

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Преодоление психо-речевого недоразвития у младших школьников с
общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

Исполнитель:
Видонова Алена Сергеевна,
обучающийся ЛОГ-1601 группы
очного отделения

Подпись

дата подпись

Научный руководитель:
Артемьева Татьяна Павловна,
к.п.н., доцент кафедры логопедии и
клиники дизонтогенеза

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХО-РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ШУРОВНЯ.....	9
1.1. Определение понятия «психо-речевое развитие».....	9
1.2. Психофизиологическое содержание процесса письма.....	18
1.3. Характеристика общего недоразвития речи III уровня.....	27
1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся с дизартрией.....	31
ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1.....	40
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПСИХО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ШУРОВНЯ.....	41
2.1. Организация эксперимента.....	41
2.2. Результаты исследования уровня сформированности высших психических функций.....	43
2.3. Изучение неречевых функций.....	58
2.4. Изучение речевых функций.....	74
2.4.1. Результаты обследования звукопроизношения и просодической стороны речи.....	74
2.4.2. Результаты обследования фонематического слуха и фонематического восприятия.....	78
2.4.3. Результаты обследования лексико-грамматической стороны речи.....	81
ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2.....	90
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ	

ПСИХО-РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	92
3.1. Теоретическое обоснование преодоления психо-речевого недоразвития у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	92
3.2. Содержание логопедической работы по преодолению психо- речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	97
3.3. Контрольный эксперимент.....	109
ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3	118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	120
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	123

ВВЕДЕНИЕ

Мышление и речь находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единый речемыслительный комплекс. Речь – инструмент мышления. Любая мыслительная операция в какой-либо степени опосредована речью.

На основании теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, на первых этапах развития ребенка речь «подытоживает» результат, который был достигнут действием, затем действует сопровождающая, направляющая это действие функция речи. К окончанию дошкольного детства речь заменяет действия как способ решения задач. Это позволяет действию «свернуться», превратиться полностью в мыслительное действие, перенести в план внутренней речи.

Таким образом, уровень сформированности интеллектуальной сферы ребенка напрямую зависит от уровня развития его речевой функции. Речь, таким образом, дополняется и совершенствуется под влиянием постоянно развивающихся и усложняющихся психических процессов.

Несформированность речевой деятельности влияет на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств.

В первую очередь дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления. Это отражается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности (В.К.Воробьева, Р.И.Мартынова, Т.А.Ткаченко, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина). Кроме того, речевой дефект накладывает определенный отпечаток на формирование личности ребенка, затрудняет его общение с взрослыми и сверстниками (Ю.Ф.Гаркуша, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова и др.).

По данным ряда исследователей (Л.Г.Соловьева, Т.А.Ткаченко, Л.Н.Усачева и др.), эти факторы тормозят становление игровой деятельности ребенка имеющей, ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач. Изучение речи в сочетании с исследованием уровня сформированности высших психических функций является актуальной проблемой, и в коррекционной работе необходимо сочетать эти виды воздействия на ребенка. Все это будет способствовать повышению уровня обученности ребенка.

Объектом исследования является психо-речевое развитие обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по преодолению психо-речевого недоразвития обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по преодолению психо-речевого недоразвития у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление причин и проявлений недоразвития психических, моторных и речевых функций детей с общим недоразвитием речи III уровня и проанализировать его результаты.
3. Определить направления и содержание логопедической работы по формированию речевой и психологической готовности к обучению

грамоте обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, провести обучающий эксперимент;

4. Провести контрольный эксперимент с целью оценки эффективности логопедической работы.

Гипотеза исследования:

Предполагается, что преодоление психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективно, если:

- будет составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на преодоление задержки психо-речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;

- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет направлен как на формирование высших психических функций, так и на формирование речевых функций;

- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет входить в структуру занятий по предметам общеобразовательной школы;

- коррекционная работа будет проходить во взаимодействии педагога, логопеда, родителей.

