

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов
в работе по коррекции общего недоразвития речи
у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Павлович Татьяна Юрьевна
Обучающийся ЛГП-2031 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Закономерности развития устной и письменной речи у детей в норме.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Характеристика состояния устной и письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.....	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	27
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи.....	31
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЛОГОПЕДА С УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	39
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников.....	39
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников при взаимодействии логопеда и учителя младших классов.....	43
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	51

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Речь является одной из важнейших высших психических функций человека, имеет большое значение для полноценного развития ребёнка и сформированность мышления напрямую зависит от уровня развития речи.

Проблема заключается в том, что учитель начальных классов в большинстве случаев не согласует свою работу с логопедом, которая может разительно отличаться от той, что составил, собственно, логопед. Отличительные особенности логопедической программы и годовой программы обучения младших школьников могут привести к тому, что у детей будут закрепляться нарушенные звуки в их неправильном произношении.

Нарушения фонематических процессов, лексико-грамматического строя приведут к ухудшению успеваемости, непониманию ребёнка школьной программы и вследствие этого возможны проявления речевого негативизма.

От совместной работы учителя и логопеда зависит то, как быстро и качественно будет проходить коррекция нарушенных компонентов речи. Получение новых знаний на уроках будет закрепляться и актуализироваться в какой-то мере на логопедических занятиях, повышая успеваемость обучающегося.

Несвоевременное корригирование, осложнённое расхождением программ на базе изучаемого материала может привести к тому, что ожидаемые результаты не будут достигнуты, более того, может возникнуть ситуация неудачи, где ребёнок получит отрицательную оценку.

Р. Е. Левина выделяла три уровня общего недоразвития речи, каждый из которых имеет свои специфические особенности, по которым можно дифференцировать эти уровни.

Актуальность данной темы заключается в том, что важно своевременно корректировать речевые нарушения, которые в дальнейшем могут перейти на письменную речь, что приведёт к дисграфии. Именно поэтому так важно, чтобы учитель начальных классов взаимодействовал с

логопедом и совместно с ним разрабатывал план по развитию речи, что способствовало бы своевременной и качественной коррекции общего недоразвития речи.

Объект исследования – состояние устной и письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи и формы взаимодействия логопеда и учителя начальных классов.

Предмет исследования – процесс совместной работы логопеда и учителя начальных классов по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель данной работы заключается в том, чтобы на основе анализа теоретических данных и результатов обследования младших школьников с общим недоразвитием речи разработать содержание и апробировать совместную работу по коррекции общего недоразвития у младших школьников при взаимодействии логопеда и учителя начальных классов.

Задачи:

1. Изучить специальную литературу по проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи у младших школьников.

2. Подготовить и провести констатирующий эксперимент, представляющий собой логопедическое обследование младших школьников с общим недоразвитием речи, провести анализ полученных результатов.

3. Спланировать и апробировать логопедическую работу по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников при взаимодействии учителя начальных классов и логопеда.

Методы исследования:

1. Теоретический – анализ специальной литературы по проблеме исследования;

2. Экспериментальный – констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, анализ полученных результатов.

База исследования: ГБОУ СО «ЕШИ №6». Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4.

Выпускная квалификационная работа состоит из: содержания, введения, трёх основных глав, заключения, списка источников и литературы, и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Закономерности развития устной и письменной речи у детей в норме

Закономерностями развития устной и письменной речи у детей в норме занимались В. В. Виноградов, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, В. Гумбольдт, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. Е. Хватцев, Д. Б. Эльконин, Р. О. Якобсон.

Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком. Крик – это первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата [15; с.255].

Развитие устной речи у детей в норме в первом в доречевом периоде рассматривал А. А. Леонтьев, он выделял три этапа формирования речи в первые три года жизни ребёнка. Первым этапом выступает доречевой, который происходит на первом году жизни и включает в себя гуление, лепет, появление первых предметно отнесённых слов. Гуление подразумевает под собой протягивание гласных звуков, после него появляется лепет и далее лепетные слова, которые представляют собой набор звуков, сочетания гласных и согласных. Появление лепета представляет собой процесс формирования предречевых реакций, что способствует развитию членораздельной речи в дальнейшем [15; с.254-256].

В преддошкольный этап, или стадию, выделенную А. А. Леонтьевым, включается два этапа, второй и третий этап формирования речи. Вторым этапом выступал период первичного освоения языка, именуемый как до грамматический, протекающий на втором году жизни. В этот период у

ребёнка накапливается пассивный словарь, активный на начальном этапе представляет собой ряд существительных в именительном падеже в единственном числе. Появляются попытки создания простых предложений, состоящих из целых слов и аморфных слов-корней, например, «Мама, на!» [15; с.258].

В речи появляются глаголы, использование глаголов повелительного наклонения, ребёнок начинает задавать вопросы об окружающих предметах (что это?). Появляются прилагательные, числительные, предлоги и наречия, появляются вопросы: почему и когда, к этому времени исчезают аграмматизмы [38; с.10].

По концепции Л. С. Выготского некоторая пауза фонетического развития в данный период «речевого онтогенеза» (продолжительностью в 3-4 месяца) связана с колоссальным увеличением числа слов из активного словаря и, что значимо, с появлением первых обобщений, хоть и соответствующих «синкретическому сцеплению предметов по случайным признакам» [11].

На третьем году жизни отмечается постепенное овладение грамматическими категориями, это этап усвоения грамматики. Можно выделить отдельный подэтап, так называемого физиологическими аграмматизмами, когда ребёнок учится пользоваться предложениями без должного грамматического оформления составляющих слов и словосочетаний [38].

Дошкольный этап, куда попадает возраст от трёх до семи лет, происходит быстрое развитие речи, у детей появляется увлечение в виде игры словами и звуками, что поддерживается поощрением окружающих [38; с.11].

На этом этапе у детей появляются различные фонетические нарушения, такие как: пропуск звуков, замены, перестановка. Данные особенности речи можно объяснить возрастным несовершенством органов артикуляции и недостаточным развитием уровня фонематического восприятия. Однако, показательным для этого периода является в разительной степени уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических и мелодических

контуров слов [38].

Как отмечает Н. С. Жукова, с момента появления у ребёнка возможности выстраивать простые предложения и изменять слова по родам, числам, падежам, временам и лицам, происходит качественный скачок в развитии [32].

Самый прогрессивный и интенсивный период в развитии речевой деятельности у детей приходится на первые три года жизни, когда происходит само становление речи. В данный период наиболее легко поддаются все функции центральной нервной системы педагогическому воздействию. Функции, обеспечивающие системы условно-рефлекторных связей, которые лежат в основе поэтапно складывающихся языковых и речевых навыков. Если в это время условия не являются благоприятными, то может происходить задержка в речевом развитии, или же развитие будет протекать в искажённой форме [20].

В младшем школьном возрасте происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической и лексической. Фонетическая сторона речи: фонетической стороне речи важно уделять должное внимание, так как процесс обучения чтению и письму требует развитого в большей мере фонематического слуха. Под фонематическим слухом подразумевается умение воспринимать, различать все фонемы правильно, анализ фонем, умение выделять любой/каждый звук из слов, сочетать выбранные звуки в слова. Для реализации этих действий необходимо чёткое различение фонем, качественный анализ и синтез. Разного рода недостатки в восприятии фонетической стороны речи могут мешать первоклассникам в овладении чтением и письмом [20].

Моторика – совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку, которые в совокупности направлены на выполнение какой-либо задачи [20].

У младших школьников (7-10 лет) в связи с анатомическим созреванием двигательных механизмов, продолжают совершенствоваться координация и равновесие.

Просодический компонент речи у младших школьников стабилен, мелодико-интонационная сторона не претерпевает изменений, голос модулированный и высокий.

Звукопроизношение в норме не имеет нарушений, звуки поставлены. У первоклассников могут отмечаться нарушения в произношении звуков позднего онтогенеза, таких как [р], [л].

Фонематические процессы. Как известно, их сформированность является одним из основных условий в формировании правильной письменной речи.

Изучением фонематических процессов занимались: Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев, Г. М. Лямина, О. А. Токарева, В. И. Бельтюков. Они определяли фонематический слух как способность воспринимать речевые звуки.

Умение вычленять звуки в словах и определять их последовательность становится способом действий для ученика, если в самом начале своего формирования оно складывается целенаправленно и осознанно, а ученик осваивает определённую последовательность операций и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия [40].

Когда ребёнок осваивает речь, он вначале учится отличать звуки речи от неречевых звуков, а затем различает признаки звуков, благодаря которым происходит различение слов и их форм.

Слог – это минимальная естественная произносительная единица, разделение слова на слоги происходит без затруднений.

Большая часть детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевает такими сторонами речи, как: лексический и грамматический строй, у них уже имеется большой словарный запас, они способны грамотно выстраивать предложения, сформирована звуковая сторона речи [26].

На протяжении младшего школьного возраста идёт развитие грамматической стороны языка. Развитию грамматического строя способствует новая форма речевой деятельности – письменная речь. Необходимость быть понятым в письменном изложении заставляет учащегося

грамматически правильно строить свою речь. Изменение одного слова в предложении способствует изменению и других слов в нём. Лексическая сторона речи тесно связана с фонетической и грамматической, развитие последней способствует овладению значений слов. Затруднения в фонетике и грамматике могут препятствовать лексическому обогащению [26; с.149].

Процесс овладения речи, однако, не у всех протекает одинаково. В некоторых случаях этот процесс протекает медленнее, чем у других, в такой период у детей отмечаются отклонения, которые нарушают ход развития речи, снижая уровень речевого развития.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Связная речь в младшем школьном возрасте уже достаточно сформирована, школьники выражают свои мысли развернуто и понятно, используя в устной речи предложения, осложнённые оборотами.

Фраза грамотно выстроена, отсутствуют нарушения связей между частями речи в тексте.

На уровне пересказа текста наблюдается наличие деталей, полных грамматических конструкций и отсутствие аграмматизмов. Пересказ текста способны воспроизводить полностью, не нарушая последовательности событий.

Дети с нормальным речевым развитием начинают рано использовать грамматические связи слов: дай хлеба – «дай хеба», которые могут сосуществовать рядом с обезличенными конструкциями, постепенно их вытесняя.

Как показывают исследования, дети не сразу овладевают правильной речью: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Это объясняется тем, что чем проще по звучанию и структуре слова, тем они легче запоминаются детьми.

Многие родители оценивают речевое развитие своего ребенка только по степени правильности звукопроизношения. И в этом они ошибаются, поскольку показателем становления детской речи является своевременное развитие у ребенка способности использовать свой лексический запас в разных структурах предложений [17].

Как отмечает Н. С. Жукова, «с момента появления у ребенка возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам происходит качественный скачок в развитии речи» [32].

Л. С. Выготский соотнес устную и письменную речь, отметив при этом, что мотивация речи, потребность в ней заключается вначале развития данной деятельности. Вначале обучения в школе у младшего школьника отсутствует потребность в письменной речи, поэтому он еще не осознает, зачем ему необходима данная новая речевая функция. В начальной школе новая задача в развитии речи заключается во владении письменной речью. При этом устная речь продолжает совершенствоваться. Поступая в школу, младшие школьники способны сформулировать простые короткие вопросы, дать ответы на них [11].

В возрасте 6-7 лет обучающиеся умеют общаться в основном разговорным стилем устной формы литературного языка. Заметно это во время пересказа или сочинения сказки или рассказа, когда ребенок применяет отдельные образно-выразительные средства, которые присущи этому стилю. Также младшие школьники способны к перестраиванию высказываний с учетом адресата. Младшие школьники умеют активно овладевать монологической речью, приобретают умения, которые необходимы для построения текстов публицистического, официально-делового (большей

частью учебно-научного) стиля речи. Дети младшего школьного возраста учатся построению текстов различных типов и жанров [17].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи

Как писала Р. Е. Левина: «Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте» [29].

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается лишь в 30% случаев. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детских речевых патологий, таких как: алалия, афазия, ринолалия, дизартрия – когда выявляется одновременно недостаточность активного и пассивного словарей, недостаточный уровень развития в фонетико-фонематическом аспекте и нарушения грамматического строя.

Происхождение причин общего недоразвития речи может быть разноплановым в своём проявлении:

1. Слабость акустико-гностических процессов, в таком случае при сохранном интеллекте отмечается нарушение фонематических процессов – снижение восприятия речевых звуков. По причине нарушения слухового восприятия происходит недостаточная дифференциация акустических признаков, присущих каждой фонеме, при этом вторично страдает звукопроизношение и воспроизведение структуры слова.

2. Недоразвитие отделов центральной нервной системы или же органическое поражение.

3. Соматическая и физическая ослабленность по причине болезней.

4. Социальный фактор способен спровоцировать общее недоразвитие речи, это могло произойти путём наличия двуязычия в семье, многоязычия или же причиной стало воспитание ребёнка в семье с глухими родителями.

Несмотря на разный генез дефектов, у детей с общим недоразвитием речи существует ряд типичных проявлений, которые могут указывать на системное нарушение речи. Речь таких детей аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Сохранное, на первый взгляд, понимание обращённой речи является относительно благополучным, наблюдается хорошо выраженное отставание в экспрессивной речи.

Наблюдаются нарушения внимания, его рассеянность, проблемы с концентрацией, ограниченные возможности его распределения. Страдает вербальная память, снижен уровень продуктивного запоминания, при этом отмечается относительно сохранная смысловая и логическая память [38].

При третьем уровне общего недоразвития речи наблюдается недостаточная активность психических процессов, которая может дойти до такой степени, когда станет самостоятельной аномалией. Низкий уровень активности может привести к безучастности, повышенной возбудимости, неустойчивости внимания или же к вялости и крайней медлительности. В обоих случаях наблюдается понижение уровня познавательной активности, произвольной деятельности, в дальнейшем это может привести к отклонениям в развитии речи. Воспитание черт личности, которые способствуют преодолению дефекта, является неотъемлемой частью специального педагогического процесса [31].

Многие дети с общим недоразвитием речи имеют довольно скудный жизненный опыт и представления об окружающем мире, по сравнению с детьми с нормальным развитием. Их особенности речи могут ограничивать общение со сверстниками и взрослыми, исходя из этого, ограничивает одно из наиболее эффективных средств познания жизни [31].

У детей послабее частым проявлением может быть наличие низкой активности припоминания, которая может идти вкупе с ограничением возможностей развития познавательной деятельности.

Общее недоразвитие речи четвёртого уровня характеризуется тем, что в речи детей присутствуют отдельные нарушения слоговой структуры слов,

нарушения звуконаполняемости. Отмечаются элизии, чаще всего в виде сокращения звуков, в редких случаях пропуски слогов. Наблюдаются парафазии, в большинстве случаев перестановка звуков, в меньшем процентном соотношении перестановки слогов и в единичном случае добавление слогов, звуков и персеверации [47].

Невнятность, общая смазанность речи, недостаточная выразительность, вялая дикция и артикуляция. Низкий уровень дифференциации фонем характеризуется смешением звуков и незаконченностью формирования звуковой структуры, данная особенность выступает важным показателем ещё незаконченного до конца процесса образования фонем [47].

У этих детей наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены отдельные нарушения в смысловой речи. При ответах у детей смешиваются родовые и видовые понятия, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных, птиц, растений, частей тела и разных профессий людей [47].

Некоторые дети при обозначении действий и их признаков используют типовые названия и названия приблизительного значения: овальный-круглый, списал-написал. Характер лексических ошибок может проявляться в замене слов, близких в контексте (клубок-мяч), смешении признаков (бабушка старая-взрослая) [47].

Дети, имея определённый словарный запас, запас слов, обозначающий определённые виды профессий, испытывают значительные трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода. Одни дети могут называть их одинаково (пилот, лётчик), другие используют новые формы слов при помощи словообразования, которых нет в русском языке (развеска – разведчица; дрессир – дрессировщица) [47].

Используют операции образования слов, при помощи увеличительных суффиксов могут испытывать значительные затруднения: дети или называют произвольную форму слов (сапогина – сапожище), или повторяют слово за

логопедом (дом – огромный дом) [47].

При употреблении стойкими остаются следующие ошибки:

1. Существительных с суффиксами единичности (бусина – бусиничка; перо – пёрычко).

2. Уменьшительно-ласкательных существительных (скворушка – скворечик; шнурок – шнурчик).

3. Прилагательных, образованных от существительных с различной степенью соотнесённости (пушной – пуховый; сосневый – сосновый).

4. Прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов (улыбкиный – улыбчивый; хвостовый – хвастливый).

5. Притяжательных прилагательных (заячий – зайковый, медвежий – медведевый).

Отмечаются стойкие трудности при образовании малознакомых сложных слов (ледокол – колелёд, леготник), на фоне использования многими сложных слов, которые часто встречаются в речевой практике (вертолёт, снегопад, листопад, самолёт) [47].

При сравнении с нормой, у детей с общим недоразвитием речи наиболее ярко отражается своеобразие ограниченности словаря. Больше количество ошибок выпадает на образование существительных с суффиксами эмоциональной оценки, единичности. Обнаруживаются стойкие проблемы при образовании отымённых прилагательных: со значениями соотнесённости с продуктами питания, материалами; отглагольных, относительных прилагательных («-лив», «-чив») и сложных слов [47].

Во время оценки сформированности лексических средств устанавливается, как дети способны выражать «существующие внутри лексических групп системные связи и отношения». Дети с четвёртым уровнем общего недоразвития речи достаточно легко подбирают общеупотребительные антонимы, указывающие на размер предмета, противоположность в пространстве (близко-далеко), оценочную

характеристику (плохой-хороший). В выражении антонимических отношений возникают трудности со следующими словами: жадность, доброта, вежливость, бег. Во многом зависит от уровня абстрактности подобранных слов правильность называния антонимов [47].

Общее недоразвитие речи зачастую наблюдается при таких сложных формах детской речевой патологии, как дизартрия, алалия, ринолалия и афазия. Как писала Т. Г. Визель: «Дизартрия – дефект речи, проявляющийся в нарушении артикуляции, обусловленном параличом или парезом речевой мускулатуры. Для дизартрии свойственна непонятная, недостаточно членораздельная речь. Большая часть авторов отмечает, что кроме нарушений артикуляции, дизартрия проявляется в нарушениях речевого дыхания, голосообразования и, соответственно, в изменениях мелодики речи (просодики)» [8].

Наиболее распространённой формой является псевдобульбарная дизартрия, характерными особенностями которой являются парез (паралич) речевых мышц, ярче всего он проявляется в движениях языка; носовой оттенок голоса, глоточный рефлекс резко повышен. Нарушения звукопроизношения выступают отличными от нарушений при бульбарной дизартрии, например, многие щелевые преобразуются в смычные, наиболее нарушенными у больных являются [р] и [л], сонорные звуки [8].

В своих трудах Т. Г. Визель писала: «Алалия – грубое нарушение речевого развития ребёнка или неразвитие, которое возникает в доречевой период, имеет системный характер и обусловлен патологией центральной нервной системы, определённых участков коры головного мозга» [8].

Выделяется две формы алалии – моторная и сенсорная, сенсорная алалия в чистом виде проявляется реже, чем в смешанном виде. При моторной алалии первично нарушена экспрессивная речь, вторично нарушается понимание речи (импрессивная речь). Сенсорная алалия имеет обратное проявление нарушений: первично нарушается импрессивная речь и вторичным нарушением выступает экспрессивная речь (нарушения собственной речи) [8].

1.3. Характеристика состояния устной и письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи

Определение особенностей коммуникативных умений у младших школьников с общим недоразвитием речи является особо актуальной проблемой, так как у таких детей отмечается скудность словарного запаса, нарушение грамматического строя и звуковой стороны речи. Вышеперечисленные аспекты ограничивают в той или иной мере общение детей с общим недоразвитием речи со своими сверстниками.

Применительно к младшему школьному возрасту в исследовании Л. Я. Лозовой были выделены критерии сформированности коммуникативных умений, таких как:

- ✓ степень владения средствами коммуникации в процессе общения, умение анализировать свою коммуникативную деятельность и осваивать новые формы общения;
- ✓ мотивированность общения и сформированность коммуникативных знаний и умений;
- ✓ осознанность прав и обязанностей человека, как участника общения, понимание наличия двух сторон в процессе общения, умение ясно выражать свои мысли и чувства, способность к эмпатии и рефлексии.

Уровень развития фонематического слуха позволяет им овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период. Как отмечал А. Н. Гвоздев, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении).

Развитие устной речи способствует расширению кругозора младших школьников, помогает им в социуме получать необходимую информацию, но слабое владение устной речью и репродуктивными навыками изложения

содержания текста при этом, порой, негативно влияют на качество речи младшего школьника, не давая ребенку возможности получить максимум необходимой информации.

Исследованием коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи занимались такие учёные, как Т. Н. Волковская, Е. Р. Мустафаева, Л. Г. Соловьёва, Т. Б. Филичева и др.

В их работах указывается, что у таких детей отмечаются следующие особенности: низкий уровень потребности в общении, контактирование с другими людьми не вызывает интереса, способность к сотрудничеству снижена, отмечается неумение применения навыков ориентирования в ситуациях общения и присущ речевой негативизм.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Имея полноценные предпосылки к процессу овладения мыслительными операциями, соответствующими их возрастной категории, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления. Такие дети без специального обучения с трудом овладевают обобщением, сравнением, анализом и синтезом.

Верная оценка неречевых процессов имеет большое значение для обнаружения закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для выявления их регулирующего фона.

Так как данные дети обладают общей соматической ослабленностью, у них имеются нарушения координации, такие дети не уверены в выполнении своих движений, скорость их движений замедлена, если действия выполняются по словесной инструкции. Отмечается недоразвитие мелкой моторики пальцев рук, нарушение координации пальцев рук.