В процессе научно- исследовательской деятельности формировались следующие компетенции:

- готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

- готовность к самостоятельному освоению и применению новых методов и технологий исследования.

- готовность к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения.

- способность изучать и систематизировать достижения российских и зарубежных исследователей в области специального образования и смежных отраслей знаний.

- способность разрабатывать стратегию, структуру и процедуру осуществления научно-исследовательской работы.

Теоретико-методологической основой исследования являются современные представления о взаимосвязи речи с другими сторонами психологического развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев), о закономерности формирования речи у детей (Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина).

Этапы проведения исследования:

Настоящее исследование проводилось в период с 2016 по 2018 года и включало 4 этапа, на каждом из которых применялись различные методы исследования, в зависимости от поставленных задач. Исследовательская работа осуществлялась на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр», г. Екатеринбург

Первый этап (2016 – 2017 гг.). Выделение теоретической и методологической базы исследования, изучение педагогической, психологической, лингвистической и иной литературы, посвященной проблеме преодоления психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Второй этап (2017 г.). Разработка и реализация констатирующего эксперимента, направленного на выявление реального уровня сформированности высших психических функций, моторных функций, речевых функций у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Третий этап (2017 – 2018 гг.). Организация и проведение обучающего эксперимента, направленного на преодоление психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в контексте реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ТНР).

Четвертый этап (2018 г.). Проведение контрольного эксперимента, статистическая обработка полученных материалов, анализ эффективности проведения коррекционно - развивающей работы.

Структура исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, общих выводов, заключения, списка литературы, приложений. Текст выпускной квалификационной работы содержит таблицы, иллюстрирован рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХО-РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Определение понятия «психо-речевое развитие»

Изучением речевого развития обучающихся младшего школьного возраста занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн и многие другие.

В научной литературе существует достаточное большое количество определений понятие речь. В психолого-педагогической литературе С.Л. Рубинштейн даёт следующие определение понятию речь, уделяя внимание речи как способу коммуникации: «Речь – это деятельность общения, она выполняет функции выражения, воздействия, сообщения посредством языка. Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности или форма осуществления мышления. Речь, слово является специфическим единством чувственного и смыслового содержания». Р.С. Немов даёт более широкое определение, фиксируя внимание на составных частях речи: «Речь – это определённая система звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации, которые применяет в своей деятельности человек». А.А. Леонтьев рассуждал о речи, как об определенном механизме: «Речь – это деятельность познания, то есть такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики». На основе выделенных определений, можно сделать вывод, что речь – важнейшее средство

познания, которое необходимо человеку для принятия, переработки и передачи информации об окружающем мире.

Речь детей формируется под воздействием речи взрослых и в большой степени зависит от регулярной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания ребёнка, а также его обучения, которое идёт с самых первых дней жизни младенца.

Речь не является врожденной способностью, она развивается в процессе онтогенеза, одновременно с умственным и физическим развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Овладение родным языком идёт в достаточно строгой закономерности. Этот процесс характеризуется определёнными чертами, которые свойственны для всех детей. Для знания патологии речевых структур, крайне желательно знать весь путь развития речи детей в норме, необходимо владеть знаниями о закономерностях данного процесса и условиях, от которых зависит благополучное его протекание [47].

По данным А.Н. Гвоздева, необходимо ясно представлять и знать особенности всех этапов речевого развития детей, необходимо это знать для того, чтобы своевременно заметить отклонения в данном процессе [9].

Закономерности речевого развития в процессе онтогенеза у детей в норме нужно знать с той целью, чтобы правильно выстраивать коррекционно–воспитательную работу, по устранению речевых патологий. Вопросами изучения этапов становления детской речи в норме занимались такие ученые как Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконин и др.

А.Н. Гвоздев выделил 3 основных этапа становления речи у детей в норме:

1 этап – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются всегда в неизменном виде;

2 этап – период освоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения;

3 этап – период освоения детьми морфологической системы родного языка, который характеризуется усвоением склонений и спряжений [9].

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей, установив временной период от рождения – до 17 лет:

1 этап — подготовительный — до одного года;

2 этап — преддошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет;

3 этап — дошкольный — до 7 лет;

4 этап — школьный [35].

Первый этап — подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

В этот временной промежуток происходит закладка фундамента, для овладения речевыми процессами. С самого рождения у ребёнка появляются такие голосовые реакции как крик и плач. Эти голосовые реакции способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Помимо этого, вовремя плача напрягаются разные мышечные группы, испытывая нагрузку эти мышцы тренируются в такой степени, в которой это необходимо для ребенка первых месяцев жизни. Ещё, при крике, большое количество внутренних органов, которые приходят в состояние хорошего мышечного тонуса, что также сказывается на детском организме благоприятным способом.

Уже через четырнадцать дней можно заметить, что ребёнок реагирует на голос говорящего: ребёнок заканчивает плакать, начинает прислушиваться, когда к нему кто-нибудь обращается. К концу первого месяца жизни ребёнка, его можно успокоить колыбельной песней. После он

начинает поворачивать голову к источнику звука и следить за ним глазами. Затем уже будет реагировать и на интонацию. На ласковую интонацию будет оживление ребёнка, а на резкую и громкую интонацию - будет реагировать плачем.

Около 2 месяцев появляется гуление и к началу 3-го месяца — лепет (*агу-угу, тя-тя, ба-ба* и т. п.). Лепет — это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (*ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па* и др.).

Затем ребёнок постепенно усваивает и все элементы произносительной стороны речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Начиная с 6 месяцев малыш начинает усваивать некоторые звукосочетания и соединяет их с предметами или действиями (*тик-так, бай-бай, ух*). Стоит отметить, что ещё к этому времени ребёнок не реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Это все помогает в образовании временных связей, т.е. запоминанию слов и реакции на них.

В возрасте 7 — 9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все больше и больше разнообразных сочетания звуков.

К возрасту 1 года у ребёнка появляются первые слова, их может быть 5-7.

Второй этап — преддошкольный (от одного года до 3 лет).

Появление первых слов знаменует окончание первого этапа становления речи, с этого момента идёт начала становления активной речи. Ребёнок активно начинает проявляет внимание к артикуляции окружающих.

Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам пытается произносить слова. Но может путать звуки, искажать их, или переставлять местами, это всё допустимо и является возрастной нормой.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним звукосочетанием или словом он может обозначать сразу предмет, чувство или просьбу. Пример, слово вода может означать в разные моменты: вот вода, дай воду, холодная или горячая вода. Понять ребёнка можно только в конкретной ситуации. Поэтому такая речь называется ситуативной. Такую речь дети часто сопровождают жестами и мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

Словарь ребёнка активно пополняется на протяжении второго и третьего года. В 1 год 5 месяцев дети имеют словарный запас, состоящий из 10–15 слов; к 24 месяцев у детей словарный запас состоит из примерно 300 слов; к 3 годам словарный запас приближается уже к 1000–1500 слов, то есть с 2 до 3 лет ребёнок способен увеличить словарный запас на 800–1000 слов. Запас слов детей растёт в геометрической прогрессии, значения слов становятся все более определенными.

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет).

На этом этапе у большого количества детей присутствует неправильное звукопроизношение. Нередко обнаруживаются дефекты произношения шипящих, свистящих, сонорных звуков «р» и «л», менее часто, но тоже встречаются дефекты смягчения, озвончения и йотации.

С 3 до 7 лет у детей активно идёт развития навыка слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях, т.е. у ребёнка развивается фонематическое восприятие.

Семантика слов продолжает уточняться и обогащаться. Но иногда дети неправильно используют или понимают слова. Это говорит о том, что у ребёнка развивается и обогащается опыт речевого общения и на его базе формируется чувство языка, а также способность к словотворчеству. К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, помогает ребёнку найти место ударения в слове, способствует сочетанию слов в предложении.

Одновременно с развитием у детей словаря продолжается развитие грамматического строя речи. Именно в дошкольном периоде дети осваивают связную речь.