По причине того, что для осуществления речевого общения крайне важно умение выражать и правильно передавать мысли, проводить отбор слов для построения из них предложений, лексико-синтаксических конструкций. Исследования В. К. Воробьёвой, С. Н. Шаховской и др. позволяют выдвигать

мысли о том, что речь детей с общим недоразвитием является несовершенной по своей структурно-семантической и лексико-семантической организации.

Каждый из уровней характеризуется определённым соотношением первичного и вторичных нарушений, тормозящих формирование связанных с ним речевых компонентов. Осуществление перехода с одного уровня общего недоразвития на другой происходит через выявление новых языковых возможностей, мобилизацией компенсаторного фона, повышением уровня речевой активности, изменением мотивационной основы речи её предметно-смыслового содержания.

Наиболее приближенной к норме по проявлениям является группа детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, где отмечается понимание 80-90% речи в привычной бытовой ситуации. Словарный запас сформирован основными тематическими группами, запас находится по уровню ниже возрастной нормы. Сформированный словарный запас носит бытовой обиходный характер. Отмечается редкое использование сложных качеств предметов. В речи наблюдается преобладание глаголов обиходно-бытовой тематики, бедность синонимического ряда. Пассивный словарь с трудом переводит в активный, расхождения активного и пассивного словарей. Пассивный запас близок к норме.

В звукопроизношении имеются отдельные дефекты, которые преимущественно носят полиморфный характер, охватывает от четырех до шести групп звуков, возможны трудности в дифференциации звуков, искажение звуковой и слоговой структуры слова.

Характеристика фонематических процессов демонстрирует, что у детей с общим недоразвитием речи фонематический слух снижен, не различаются отдельные звуки между собой, имеются предпосылки к формированию начальных навыков звукового анализа. В грамматическом строе и связной речи отмечается неумение различать и выделять общность смысловых корней. Фраза преимущественно простая, аграмматичная, встречаются распространённые фразы с аграмматизмами, сложносочинённые и

сложноподчинённые с аграмматизмами. По мере увеличения речи аграмматизмы возрастают, неправильное употребление предлогов, суффиксов и приставок. Отмечаются нарушения синтаксических связей в предложениях, трудности согласования в роде, числе и падеже, ошибки в словоизменении, словообразовании, употреблении частей речи. Нарушение в понимании грамматических форм, сложности в восприятии и понимании среднего рода.

Недостаток речи больше всего проявляется в связных высказываниях, невозможность составить логичный рассказ.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком с', еще недостаточно четко произносимым, звуки с, ш, ц. Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные.

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. При переходе на третий уровень общего недоразвития речи дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта.

Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой

системы: лексики, грамматики, фонетики. В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Миша зяпикаль, атому упал» - Миша заплакал, потому что упал). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

К четвертому уровню недоразвития речи относятся дети, которые обладают слабо выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического недоразвития и фонетико-фонематического недоразвития речи. Отмечаются некоторые нарушения всех компонентов речи, которые выявляются только в процессе детального обследования, на котором подобраны специально подготовленные занятия.

При большом количестве работ, посвящённых проблеме коммуникации детей с общим недоразвитием речи, данный вопрос по формированию коммуникативных навыков у данных детей младшего школьного возраста остаётся недостаточно освещённым.

О важности освоения детьми младшего школьного возраста приёмов овладения устной формой речи говорили многие педагоги и психологи:

Л. И. Божович, Е. Л. Белкин, В. А. Сухомлинский, Я. Л. Коломенских и другие. Методологический уровень анализа проблемы обучения устной речи также представлен в работах В. В. Серикова, Е. В. Бондаревской, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, И. С. Якиманской и др.

Безусловно, каждый современный педагог имеет в своём профессиональном арсенале несколько особо эффективных методов и приёмов развития связной речи младших школьников. Однако на сегодняшний момент ситуация такова, что педагогу необходимо стать «универсальным мастером», сумев применять самые разнообразные методы для обучающихся с общим недоразвитием речи.

Однако обучение устной речи существенно может быть усложнено, так как зачастую приходится учителю работать одновременно с нормотипичными детьми и с детьми с нарушениями речи.

Обучение детей с общим нарушением речи навыкам связной устной речи обычно начинается с формирования их лексического словаря. Педагогу необходимо при организации работы над новыми словами стремиться к тому, чтобы дети младшего школьного возраста усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемыми словами, и научились в различных речевых ситуациях их использовать.

Помимо толкования значения отдельных слов, педагогом могут быть использованы и другие способы обучения навыкам составления устного текста: демонстрация предмета, признака или действия, называемого словом; предъявление соответствующей иллюстрации или фотографии, по которой можно составить несколько предложений; обращение к этимологии слова в самых элементарных случаях (например, слово «рубль» происходит от слова «рубить» и т. д.); подбор синонимов и/или антонимов: дом – изба, избушка, квартира; большой – огромный, очень большой и т. д.

Для того чтобы, дети обозначили слово «своим», то есть вошло в его активный словарь, нужна долгая, кропотливая работа, чем больше анализаторов задействуется ребёнком, тем прочнее слово запоминается

детьми. Поэтому каждое слово педагогу необходимо провести через сознание младшего школьника с общим недоразвитием речи несколько раз, включая его в разные контексты и используя различные приёмы: составление словосочетаний (красивая кукла, большая кукла, старинная кукла) и предложений (красивая кукла лежит на кровати. Большая кукла сидит на витрине. Старинная кукла выставлена в музее), выбор слова из ряда других и др.).

Ошибки на уровне слова встречаются из-за несформированности морфологического анализа слов: трудности в нахождении в слове приставки, корня, суффикса, окончания. Это слитное написание служебных частей, из-за бедности словарного запаса дети путают слова, близкие по значению (чайник – самовар), по звучанию (инструменты – документы), им сложно подобрать проверочные слова на проверку безударной гласной. Этим объясняется невозможность применения на практике хорошо выученных правил.

В основном специфические ошибки на уровне словосочетания и предложения выражаются в наличии аграмматизмов: нарушения согласования и управления, употреблении предлогов.

Трактуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, Р. И. Лалаева определяет их следующие особенности. При дисграфии ошибки носят стойкий и специфический характер, что позволяет вычленить среди других ошибок, характерных для преобладающего большинства младших школьников в период начала овладения письмом. Ошибки в дисграфии сохраняются длительное время, являются повторяющимися и многочисленными, они связаны с недоразвитием оптико-пространственных функций, несформированностью лексико-грамматического строя, с частичной неспособностью дифференцировать фонемы, проводить слоговой и фонематический анализ и синтез, анализировать предложения [32].

Школьная программа за последние десятилетия претерпела

значительные изменения в сторону её усложнения и насыщения разнообразным материалом, который должен быть усвоен через письменную речь. Данные изменения повлекли за собой увеличение нагрузки на младших школьников, что в свою очередь сказалось на успешности детей, имеющих речевые нарушения.

Наиболее ярко проблемы нарушения письменной деятельности отмечается у детей с общим недоразвитием речи, что связано с нарушением всех речевых компонентов. К тому же, дополнительной значительной проблемой в освоении письменной речи может стать неготовность речевого самоконтроля к обучению в школе.

У младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи, дизартрию могут быть выявлены такие формы дисграфии, как: оптическая, аграмматическая, оптическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Наиболее распространённой выступает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Ошибки на письме соотносятся с определённым видом дисграфии, в зависимости от характера проявления ошибок. Характер проявления ошибок: нарушения звукобуквенной структуры слова; искажение структуры предложения; искажение при написании букв; аграмматизмы на письме; замена букв, схожих по написанию и акустическим признакам. Например, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется на письме в виде пропуска согласных при стечении, пропуска гласных, перестановки и добавлении букв. Идентичные нарушения при написании слов, слогов, среди нарушений отмечается слитное написание слов и их разрывов [32].

Для более чёткого выявления учеников с нарушениями письма три раза в год проводятся письменные работы с учащимися всей начальной школы. Все ошибки тщательно анализируются и вносятся для удобства в таблицу, это помогает в дальнейшем проследить динамику качества овладения навыками детей, выпущенных с логопункта или поставленных на контроль.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В данной главе, прежде всего, рассматривались закономерности речевого развития, с момента рождения и до младшего школьного возраста, где уже должны быть сформированы в должной мере все компоненты речи. Прослеживается поэтапность развития и взаимосвязь каждого из периодов, при «выпадении» какого-либо из звеньев происходит нарушенное – искажённое развитие речи.

Развитие устной речи способствует расширению кругозора младших школьников, помогает им в социуме получать необходимую информацию, но слабое владение устной речью и репродуктивными навыками изложения содержания текста при этом, порой, негативно влияют на качество речи младшего школьника, не давая ребенку возможности получить максимум необходимой информации.

Состояние устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи может в значительной мере влиять на письменную речь, что приведёт к дисграфии. Одним из ведущих компонентов являются фонематические процессы, нарушения которых в значительной мере влияют на жизнь ребёнка и его успеваемость в школе.

Нарушения письменной речи у младших школьников проявляются в зависимости от формы дисграфии, которая возникает вторично на фоне нарушений устной речи. Ошибки на письме сохраняются продолжительный период, являются многочисленными и повторяющимися.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ СО «ЕШИ №6» в период с 6 ноября по 17 декабря 2023 года, нами было проведено полное логопедическое обследование младших школьников с общим недоразвитием речи.

Взаимодействие между логопедом и учителем начальных классов протекало очень тесно, так как в данной образовательной организации учитель начальных классов осуществляет логопедическую деятельность.

Деятельность учителя начальных классов и, по совместительству, логопеда, протекала таким образом, что учитель проводил специализированные уроки, которые помогали корректировать речевые дефекты обучающихся. Среди учебных дисциплин был такой предмет как звукопроизношение, дополнительно учителем проводились пальчиковая и артикуляционная гимнастика перед началом уроков.

Методы исследования:

1. Теоретические методы исследования: библиографический метод (теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования).

2. Эмпирические методы исследования: наблюдение, эксперимент (констатирующий).

3. Статистические методы: количественный и качественный анализ полученных данных.

Использовались принципы анализа речевых нарушений Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта.

Важно не только описание речевого дефекта, но и динамический анализ его возникновения. У детей, нервно-психические функции которых находятся в процессе непрерывного развития и созревания, необходимо оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его отсроченное влияние на формирование речевых и познавательных функций.

Анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценка истоков его возникновения и прогнозирование его последствий требуют знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие.

Например, у ребенка в результате поражения центральной нервной системы нарушена иннервация мышц речевого аппарата, что проявляется в ограниченной подвижности органов артикуляции. Это вызывает нарушения произношения разной степени выраженности. Однако этим дефект речи не ограничивается.

В восприятии речи большую роль играет ее моторный компонент (проговаривание). Затруднения в проговаривании звуков нарушают артикуляционную опору восприятия речи, а так как существует взаимосвязь в работе речедвигательного и слухового анализаторов, то она в этих случаях также формируется с задержкой. Нечёткость в восприятии звуков может быть причиной отставания и в овладении звуковым составом слова, что, в свою очередь, вызовет трудности в усвоении письма.

2. Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

Нарушения речи могут в разной степени затрагивать те или иные компоненты её деятельности. В одних случаях больше нарушается её звукопроизносительная сторона, страдает внятность речи — фонетические расстройства; при других — нарушения звукопроизношения сочетаются с недостаточным овладением звуковым составом слов — фонетико-фонематические нарушения. В этих случаях неизбежны трудности в усвоении

чтения и письма.

Когда нарушение охватывает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую систему, проявляется так называемое общее недоразвитие речи, при котором лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения представляют собой единый взаимосвязанный комплекс.

Взаимозависимость различных компонентов речи может быть представлена на примере взаимосвязи звуковой стороны слова, его лексического и грамматического значений. Так, изменение количества, характера и расположения звуков в слове меняет его лексическое, а часто и грамматическое значение. Например, изменяя первый звук и в слове игла на звук м, получим новое слово с новым значением мгла. Замена в слове пишу звука [у] на звуки [ет] меняет грамматическое значение слова. Присоединение к началу слова [шел] звука [у] дает новое значение. Известны изменения значения слов в зависимости от замен сходных по звучанию звуков луг — лук, икра — игра и т. д.

Взаимосвязь различных компонентов речи отчетливо выражена в процессе её развития. Фонетическое развитие способствует накоплению словаря и расширению грамматических средств.

Важнейшим образующим фактором является конкретный результат деятельности системы. Для речевой системы таким полезным результатом является коммуникация, которая составляет основную функцию речи (В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.).

3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка. Как показали работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и других ученых, человеческие формы поведения, речь, психические функции и способности не даны ребёнку от рождения. Они формируются под решающим влиянием целенаправленного воспитания и обучения, условий его жизни в обществе. Соответственно физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы

(А. В. Запорожец, Л. А. Венгер).

Все психические процессы у ребёнка — воспитание, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение — развиваются с прямым участием речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец и др.).

У ребёнка с нарушениями речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедляться темп его интеллектуального развития. В силу дефекта речи он мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется.

Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи. Так, например, развитие правильного звукопроизношения зависит как от сохранности двигательно-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, так и от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (с правильным произношением) и стремления к этому эталону. При недостаточности аналитико-синтетической деятельности мозга ребёнок не сравнивает свое дефектное звукопроизношение с правильным, у него отсутствует самоконтроль за своей речью.

При проведении данного эксперимента и определения методики содержания были задействованы следующие методические материалы: «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой. В качестве наглядного материала во время обследования был использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой.

В структуру обследования были включены следующие разделы:

1. Обследование моторной сферы: обследование состояния общей моторики; обследование состояния произвольной моторики пальцев рук; обследование мимической моторики; обследование моторики артикуляционного аппарата.

2. Обследование звукопроизношения, просодического компонента речи.
3. Обследование фонематического слуха.
4. Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза.

5. Обследование лексико-грамматического строя; связной речи.
6. Обследование письма и чтения.

Выбранные методики определены таким образом, чтобы предоставленный материал был понятен и доступен для обследуемых детей.

Методика обследования, которая включает в себя задания и пробы представлена в Приложении 1. При проведении данного обследования на каждого ребёнка была составлена речевая карта, в которой были отображены все полученные данные, которые были собраны.

Анализ выполнения заданий производился по следующей шкале оценивания:

3 балла – задания, предложенные к выполнению, были сделаны без ошибок.

2 балла – задания выполнены с немногочисленными ошибками (2-3 ошибки).

1 балл – задания выполнены с многочисленными ошибками, выполнены при помощи логопеда или не выполнены вовсе.

Результаты выполнения заданий были представлены в виде таблицы, полученные в ходе экспресс-тестирования данные были оформлены тем же образом.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано пятеро детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Было выявлено, что у четырёх из пяти детей имеется общее недоразвитие речи третьего уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Самым сложным ребёнком стал Константин, у которого отмечалось общее недоразвитие речи третьего уровня и моторная алалия.

Ниже будут представлены некоторые данные по младшим школьникам, полученные при обследовании.

Констатирующий эксперимент начался с обследования моторики: общей, мелкой, мимической и артикуляционной. Общая моторика у большинства детей находится на высоком уровне, составляя более 80%, только у двух детей наблюдаются значительные отклонения, которые проявляются в отставании на более чем 20% от других обследуемых. Данные по комплексному обследованию общей моторики представлены в таблице 2.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что наиболее сохранна общая моторика у Дмитрия и Максима, их показатели составляют 88%. Некоторые нарушения отмечаются в исследовании динамической организации движений и исследовании ритмического чувства, при выполнении проб отмечались ошибки и редкие застревания. У Тимура отмечается довольно высокий уровень сформированности, отличие от Дмитрия и Максима заключается в том, что у мальчика были замечены нестойкие нарушения при выполнении проб на статическую организацию движений.

Самые низкие показатели были у Ромы и Кости, значения которых не превышали 70% от нормы, сформированные данные указывают на то, что у этих двух мальчиков хуже всего результат был продемонстрирован в пробах по исследованию ритмического чувства.

Моторика пальцев рук сформирована на среднем уровне, если брать среднее значение, так как у трёх из пяти обследуемых значения показателей не превышают 67%. Только у двух детей можно отметить хорошие показатели, которые равны 83%, у Тимура и Максима результаты исследования динамической организации движений при выполнении проб показали высший балл, в то время как у остальных детей отмечались нарушения, по причине которых они получили 2 балла, результаты обследования прописаны в таблице 3.

Мимическая моторика у всех детей по результатам обследования сохранна на довольно высоком уровне, только у Максима можно наблюдать некоторые отклонения, исходя из чего значения показателя достигли отметки в 80% (таблица 4).

При обследовании моторики артикуляционного аппарата были отмечены значительные колебания, так как у Дмитрия состояние моторики достигло отметки 100% исходя из показателей, и в то же время у Кости при обследовании значение результатов не превышало 67%, что демонстрирует существенную разницу. Значения у Максима, Ромы и Тимура находятся на довольно высоком уровне, значения их показателей составляют 92%, данные представлены в таблице 5.

По полученным данным можно сделать выводы о том, что в целом состояние моторики обследуемых колеблется от среднего (60-70%) до высокого уровня (80-100%). Больше всего у детей страдали общая и мелкая моторика.

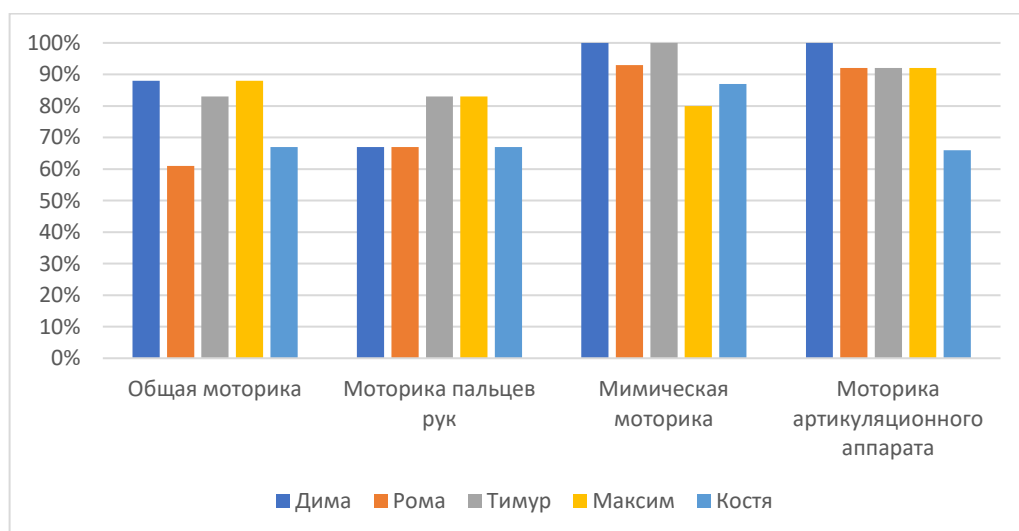


Рис. 1 Сравнительная диаграмма состояния моторной сферы у обучающихся, в баллах

Следующим этапом констатирующего эксперимента стало обследование звукопроизносительной стороны речи. У большинства детей отмечаются высокие значения, которые превышают показатели, равные 90%.

Наиболее нарушенными звуками стали сонорные [p] и [p'] у всех обследуемых, среди полученных данных не было отмечено, чтобы у любого из

детей не был нарушен тот или иной звук.

Средними по наличию нарушений стали шипящие [ш], [щ], аффрикат [ч'] и сонорный звук [л']. Наименее нарушенными выступили свистящие звуки [с], [з] и сонорный звук [л], они были нарушены только у одного Максима, что можно увидеть в таблице 5. Самый сохранный звук из обследуемых – аффрикат [ц].

Полученные данные говорят о том, что у Максима полиморфное нарушение всех групп звуков, представленных в пробах, по соотношению с другими обследуемыми показатели данного ребёнка находятся на среднем уровне, в пределах 70%.

При рассмотрении каждого случая обследуемых перед нами предстаёт следующее: у Дмитрия и Тимура мономорфное нарушение, проявляющееся в нарушении произношения звука [р], у Ромы мономорфное нарушение сонорных звуков [р] и [р']. В случае Константина мы наблюдаем полиморфное нарушение, оно предстаёт в следующем виде: нарушено несколько групп звуков, шипящие [ш] и [щ'], сонорные [р], [р'] и [л'], аффрикат [ч'].

Итоговые результаты говорят о том, что у большинства детей нарушение звукопроизношения носит мономорфный характер, следует отметить, что самые многочисленные нарушения отмечены Максима у него страдают все группы звуков из проведённых проб.

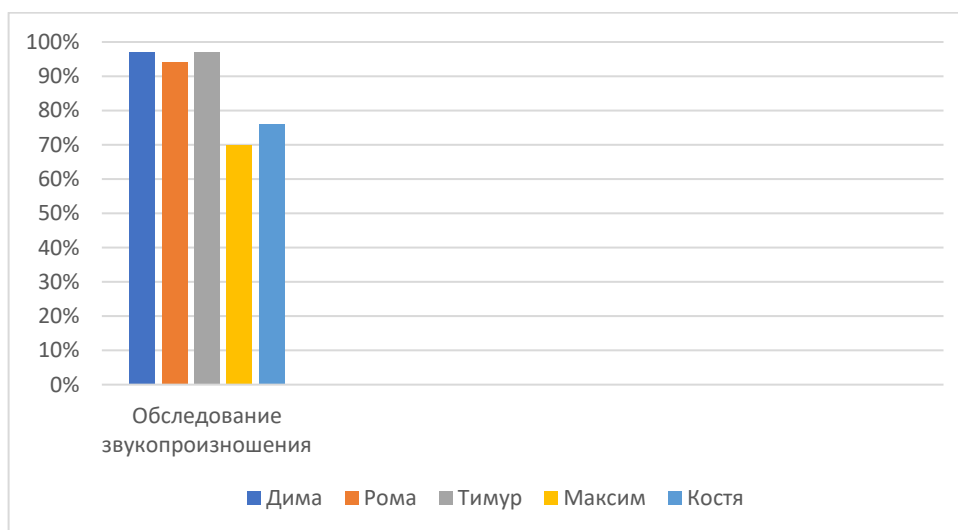


Рис. 2 Сравнительная диаграмма состояния звукопроизношения у обследуемых

Детально производилось обследование фонематических процессов, результаты прописаны в таблице 6.