На 5 году жизни дети достаточно хорошо могут пользоваться формой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В этом возрасте высказывания детей похожи на короткие рассказы. Отвечая на вопросы, дети начинают всё больше и больше включать количество предложений.

На протяжении этого периода последовательно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, а после при описании ребёнком каких-либо событий из его жизни, при описании эмоциональных событий, впечатлений.

Четвертый этап — школьный (от 7 до 17 лет).

Одна из главнейших особенностей развития речи этого периода - её сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Письменная речь в это время берёт на себя ведущую роль.

В школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребёнка — от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Учащиеся начальной школы начинают обучаться чтению и письму. Оба этих навыка являются речевыми навыками, которые основываются на языке,

на фонетику, графику, орфографию, лексику, а также грамматику. В речевом развитии обучающихся начальной школы их необходимо всем этим навыкам обучать. Можно сказать, что речевое развитие ученика младшей школы заключается в том, чтобы суметь развить у него навык письма, а также чтения.

Изучением психического развития младших школьников занимались такие учёные как Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.П. Ефимова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн и многие другие.

Как считал В.В. Давыдов, младший школьный возраст – это особый период в жизни ребёнка, который выделился исторически недавно. Его не было у тех детей, которые не посещали школу. Появление его связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования.

Д. Б. Эльконин выдвинул свою возрастную периодизацию, в основе которой лежит концепция: от одного этапа возрастного периода к другому происходит постепенная смена ведущей деятельности. В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности является учебная деятельность. Это период школьного обучения, основное развитие обучающегося происходит во время его обучения [53].

В младшем школьном возрасте восприятие ребёнка характеризуется тем, что наблюдается переход от произвольного восприятия к целенаправленному наблюдению за предметом, происходит увеличение объёма восприятия. Увеличение такой деятельности как наблюдение способствует также тому, что у младших школьников происходит лучшее управление восприятием. Д.Б. Эльконин считает, что у детей старшего дошкольного возраста развито анализирующее восприятие, а уже у младших школьников период характеризуется активным развитием синтезирующего восприятия. В этом возрасте у учеников наблюдается недоразвитие восприятия пространственно-временных отношений.

На ранних этапах обучения в школе (в 1-2 классе) у обучающихся будет преобладать произвольное запоминание. Произвольная память на этом этапе у младших школьников только формируется. У учеников этой возрастной группы память характеризуется также тем, что у них преобладает механическая память, по этой причине дети данного возраста запоминают дословно. Ещё один признак памяти младших школьников, это её неорганизованность. Это всё ставит одну важную задачу, а именно развивать у обучающихся плодотворность логической и опосредованной памяти.

Ещё одну особенность памяти младших школьников выявил С.Л. Рубинштейн, он установил, что у таких детей наблюдается достаточно высоко развитое отсроченное воспроизведение, говоря другими словами реминисценция. Явление реминисценции связано с осмыслением материала. Также память младших школьников характеризуется тем, что она гораздо лучше запоминает наглядный материал, чем словесный. Из словесного материала ученики гораздо более лучшим образом запоминают слова, которые обозначают собой названия предметов, чем те слова, которые несут какие-либо абстрактные понятия.

Отличительной чертой младших школьников, по данным С.Л. Рубинштейна, является то, что у них преобладает произвольное внимание. Это является главной особенностью внимания на данном возрастном периоде. Стоит добавить, что внимание у таких детей характеризуется довольно сильной отвлекаемостью, внимание не имеет возможности в этом периоде быстро переключаться с одной деятельности на другую. У младших школьников существуют сложности с удержанием внимания, им тяжело удержать внимание дольше 15-20 минут.

Мышление на этом этапе характеризуется тем, что у учеников в начальной школе активно идёт процесс развития словесно-логического (абстрактного мышления). С развитием у детей учебной деятельности меняется и мышление младших школьников, так мышление постепенно

приобщается к системе научных понятий. В этом возрасте ученики развивают важный навык — способность анализировать. Л.С. Выготский утверждает, что младший школьный возраст имеет большой потенциал, для умственного и интеллектуального развития ребёнка.