Обследование фонематического слуха. При проведении пробы на узнавание фонем самый низкий результат был отмечен у Максима, по причине чего он получил один балл, лучшие результаты были у Тимура, Дмитрия и Константина, у Ромы с узнаванием фонем возникали некоторые трудности, поэтому его способности оцениваются в 2 балла.

Следующим проверялось умение детей различать близкие фонемы, на материале звуков, эта способность у детей находится на среднем уровне, так как у преобладающей части результат составил 2 балла. Высокие результаты при проведении данной пробы показали только Тимура и Максима. Различение близких фонем, на материале слогов продемонстрировало, что в слогах обследуемым гораздо сложнее вычленять нужные фонемы, так как все получили по 2 балла, допуская ошибки. Различение близких фонем, на материале слов-паронимов практически у всех находится на высоком уровне, только у Дмитрия наблюдались ошибки при выполнении пробы.

Исследование фонематического восприятия продемонстрировало, что у обследуемых школьников сформированность данных процессов находится, в большинстве, на хорошем уровне. Хороший уровень у Дмитрия наблюдается в следующих проявлениях: способен вычленять фонемы, затруднения возникают только при вычленении нарушенных фонем, не смог переставить верно некоторые слоги и возникали трудности при распознавании единичных фонем. Во время проведения проб у Тимура было отмечено, что он допускает ошибки при произнесении слоговых рядов со свистящими и шипящими звуками, другие пробы на фонематические процессы выполнял без ошибок. У Максима можно пронаблюдать нарушения в распознавании фонем [з] и [с].

Некоторые нарушения при выполнении проб отмечались у Ромы, при выполнении обеих проб допускал ошибки, и у Константина, но во время выполнения только одной из проб. При выполнении проб по звуко-слоговому анализу и синтезу, результаты были идентичны тем, что получились при

обследовании фонематического восприятия. Рома во время выполнения допускал такие ошибки, как долгое анализирование, перемена мест слогов, не все фонемы дифференцировал. У Константина имеются стойкие нарушения при распознавании свистящих и шипящих звуков, слоговые ряды с шипящими звуками произнёс по уподоблению, ряд с сонорными звуками воспроизвёл следующим образом: «ла-ла-ла». При работе со словами паронимами ребёнок произнёс слова идентично (рамка-рамка, вместо рамка-ранка); при перестановке слогов в слове марки не смог выполнить задание, не смог подобрать подходящий слог к представленному слову ехали.

Состояние лексико-грамматического строя у обследуемых колеблется от уровня, находящегося ниже нормы, до хорошего. Ниже нормы показатели отмечались у Константина и Максима у которых имеются провалы во многих лексических темах, недостаточный объём словаря, нарушения в подборе синонимов и составления синонимических рядов. Особенности состояния грамматического строя заключаются в том, что наблюдаются стойкие нарушения навыков словообразования. На хорошем уровне запас знаний сформирован у Тимура и Дмитрия, немногочисленные нарушения при подборе синонимов, при обследовании грамматического строя у данных детей были отмечены ошибки в словообразовании. Самые низкие показатели отмечались у Ромы, прослеживались стойкие нарушения в словообразовании и словоизменении, состояние активного и пассивного словарей находится на уровне, не соответствующем норме.

Связная речь у большей части детей сформирована на хорошем уровне, показатели Тимура выступают наиболее приближенными к норме, он использует развёрнутые высказывания и без зрительной опоры составляет рассказы. Максим может пересказывать произведения с редкими подсказками, составляет рассказы без опоры. Среди ошибок у Дмитрия возникли сложности только при пересказе незнакомого текста, последовательность действий была нарушена. У Константина и Ромы показатели находятся на уровне ниже среднего, в их речи присутствуют аграмматизмы, возникали трудности при

составлении рассказа без зрительной опоры и подсказок. Константин составлял предложения из трёх-четырёх слов, пересказы краткие и без уточняющих деталей. Составление рассказа из личного опыта далось ребёнку тяжело, предложения состояли из трёх-четырёх слов, при описании (Константин рассказывал о животных бабушки и дедушки) не использовались средства выразительности. При проведении проб у Романа было отмечено, что он использовал не все опорные слова при составлении предложений, во время пересказа незнакомого текста отмечались нарушения в определении последовательности событий и упущение деталей, не понимал, как использовать предлог «за» в тексте.

Обследование процессов письма и чтения продемонстрировало наличие у Тимура запинок при чтении и наличие орфографических ошибок на письме, у Дмитрия и Максима на чтении отмечалось, что дети не всегда дифференцируют буквы, схожие по написанию, что может привести к возникновению оптико-пространственной дисграфии, на письме отмечались орфографические ошибки. Константин на чтении путал и пропускал буквы, на письме отмечались стойкие ошибки, пропуск букв, фонематически неверно вписывал буквы. Все предпосылки указывают на смешанную форму дисграфии, на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия. Рома во время чтения запинаясь и теряется в тексте, не всегда понимает суть изложенного, на письме аккуратен, редкие орфографические ошибки.

Общий перечень сведений и результатов говорит о том, что сильнее всего у обследуемых детей страдает лексико-грамматический строй и моторная сфера, наименее нарушенными выступает звукопроизношение.

В ходе констатирующего эксперимента удалось изучить особенности моторного и речевого развития детей. Было отмечено, что наиболее выраженные нарушения наблюдались у Константина, Романа и Максима. У данных детей отмечались стойкие нарушения при проведении проб по лексико-грамматическому строю и моторной сфере.

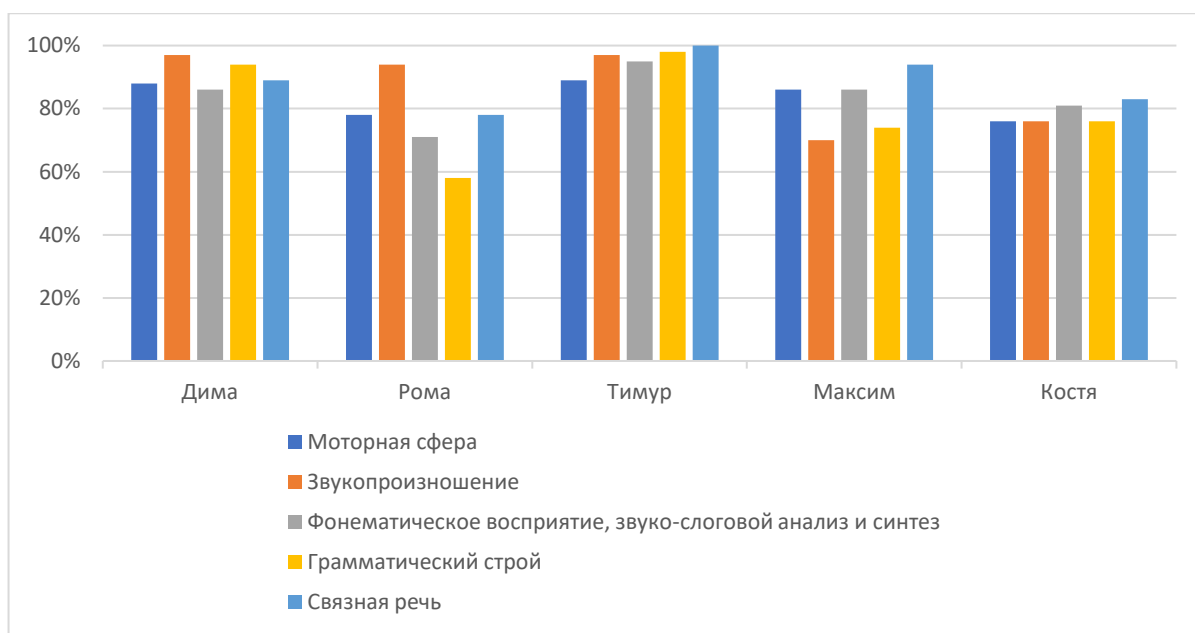


Рис. 3 Сравнительная диаграмма состояния моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов, звуко-слогового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя и связной речи

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

По полученным данным можно сделать вывод о том, что развитие Дмитрия и Тимура выступает наиболее приближенным к норме, то есть на грани четвёртого уровня общего недоразвития речи.

Таким образом, нами сформулированы следующие логопедические заключения, Тимур, Дмитрий, Максим и Рома – *общее недоразвитие третьего уровня, псевдобульбарная дизартрия*. Логопедическое заключение Константина – *общее недоразвитие речи третьего уровня, моторная алалия*.

На письме у Дмитрия и Максима отмечались ошибки при написании зрительно схожих букв, наблюдались ошибки дифференциации, данные нарушения являются предпосылками к оптико-пространственной дисграфии. Константин на письме допускал пропуски букв, слогов, заменял буквы, схожие по написанию, не дифференцировал на письме нарушенные звуки, предпосылки указывают на смешанную форму дисграфии: оптико-пространственную и аграмматическую.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЛОГОПЕДА С УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников

Основы коррекционно-педагогической работы разработали в своих психолого-педагогических исследованиях следующие авторы: Б. М. Гриншпун, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.

Методики по взаимодействию логопеда и учителя начальных классов взяты из «Справочника логопеда» М. А. Поваляевой, где представлены методики обследования и работы учителя-логопеда с обучающимися с тяжёлыми нарушениями речи [44].

Целью логопедической работы является коррекция общего недоразвития речи третьего уровня у младших школьников путём взаимодействия логопеда и учителя начальных классов, производится коррекция моторики, исправление звуковой стороны речи, формирование и коррекция лексико-грамматического строя и одновременная работа с другими сторонами речи ребёнка, профилактика нарушений письменной речи.

Задачи логопедической работы выступают следующие: усвоение лексических и грамматических средств на практике, развитие имеющейся связной речи, полноценное формирование звуковой стороны речи, которое включает в себя правильное звукопроизношение, фонематические процессы, звуко-слоговой анализ и синтез, развитие моторики.

При проведении логопедической работы нам нужно опираться на два уровня развития ребёнка (Л. С. Выготский):

1. Уровень психического развития ребёнка на данный момент.
2. Зона ближайшего развития ребёнка, которая позволяет определить его потенциальные возможности.

Принципы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи:

- принцип комплексности – логопедическая работа направлена на все компоненты речи;
- патогенетический принцип – производится коррекция нарушенных функций, формирование психических функций.
- принцип поэтапного формирования умственных действий;
- принцип учёта зоны «ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) – процесс развития психической функции должен осуществляться постепенно, с учётом уровня, на котором будет возможно выполнение задания с небольшой помощью педагога.
- принцип системности – методика профилактической работы представляет собой систему методов, которые направлены на преодоление основного дефекта, на создание определённой функциональной системы. Каждый метод определяется основной целью и его местом в системе работы;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип дифференцированного подхода.

Совместная работа логопеда с учителем начальных классов по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников осуществляется с учётом следующего:

1. Современные представления о многоуровневой структуре процесса восприятия речи заключаются в том, что процесс восприятия речи включает в себя такие уровни как: перцептивный, языковой, сенсорный и смысловой. Для полного понимания того, как функционирует следующий уровень мы должны опираться на результаты анализа речевого воздействия предыдущего уровня.
2. Положение о соотношении элементарных и высших психических

функций в процессе развития ребёнка говорит о том, что фонематические процессы, такие как: фонематический анализ и синтез, дифференциация фонем, опираются в своём развитии на достаточно сформированные более элементарные функции восприятия речи.

3. Работа по коррекции общего недоразвития речи носит комплексный и системный характер.

Содержание коррекционной работы базируется на основании логопедического заключения детей. Необходимо учитывать полученные данные в ходе констатирующего эксперимента, с опорой на все особенности речевых и неречевых процессов ребёнка.

Направления коррекционной работы следующие:

Развитие моторики: общей, мелкой, артикуляционного аппарата. Развитие с совершенствованием статической и динамической организацией движений, переключаемости, темпа движений и двигательной памяти. Формирование навыков самоконтроля, с опорой на кинестетический контроль.

Формирование правильного звукопроизношения: постановка, автоматизация и дифференциация звуков, имеющих нарушения произношения. Развитие фонематического слуха, анализа и синтеза фонем. Обучение детей вычленению, распознаванию звуков, слогов в речи, определению места, последовательности и количества слогов, звуков в слове.

Лексико-грамматический строй, развитие и совершенствование. Формирование понимания грамматических конструкций в предложении, предложения. Расширение, уточнение, активизация и закрепление словаря по лексическим темам. Обогащение словаря за счёт антонимов, синонимов, паронимов, освоение слов для обозначения предметов, их признаков. Развитие навыков словоизменения и словообразования, предложенных конструкций.

Связная речь, формирование умения пересказа, составление рассказов и предложений с опорой на наглядный материал, с опорой на жизненный опыт, без опоры.

Система проведения логопедической коррекции общего недоразвития у

младших школьников предстаёт комплексом мероприятий, направленных на коррекцию звукопроизношения, связного высказывания совместно с развитием лексико-грамматического строя, звукового анализа и синтеза. Подразумевается поэтапное и последовательное проведение коррекционной работы логопеда и учителя начальных классов.

Первый этап – организационный. Цели, задачи этого этапа заключаются в обследовании, планировании дальнейшей работы, сообщая и анализируя данные совместно с учителем начальных классов для налаживания коррекционной работы. Этот этап подразумевает под собой обследование, беседы и др.

Второй этап – подготовительный. Происходит воспитание потребности в правильной речи, уточнение и развитие активного/пассивного словаря детей. Развитие слухового и зрительного внимания, восприятия. Формирование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза путём дифференциации фонем. Развитие слоговой структуры слова через ритм речи. Происходит создание условий при проведении упражнений, направленных на воспроизведение и восприятие ритмических структур.

Третий этап – формирование произносительных умений и навыков.

Цели и задачи данного этапа следующие:

1. Формирование и коррекция звукопроизношения.
2. Развитие, активизация, уточнение лексико-грамматического строя.
3. Работа над фонематическими процессами.
4. Работа над просодическим компонентом речи.
5. Формирование и коррекция связной речи.

Четвёртый этап – заключительный.

Цели и задачи:

1. Закрепление полученных умений и навыков.
2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

Проведение обучающего эксперимента проходило на базе Екатеринбургской школы-интерната №6 во втором классе. В эксперименте

участвовало пять человек, четыре из которых имели общее недоразвитие речи третьего уровня и псевдобульбарную дизартрию, один обучающийся имел общее недоразвитие речи третьего уровня и моторную алалию.

Во время обучающего эксперимента на базе проводились уроки, разработанные учителем начальных классов, который являлся и логопедом в данном классе, индивидуальные занятия по постановке и автоматизации звуков, подгрупповые занятия по развитию лексико-грамматического строя и связной речи. Продолжительность работы составила 4 недели, сроки проведения: с 1 апреля до 28 апреля 2024 года. Работа проводилась в форме подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий, в форме уроков, адаптированных под особенности обучающихся.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников при взаимодействии логопеда и учителя младших классов

После составления календарно-тематического плана, проведения обследования и оформления необходимой документации происходит переход на индивидуальные и подгрупповые занятия.

В системе коррекционной работы по коррекции общего недоразвития речи прослеживается комплексный характер, который представляет собой сочетание коррекции звукопроизношения, формирование звукового анализа и синтеза, развитие связного высказывания и лексико-грамматического строя.

Коррекционная работа проводится по нескольким направлениям.

Подготовка речевого аппарата воспитывает потребность в общении, развивает и уточняет словарь, корректирует голос и дыхание. На этом этапе задача заключается в развитии звукового анализа и синтеза, слухового восприятия, воссоздания ритма и его восприятия.

Во время формирования первичных произносительных навыков главной целью предстаёт развитие общего речевого и звукового анализа. Производится

коррекция нарушений артикуляции, вырабатывается самоконтроль рта, его положения, праксиса артикуляционного аппарата.

Методы коррекционной работы, которые были использованы: словесные, наглядные, практические занятия в обучающей форме.

Эффективность проводимой работы в образовательной организации данного уклона зависит от того, как производится взаимодействие между учителем начальных классов (логопедом) и учителями-предметниками, специалистами. Во втором классе прослеживалось взаимодействие учителя начальных классов с учителем физической культуры, учителем музыки и фонологоритмистом.

Взаимодействие учителя начальных классов и учителя физической культуры. Учитель физической культуры учитывает все психофизиологические особенности детей при проведении своих занятий. Дети, по состоянию здоровья не имеющие возможности заниматься, присутствуют на уроках, но не участвуют в деятельности, направленной на выполнение физических нагрузок. Освобождённые дети могут участвовать в играх, проводимых на уроках, при наличии согласия от родителей (законных представителей), находясь под контролем учителя физической культуры.

Учитель музыки на своих занятиях развивает мелодико-интонационную сторону речи и темпо-ритмическое чувство, помимо развития голоса и нотной грамотности. Уроки музыки начинаются с распевок, музыкального приветствия, в процессе урока учитель музыки развивает у детей силу, высоту голоса.

Взаимодействие с фонологоритмистом строится таким образом, что учитель начальных классов передаёт план с лексическими темами, которые они проходят с обучающимися на уроках. На занятиях по фонологоритмике развивают общую и мелкую моторику, темпо-ритмическое чувство, активизируют и пополняют словарный запас, могут производить работу над голосом. Более того, фонологоритмист может давать задания на ассоциативные связи (соотнести звуки и образы, к которым их можно отнести), на развитие

памяти и логического мышления.

По причине того, что учителем начальных классов и логопедом являлся один человек, следовало бы рассмотреть разницу между поставленными задачами на уроках русского языка и звукопроизношения.

Русский язык. Задачи проведенного урока:

1. Актуализация знаний с прошлого урока.
2. Повторение характеристик звуков.
3. Выявить, благодаря чему образуются звонкие звуки?
4. Познакомить с новой темой: «Безударные гласные».
5. Проведение словарной работы.
6. Повторение морфемного разбора.
7. Повторение орфограммы «Жи-Ши».
8. Проверка усвоенного материала обучающимися.

Звукопроизношение, задачи урока:

1. Проведение артикуляционной гимнастики.
2. Введение новой темы: «Дифференциация Ть – Дь».
3. Повторить характеристики всех звуков.
4. Дифференциация звуков по работе голосовых связок.
5. Провести письменную работу по дифференциации.
6. Работа по подбору звука. Развитие фонематического слуха, фонематического восприятия.
7. Повторить пройденную тему.

Как можно отметить, около половины задач урока по русскому языку и урока по звукопроизношению схожи по своей структуре и содержанию.

При проведении учителем начальных классов уроков по базовым предметам школьной программы отмечается ряд отличий. В отличие от проведения уроков в общеобразовательной школе здесь отмечается много работы по лексике и грамматике почти на каждом уроке.

Урок литературного чтения, тема: «Братья наши меньшие». Произведение М. М. Пришвина «Ребята и утята». Перед началом урока

учитель на доске написал ряд слов, разбитых на слоги: раз-ли-ва-лось, заш-вы-ря-ли, об-ра-до-ва-лись, дей-стви-тель-но, за-пы-лён-ные, пу-те-шест-вие. Сначала производилось чтение данных слов по словам и постановка ударения, каждое из слов расшифровывалось и объяснялось, так как дети не знали значений большинства слов, а с некоторыми познакомились впервые только на уроке.

Производилась индивидуальная работа, обучающегося вызывали к доске для проверки знаний о правописании слова «радостно», была выполнена транскрипция слова на доске.

Перед ознакомлением с текстом произведения обучающимся задаётся ряд вопросов, на который нужно будет ответить после прочтения текста учителем. Этот этап на уроке происходит для того, чтобы сфокусировать и зафиксировать внимание детей на произведении.

При первичном ознакомлении детей с текстом используется три вида чтения: первый раз произведение читает учитель, на второй раз происходит коллективное чтение и заключительным этапом становится чтение текста по очереди.

Учитель проводил словарную работу по слову верста и было объяснение словосочетания «спала вода».

При проведении контрольного эксперимента, на одном из уроков литературного чтения вопросы к произведению задавались только после прочтения и результаты показали, что без включения данного этапа в работу обучающиеся мало вникают в суть текста и не акцентируют внимание на содержание.

Урок математики. В ходе каждого урока математики наблюдалась минутка чистописания, к каждому из заданий прилагалось большое количество словесных инструкций и подсказок. При выполнении заданий обучающимися происходила актуализация знаний, с заданиями без подсказок из класса справлялись только два ученика, которые не имели клинических диагнозов.

Урок окружающего мира, тема: «Братья наши меньшие». От урока в общеобразовательной школе, в речевой школе урок отличался большим количеством лексической работы и отсутствием терминов, сложных для восприятия детей с нарушениями речи.

Логопедическая работа производилась учителем начальных классов/логопедом в форме индивидуальных и подгрупповых занятий, на индивидуальные занятия были записаны почти все обучающиеся, кроме двух детей. Проводятся занятия по постановке, автоматизации и дифференциации звуков. Подгрупповая работа проводилась с четырьмя обучающимися, распределённых на две группы, в одной группе были близнецы: Дмитрий и Михаил с общим недоразвитием третьего уровня, их речевые нарушения были примерно на одном уровне и на занятиях братья спокойно коммуницировали друг с другом и выполняли задания. Во второй подгруппе находились двойняшки, сёстры Мария и Светлана. По озвученным данным у девочек стояла задержка психического развития с уклоном на лёгкую степень умственной отсталости и второй уровень общего недоразвития речи.

В ходе взаимодействия учителя начальных классов/логопеда с учителями-предметниками (учитель физической культуры, учитель музыки и фонологоритмист) были даны рекомендации по работе с детьми.

Учителю физической культуры были рекомендации, направленные на улучшение эмоционального фона на уроках, на активизацию внимания, подбор и проведение упражнений с учётом физического состояния обучающихся, использование оборудования и спортивного инвентаря с учётом особых образовательных потребностей обучающихся, включение упражнений, направленных на общую моторику.