Большое значение в развитии мышления младших школьников имеет письмо, так как письмом можно назвать определённый способ общения и особый способ становления мысли.

Воображение в младшем школьном возрасте играет существенную роль. Воображение помогает развиваться таким психическим функциям младшего школьника как: мышление и память, так как оно помогает ученику создавать образы в своём воображении. По мнению В.В. Давыдова, если обучающийся в состоянии верно воспроизводить образы, то оказывает достаточно хорошее воздействие таких функций как: запоминание, оперировании понятиями при мыслительных действиях. У младших школьников формируется произвольность воображения [14].

Л.Ф. Обухова утверждает, что самыми основными психологическими новообразованиями в познавательном развитии обучающихся начальной школы можно считать:

1) В ходе протекания у обучающихся основного вида деятельности (учебной деятельности), у них развивается произвольность и осознанность всех психических процессов.

2) Обращение внимания обучающегося на самого себя, а также на продукты своей деятельности, говоря другими словами рефлексия. Эта рефлексия проявляется в учебной деятельности.

Подводя итог можно сказать, что в младшем школьном возрасте основной вид деятельности, это учебная деятельность. Все психические процессы развиваются и формируются именно в процессе обучения детей, говоря другими словами, в процессе получения детьми новых знаний, умений и навыков. Определение понятия «психо-речевое развитие» в

научной литературе как целое понятие не отмечено, но исходя из анализа литературных источников о речевом развитии и психическом развитии можно сделать вывод, что психо-речевое развитие – процесс формирования речевых и психических функций в зависимости от возрастных характеристик человека.

Речевое и психическое развитие детей на этапе младшего школьного возраста находится в стадии развития, у детей формируются новообразования, приобретаются новые умения, также дети получают много новой учебной информации. Довольно часто, по определённым причинам, дети могут испытывать проблемы или задержку в психическом и речевом развитии. Поэтому, на данном возрастном этапе с детьми необходимым является работа по диагностике, исправлению и коррекции возможных проблем в психоречевом развитии детей.

1.2. Психофизиологическое содержание процесса письма

Изучением психофизиологических особенностей процесса письма занимались А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Л.К. Назарова, Е.Н. Винарская и другие.

Процесс письма с психологической точки зрения является наиболее сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, построенным в процессе специального обучения.

Процесс письма можно охарактеризовать как достаточно сложную форму речевой деятельности и как многоуровневый процесс. В этом процессе осуществляют своё участие многие анализаторы. Между ними в процессе письма осуществляется близкая взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура данного процесса находится в прямой зависимости от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Стоит

отметить, что процесс письма взаимосвязан с процессом устной речи и происходит только на основе высокого уровня ее развития.

Психолингвист В.П. Глухов говорит, что в психологии речи письмо (как форма письменной речи) рассматривается как сложный психический процесс, который во всех психологических классификациях обычно включается в речь (речевую деятельность), имеющую разные виды и формы [10].

В психологии процесс письма (свободное изложение, письмо под диктовку, списывание текста) – это особый вид речевой деятельности, который включает в себя ряд психофизиологических компонентов.

В педагогическом словаре дается определение термину «письменная речь (письмо)» - продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков [31].

Л.Р. Зиндер утверждал, что термин «письмо» содержит три направления явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный, и особую форму коммуникации [17].

Письмо в рамках семиотической системы графических знаков с одной стороны связано с устным языком, с другой – является автономной. А.А. Леонтьев утверждает, что мозг грамотного человека содержит две языковые системы, в языковом коллективе есть две нормы, два стандарта: устнаяязыковой и письменнаяязыковой. С этой точки зрения, письмо – способ перекодирования, то есть набор правил перехода из одной системы символов и знаков в другую, называемый правописанием.