Для учителя по музыке рекомендации были составлены таким образом, что в начале проводится мотивационное упражнение, которое детям помогает разогреть голосовые связки и поднять настроение. В ход самого урока по рекомендациям должны быть включены упражнения, направленные на развитие мелодико-интонационного компонента и темпо-ритмического

чувства.

Рекомендации для проведения занятий по фонологоритмике объединяли в себе рекомендации для уроков физической культуры и музыки, кроме того, на занятиях по фонологоритмике рекомендуется использовать речевой материал, который обучающиеся проходят на уроках. Рекомендовано наличие упражнений на развитие лексико-грамматического строя и связной речи, отработка поставленных звуков.

Таким образом, в ходе обучающего эксперимента мы провели тридцать занятий, среди них были логопедические: подгрупповые и индивидуальные и обучающие занятия (уроки).

Перечень дисциплин, по которым проводились уроки: математика, русский язык, окружающий мир, литературное чтение, звукопроизношение, уроки о важном.

Отличительной особенностью на уроках окружающего мира стала лексическая работа в значительном размере, детям объяснялись особенности природных явлений, отличительные особенности изучаемых растений и животных.

Тема одного из проведённых уроков была: «Красная книга». Для проведения данного урока использовалась красная книга животных и растений Свердловской области, материал из учебника по окружающему миру, тетради с заданиями.

В ходе урока был рассмотрен вопрос оформления красной книги, почему красный цвет, что он обозначает, почему страницы в красной книге разных цветов. Был вынесен исторический момент, когда была издана первая книга, сведения о том, кто представлен в книге: 259 беспозвоночных животных, 39 видов рыб, 21 пресмыкающееся, 65 млекопитающих и 8 земноводных.

Была работа с учебником, где дети ознакомились с лотосом, женьшенем, зубром, белой цаплей и жуком-дровосеком. Помимо представленной в учебнике информации, обучающимся была дана информация из красной книги.

Во время работы с учебником было отобрано несколько детей, которые рассказывали об одном из вымирающих представителей, которые попадались им в ходе жеребьёвки. После прочтения обучающиеся рассказывали, что запомнили.

В рабочей тетради дети заполняли названия представленных видов, которые находятся в красной книге, писали определение понятия красная книга и записывали, что из представленного им было интереснее всего делать.

Так как для дети младшего школьного возраста могут переутомляться от большого количества умственной деятельности, а их уровень внимания вследствие этого снижается, во время уроков проводятся физкультминутки и пальчиковая гимнастика. Во время урока окружающего мира была проведена физкультминутка на тематику насекомых, в данном случае ключевым персонажем была стрекоза.

Ближе к концу урока было обсуждение на тему: «Что мы можем с вами сделать полезного для животных и растений?».

В конце урока было выполнение задания у доски, благодаря которому дети актуализировали свои знания о правилах поведения на природе, правилах о защите природы.

Опрос и обсуждение в конце урока были не просто так, следующей темой урока по окружающему миру значилась: «Будь природе другом!».

Во время проведения уроков русского языка возникли сложности с распределением заданий, так как дети были разных нозологических групп и все в разном ритме выполняли работу.

При обсуждении особенностей обучающихся и их образовательных потребностей было выявлено, что среди обучающихся есть разные категории детей. Класс посещают: два речевых ребёнка, две девочки с задержкой психического развития, с подозрениями на умственную отсталость, один ребёнок с расстройством аутистического спектра, нарушением зрения и заиканием, один обучающийся с моторной алалией и общим недоразвитием речи третьего уровня и пять учеников с псевдобульбарной дизартрией, общим

недоразвитием речи третьего уровня.

Проведённые логопедические занятия в подгрупповой форме были на лексические темы: «Транспорт» и «Родной город», в ходе которых уклон был на развитие лексико-грамматического строя и связной речи, закреплялось произношение отработанного звука.

На индивидуальных занятиях проходила постановка, автоматизация звуков [Л], [Р], они были самыми нарушенными у большинства обследуемых детей, у Максима были занятия по постановке и автоматизации звука [С].

При постановке и автоматизации звука [С] использовался механический метод постановки при помощи ватной палочки, сложность самостоятельной постановки заключалась в повышенном тоне языка. Максим вне образовательной организации не посещал никаких специалистов и не посещал секции. Из полученной информации только было известно, что два раза в год у него проходит курс приёма препаратов. Речевой материал был подобран индивидуально для каждого ребёнка, нарушенные звуки не сталкивались с оппозиционными в заданиях на занятии.

У Тимура проводились занятия по постановке, автоматизации звука [Р] и одно занятие по дифференциации звуков [Р] и [Р']. По полученным, от учителя начальных классов, данным выяснилось, что Тимур дополнительно посещает логопеда вне образовательной организации и на протяжении двух месяцев учится произносить звук [Р]. Обучающийся рассказал каким образом проходят занятия и отталкиваясь от этого мы немного изменили способ постановки, что привело к положительной динамике, ребёнок смог в чистом виде произнести нарушенный звук. Когда отработанный звук без помощи педагога в чистом виде начал проявляться в разговорной речи, провели занятие по дифференциации звуков [Р] и [Р'].

Дмитрий совместно с братом вне речевой школы посещает спортивную секцию, занимается футболом, дополнительные занятия с логопедом не посещает. На занятиях занимались постановкой и автоматизацией звука [Р], у ребёнка отмечалось велярное произношение звука, для постановки на первом

занятии использовался механический метод, в дальнейшем ребёнок сам старался воспроизводить верную артикуляцию.

Занятия с Константином проходили таким образом, что мы работали со всеми компонентами речи и старались максимально всё грамотно распределить. На индивидуальных занятиях совмещали задания, направленные на развитие мелкой моторики, с речевыми упражнениями. Была разработана игра, сочетающая в себе элементы игры «Солнышко», в ходе которой происходит развитие воображения, активизация словаря, развитие связной речи и настольной игры «Ходилки-бродилки».

На каждом занятии Константин проходил часть игрового пути, выполняя при этом речевые упражнения. На занятиях осуществляли постановку и автоматизацию звука [Л'] от артикуляционного уклада, в единичных случаях при поиске верной артикуляции применялся механический способ. Занятие по дифференциации прописано в перспективном плане коррекционной работы.

Занятия Романа проходили по постановке и автоматизации звуков [Р] и [Р'], занятия были специально разработаны и распределены по лексическим темам, таким образом на занятиях проводилась работа по развитию лексико-грамматического строя и коррекции звукопроизношения, в конце каждого занятия обучающийся читал чистоговорки и на домашнее задание у него выносилось заучивание наизусть с правильным произношением корректируемого звука.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проходил на базе «Екатеринбургской школы-интерната №6, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы», во втором классе.

Эксперимент проводился в форме повторного обследования обучающихся по речевым картам, дополнительно использовались сведения об успехах обучающихся на проведённых нами занятиях и уроках. Результаты

получились путём сравнительного анализа данных констатирующего и контрольного экспериментов, включая логопедическую работу.

Анализ полученных данных показывает эффективность проводимой коррекционной работы по развитию всех компонентов речи у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента при проведении логопедической работы, можно отметить положительную динамику.

Показательные результаты проведённой логопедической работы можно отметить по следующим направлениям:

1. Моторная сфера.
2. Звукопроизношение.
3. Просодическая сторона речи.
4. Фонематические процессы.
5. Лексико-грамматический строй, связная речь.
6. Чтение и письмо.

Во время констатирующего эксперимента у всех младших школьников в той или иной мере страдали все компоненты речи. В особенности страдали лексико-грамматический строй и моторная сфера. Среди нарушений в лексико-грамматическом строе наблюдались нарушения в подборе синонимов, составление синонимических рядов, нарушения в операции словообразования, в некоторых случаях и словоизменения.

Большая часть детей имеет средний уровень и уровень, ниже среднего, развития словаря, отмечаются значительные пробелы в знаниях по лексическим темам, нарушения при образовании уменьшительно-ласкательных форм слов, нарушения в использовании предлогов, образование неверных форм слов. Следует отметить, что у детей в большей мере пассивный словарь не соответствовал возрастной норме детей.

Исходя из результатов коррекционной работы можно отметить, что динамика была положительной по всем направлениям работы.

После проведения констатирующего эксперимента наблюдались следующие результаты:

Моторная сфера – значительные нарушения мелкой и общей моторики, у трёх обследуемых показатели находятся на среднем уровне, около 67%, у Тимура и Максима уровень показателей составил 83%. Общая моторика: некоторые нарушения отмечаются при исследовании динамической организации движений и исследовании ритмического чувства, у Дмитрия и Максима отмечались нестойкие нарушения при выполнении проб на статическую организацию движений. У Ромы и Константина наблюдаются нарушения ритмического чувства.

Звукопроизношение – мономорфное нарушение звука [р] у Дмитрия и Тимура, у Романа мономорфное нарушение звуков [р], [р'], у Максима полиморфное нарушение, нарушены все обследуемые группы звуков, Константин имеет полиморфное нарушение следующих групп звуков: сонорные [р], [р'], [л'], шипящие [ш] и [щ'], аффрикат [ч'].

Просодический компонент – у всех детей в той или иной мере отмечалось нарушение темпо-ритмического чувства, в единичных случаях наблюдались нарушения мелодико-интонационной стороны речи.

Фонематические процессы - при проведении пробы на узнавание фонем самый низкий результат был отмечен у Максима, по причине чего он получил один балл, лучшие результаты были у Тимура, Дмитрия и Константина, у Ромы с узнаванием фонем возникали некоторые трудности, поэтому его способности оцениваются в 2 балла.

При обследовании фонематического восприятия у большей части обследуемых был продемонстрирован хороший уровень сформированности, значительные нарушения отмечались у Ромы и Константина.

Лексико-грамматический строй – нарушения процессов словообразования, подбора и составления синонимических рядов.

Связная речь – большая часть детей свободно составляет рассказы с редкими нарушениями согласования слов, Константин имеет стойкие

аграмматизмы и сложности при составлении рассказов.

Чтение и письмо – из полученных данных можно сделать выводы о том, что многие дети имеют нарушения в освоении письменной речи, на фоне первичного нарушения устной формы речи. Самое яркое проявление на письме у Константина, в виде аграмматизмов и пропусков букв, в группе риска находятся Дмитрий и Максим, допускающие ошибки на письме в виде зеркального написания звуков.

Общие сведения об обучающихся повторно не собирались, так как из данного раздела изменения произошли только в том, что у двух детей прошли дни рождения.

Во время проведения контрольного эксперимента наблюдалась положительная динамика у всех обследуемых, но по итоговым результатам можно отметить, что уровень сформированности речи и моторного развития у детей выравнивался не полностью.

При взаимодействии с учителями-предметниками удалось пронаблюдать качественные изменения в успеваемости детей и отметить, что кроме речевых улучшений произошли и моторные.

Моторная сфера. Благодаря скоординированной работе с учителем физической культурой у детей снизился уровень моторной неловкости, так как на уроках дети выполняли не только общеразвивающие упражнения, но и упражнения на развитие общей моторики.

Ранее было продемонстрировано, что у обследуемых имеются нарушения в динамической организации движений, нарушения ритмического чувства, у Максима были нарушения и при выполнении проб на статическую организацию движений. После проведения обучающего и контрольного экспериментов все обучающиеся, кроме Максима, смогли без ошибок выполнить пробы на статическую и динамическую организацию движений. Результаты проб на исследование ритмического чувства остались такими же, как во время констатирующего эксперимента.

Звукопроизношение. Ранее самыми нарушенными звуками были

сонорные [p], [p'] и [л'], почти у всех обследуемых детей данные звуки находятся на этапе автоматизации, только в случае Тимура было проведено занятие на дифференциацию звуков [p] и [p'].

На этапе автоматизации шипящих звуков [ш], [щ] находятся Максим и Константин, речи отмечается чистое произношение звука [ш]. Дмитрий и Рома дошли до этапа автоматизации звук [p].

Фонематические процессы. Во время повторного проведения проб на исследование фонематического слуха результаты у Ромы и Максима значительно улучшились. У Дмитрия прослеживалась положительная динамика при различении близких фонем на материале слов-паронимов. При проведении проб на фонематическое восприятие у Романа отмечались изменения в лучшую сторону, ошибок при выполнении стало меньше, у Константина результаты остались идентичными тем, что были ранее, что свидетельствует о необходимости смены формы работы для большей эффективности.

Лексико-грамматический строй. На уроке окружающего мира проходили лексическую тему: «Транспорт», обогащали, уточняли и активизировали словарь обучающихся, на уроках русского языка и литературы проводили много лексической работы. В ходе индивидуальных и подгрупповых занятий выполняли задания на продолжение синонимических рядов, подбора синонимов, преобразовывали слова, изменяли по числам и родам, учились подбирать уменьшительно-ласкательную форм (стул-стульчик, кошка-кошечка). После проведения контрольного эксперимента у всех детей отмечалась положительная динамика, им легче было составлять синонимические ряды и использовать операции словоизменения и словообразования.

Связная речь. Уровень сформированности связной речи Тимура, Дмитрия и Максима остался на прежнем уровне, Рома стал грамотнее излагать свои мысли и составлять небольшие рассказы без опоры и подсказок, качество речи Константина улучшилось, в речи стало меньше аграмматизмов и ошибок

в согласовании. Константин стал использовать более развёрнутые предложения в своей речи.

Чтение и письмо. На основе проведённого обследования и полученных данных из тетрадей обучающихся стало понятно, что количество орфографических ошибок на письме стало меньше, Константин меньше пропускал букв на письме, Дмитрий и Тимур более вдумчиво стали подходить к самому процессу письма и старательнее выполнять задания. У Романа и Дмитрия на уроках русского языка и литературы отмечались положительные изменения, меньше было моментов застревания и ошибки в дифференциации оптически похожих букв стали реже отмечаться. Константин стал реже пропускать буквы в словах при написании, но стойкие нарушения на письме остались. Дмитрий научился дифференцировать зрительно схожие буквы и стал делать меньше ошибок на письме, Максим, в свою очередь, меньше стал допускать орфографических ошибок, но нарушения с такими буквами, как «в» и «д» остались на том же уровне.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На протяжении третьей главы проводилось два эксперимента: обучающий и контрольный, в ходе обучающего эксперимента проводилось два вида занятий в образовательной организации: логопедические и обучающие занятия.

Во время обучающего эксперимента оценивалась работа младших школьников на уроках и их успеваемость, динамика при выполнении занятий. Проводилось наблюдение во время логопедических занятий и все изменения во время коррекционного процесса фиксировались.

Контрольный эксперимент характеризуется тем, что проводился сравнительный анализ данных из констатирующего эксперимента и контрольного, на базе чего получился вывод об эффективности проводимой работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной выпускной квалификационной работе мы выполнили поставленные нами задачи:

1. Изучить закономерности развития устной и письменной речи у детей в норме.
2. Изучить психолого-педагогическую характеристику младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Изучить характеристику состояния речи младших школьников с общим недоразвитием речи.
4. Подобрать методики для организации констатирующего эксперимента.
5. Осуществить констатирующий эксперимент, ориентированный на изучение особенностей развития младших школьников с общим недоразвитием речи, провести анализ результатов.
6. Составить содержание и апробировать работу по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников путём взаимодействия учителя начальных классов и логопеда.

Такие учёные, как Т. Н. Волковская, Р. Е. Левина, Е. Р. Мустафаева, Р. Г. Соловьёва, Т. Б. Филичева и др. занимались исследованием коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи представляет собой нарушение всех компонентов речи: фонетические процессы, фонематические процессы, лексика, грамматика, связная речь. Нарушенные компоненты устной речи у младших школьников могут вторично привести к нарушениям на письменной речи. Исходя из поставленных нами задач в начале работы были проведены: констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент.

Главным вопросом в данной работе рассматривалось взаимодействие логопеда и учителя начальных классов в работе по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников.

Взаимодействие во время проведения коррекционной работы осуществлялось между учителем начальных классов (логопедом) и учителями-предметниками, такими как учитель физической культуры, учитель музыки и фонологоритмист.

Во время констатирующего эксперимента происходило первичное знакомство с обучающимися, их особенностями и их образовательной программой, на материале которой в дальнейшем проводились индивидуальные и подгрупповые занятия.

Обучающий эксперимент проходил в форме проведения уроков, обучающих занятий, и логопедических занятий. Проводимые уроки адаптировались под особенности детей, инструкции к заданиям были простыми и понятными для их восприятия. В ходе проведения уроков по окружающему миру, литературному чтению, русскому языку, математике и «Уроках о важном» велись наблюдения о том, как меняется речь детей и произносят ли правильно слова в свободной разговорной речи.

Контрольный эксперимент представлял собой сравнительный анализ полученных данных и оценку изменений в ходе проведённой работы. Исходя из конечных результатов можно сделать выводы о том, что благодаря взаимодействию учителей и логопеда была проведена эффективная работа по коррекции общего недоразвития речи у младших школьников. Наиболее показательные итоги были выявлены у обучающихся с общим недоразвитием речи третьего уровня, псевдобульбарной дизартрией.

Самым сложным ребёнком являлся Константин, с общим недоразвитием речи третьего уровня, моторной алалией, его результаты свидетельствуют о том, что проведённой работы недостаточно для коррекции его нарушений. Отмечалась положительная динамика при выполнении проб, но не все нарушения были скорректированы, для данного ребёнка необходима разработка индивидуальной коррекционной работы.

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что в процессе проведённой нами работы цель была достигнута, выдвигаемые задачи были

реализованы. Результаты свидетельствуют о том, что проводимая нами работа преимущественно эффективна и апробация была проведена в соответствии со всеми образовательными потребностями обучающихся.

Следует отметить, что по итогам контрольного эксперимента результаты Тимура достигли границы между третьим и четвёртым уровнем общего недоразвития речи, а исходя из динамики Константина можно сделать вывод о том, что для ребёнка с моторной алалией данный вид работы не так эффективен, как для детей с псевдобульбарной дизартрией.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута, задачи реализованы, эффективность данной работы доказана.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык. М., 1983. («Педагогика и психология», № 1), с. 3—66.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М, 1980, («Педагогика и психология», № 10), с. 3—19. 38—63.
3. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей. М, 2006. 319 с.
4. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М, 2008. 254 с.
5. Ахутина Т. В., Т. А. Фотекова. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие. М.: Издательство Юрайт, 2021, 157 с.
6. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения. – М.: Сфера, 2015. – 48с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, ч. 3, гл. 2. § 1, 2. с. 247—259.
8. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384, (16) с.- (Высшая школа)
9. Возрастные возможности усвоения знаний/Под, ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М., 1966, гл. I, с. 3—53, гл. II, с. 126—190 гл IV с. 359—394, гл. V, с. 395—420.
10. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста (для бакалавров). – М.: КноРус, 2018. – 140с.
11. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1962, с. 25—49, 50—184, 224— 258.
12. Воронова А.П. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. А. П. Воронова, О. В. Защиринская, Т. А. Нилова, Л. М. Шипицына. СПб.: Детство - Пресс, 2007. 384 с
13. Ворошнина Л. В. Развитие речи и общения детей, не

посещающих доу: практ. пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019, 158.

14. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.

15. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

16. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. - 368 с., ил.

17. Выготский Л. С., Менчинская Н. А. Психология усвоения знания в школе. М., 1959, гл. IV. с. 155—177.

18. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351,[1] с

19. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М, 1972, гл. IV, с. I— 171, гл. VIII, с. 364—394.

20. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи/ Сост. М. Я. Коровина// В защиту живого слова - М.: Просвещение, 1966. -с. 5-25.

21. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.

22. Ильясова Б. И., Заркенова Л. С. Взаимосвязь нарушений письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2017. — № 3. — С. 25-31.

23. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М, 2008. 279 с.

24. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб, 1997. 286с.

25. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М, 2004. 129с.

26. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М, 2004. 303 с.

27. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. Специальная школа. М, 1967. 286 с.
28. Левченко Е. В. Развитие фонематического восприятия младших школьников / Е. В. Левченко// Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — С. 117-123.
29. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности/ А. А. Леонтьев - М.: Наука, 1974. - 368 с.
30. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. - М.-Л., 1948.
31. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976, («Педагогика и психология», № 12). с. 46—64.
32. Логинова Е. А., Елецкая О. В. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 192с.
33. Логопедические игры. Для детей 4-6 лет/Скворцова И. В. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 208 с.
34. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
35. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М, 2002. 77 с.
36. Мамушин В. Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля». Русский язык в школе, 1.
37. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте М., 1983, с. 3—69, 88—95. '
38. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и

др. — М.: Просвещение, 1984.—256с.

39. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития. — В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. Л. 1978, с. 253—268.

40. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

41. Нарушение развития речевой деятельности у детей/Р. Е. Левина// Вопросы патологии речи. - Харьков, 1959.

42. Обучение и развитие/Под ред. Л. В. Занкова. М., 1975, гл. III, с. 46— 57, гл. VII, VIII, IX, с. 155—238.

43. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967.

44. Поваляева М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002 - 448 с.

45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

46. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М, 2007. 112 с.

47. Сиротюк А. Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников: учебное пособие. М: Директ Медиа, 2014. 91 с.

48. Сотова И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка М., 2008. 45 с.

49. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург, 1988. 51 с.

50. Филичева Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи// Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250

51. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М, 1937.
52. Хауэлл Л.: Деревья (Природа в деталях) – М.: РОСМЭН – 2017. – 80 с.
53. Чиркина Г. В. Актуальные проблемы развития логопедической науки// Дефектология. – 2021. - №1.
54. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей// Учёные записки: электронный журнал Курского государственного университета. – 2012. - №2 (22).
55. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды/ Д. Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
56. Якубовская Ю. В., Елышева О. Б., Метелкина Е. В. Особенности коррекции нарушений письменной и устной речи младших школьников// Психология: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 80-83.