Русское правописание опирается на несколько основных принципов:

- фонетический принцип (фонематический) - выделяет Л.Р. Зиндер
- традиционный
- этимологический (морфологический) - последние два принципа выделяют Л.В. Щерба и Л.Р. Зиндер.

Фонетический принцип является основным, базовым. В соответствии с фонематическим принципом буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в какой позиции они располагаются (сильной или слабой). *Морфологический принцип* основан на том, что при письме сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем независимо от их произнесения. Этот принцип является основателем большинства орфографических правил. *Традиционный принцип* предполагает сохранение исторически старого написания слов. Исходя из школьной программы, такие слова называют «словарными словами» [53].

Начало письма - *задача*, или *замысел*, который или создается пишущим самостоятельно, или используется уже готовый вариант, когда ребенок должен записать слово, фразу под диктовку. Эта задача заключается в том, чтобы, после прослушивания текста, записать его максимально точно. Если школьник пишет свободное изложение или сочинение, - задача сначала представляет собой определенную мысль, которая в дальнейшем трансформируется во фразу. Из фразы ребенок схватывает лишь те слова, которые будут записаны в первую очередь. На начальных этапах развития навыка письма чаще задачей является написание конкретного слова или небольшой фразы, и только позднее замысел превращается в запись целой мысли. Когда навык письма сформирован на достаточно высоком уровне, замысел отражается уже в письменном изложении содержания, в формулировке целой мысли; становится возможным неосознанное выполнение промежуточных операций, внимание требуется лишь в отдельных случаях при анализе сложных слов, или грамматической структуры фразы, которые подлежат написанию.

А.Р. Лурия указывает на то, что основную задачу необходимо *запоминать*. Ребенок при письме должен следить за сохранением *нужного*

порядка написания фразы; ориентироваться, на каком этапе письма он находится, что уже записано и что еще нужно написать.

Задачу нужно не только запоминать, но и во внутреннем плане развертывать структуру фразы, соблюдая порядок её частей. То есть сохранение задуманной схемы фразы обязательно должно *тормозить* все посторонние тенденции – исключать как забегание вперед и несвоевременную запись какого-либо слова, звука, так и персеверацию уже записанного слова, звука.

Представленная выше информация позволяет сделать вывод, что замысел нужно не только удерживать, но и при помощи внутренней речи трансформировать в развернутую структуру фразы, составляющие которой, должны придерживаться определенной последовательности.

А.Р. Лурия указывал, что существует несколько операций, составляющие процесс письма. Первой из них является *анализ звукового состава слова*, которое подлежит написанию. Из звукового потока, который воспринимает и представляет пишущий под диктовку, должна быть выделена серия звучаний, - тех, с которых начинается данное слово, а затем и последующих. В словах, состоящих из ряда открытых слогов, последовательное выделение звуков определяется достаточно легко. В словах, содержащих закрытые слоги, а также в словах со стечением согласных, с рядом безударных гласных, - данное выделение составляет определенные затруднения. В большей мере эта задача усложняется, когда ребенок повторяет данное слово несколько раз, не разбивая его на слоги, схватывая его «глобально». В этом случае возникают такие ошибки, как выпадение безударных гласных, перемещение ударного слога в начало и пропуск безударных слогов, перестановка слогов [27]. А.Р. Лурия отмечает, что при перестановке слогов на письме, возникают дефекты, которые проявлялись в устной речи ребенка на первых этапах ее развития. Например, антиципации – перестановки звуков или слогов внутри слова («онко» или

«коно» вместо «окно»), элизии – пропуски, упущения («маковь» вместо «морковь»), персеверации - застревания, повторения отдельных звуков, контаминации (сплав двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановки.

А.Р. Лурия выделяет 2 условия для превращения речевого потока в серию членораздельных звуков: выделение последовательности звуков, входящих в состав слова, и уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие речевые фонемы. Если слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов, установление звуков происходит без затруднений. В тех случаях, когда согласный звук стоит то в твердом, то в мягком слоге, или когда изменяется только один признак фонемы (например, звонкость-глухость) возникают трудности [28].

Значительные трудности возникают при дифференциации стечения согласных и различении отдельных элементов, составляющих сложные звуковые комплексы. Работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым условием для процесса письма.

Звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым компонентом для осуществления процесса письма. На начальном этапе овладения письмом эти процессы происходят осознанно, но в дальнейшем осуществляются автоматически.

Исследователи (И.А. Зимняя, Е.Ф. Собонович, Л.А., Чистович) считают, что процесс звуко различения включает несколько операций:

- при восприятии осуществляется слуховой анализ речи;
- акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается пропорцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представления
- слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения

- звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы
- на основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

Вторым этапом после звукового анализа слова является *перевод выделенной фонемы или их комплексов в графическую схему*, т.е. каждой фонеме соответствует буква, которая и должна быть написана. Если анализ произведен четко, у ребенка не возникает трудностей. Затруднения возникают в том случае, если ученик смешивает написание элементов редко встречающихся букв или в случае «зеркального письма». Такие трудности возникают в большинстве случаев у левшей.

Превращение подлежащих написанию букв в соответствующие *графические начертания* – третья и последняя стадия процесса письма.

Представленная выше информация указывает на то, что процесс письма на начальном этапе овладения носит осознанный характер, в последующем человек, владеющий навыками письма, записывает знаком комплексы привычных звучаний. Это показывает, что процесс развитого письма приобрел автоматизированный характер.

Подробно изучением физиологического содержания процесса письма занимался А.Р. Лурия. Он отмечает, что «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направлено на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы в сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы» [26].

А. Р. Лурия говорит, что проговаривание записываемого текста не просто дополнение к письму, а его составная часть. Он утверждает, что проговаривание записываемого материала даёт возможность уточнить звуки, которые требуется записать, а также дифференцировать сходные звуки.

Такой же точки зрения придерживается и Л.К. Назарова, она установила, что обучающиеся начальной школы никогда при написании текста не пишут его молча, а наоборот, дети проговаривают сначала в слух, затем шепотом и потом про себя (внутренним голосом). При запрете детям проговаривать слова ухудшается качество письма, появляется большее число ошибок. Л.Н. Кадочников установил, что слоговое проговаривание является основой для формирования навыков правописания русских орфограмм, упрощает звуковой анализ трудных слов, говоря иначе развивается речевой слух.

В результате того, что первично страдает моторика и артикуляция, вторичное недоразвитие слухового анализатора – это причина нарушений письма. Это происходит по той причине, что проговаривание помогает ребенку уточнить звуковой состав слова, которое он записывает, сохранить последовательность звуков в записываемом слове, а также удержать в памяти это слово [37].

Речеслуховой анализатор находится в верхних височных отделах коры головного мозга. Он отвечает за анализ звукового состава слова, кодирует звуки в фонемы и определяет последовательность звуков в слове.

В силу того, что в процесс письма включаются рука и глаз, то взаимодействие 4-х анализаторов (слухового, зрительного, речеслухового и речедвигательного) приобретают особую важную роль. Некоторые исследователи считали, что в процессе письма зрительный анализатор не играет значительной роли, но нарушение зрительного анализатора приводит к зрительной агнозии. Зрительная агнозия – агнозия, характеризующаяся расстройством узнавания предметов и явлений при сохранном зрительном восприятии. Из-за того, что человек не узнает предметы окружающей действительности, у него наблюдаются трудности в освоении словаря, особенно сложности освоения номинативной стороны речи, вследствие этого страдает речеслуховая память, которая приводит к аграмматизмам. При

морфологическом структурном аграмматизме нарушаются нормы согласования и управления. Структурный аграмматизм – нарушение линейной схемы предложения, приводит к дефектам звукопроизношения, что в свою очередь влияет на фонематический слух. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что нарушение зрительного анализатора приводит к нарушению письма.

Нарушение зрительного анализатора может привести к буквенной агнозии и симультанной агнозии. Буквенная агнозия – нарушение обобщенного восприятия и названия букв, обусловленное очагом поражения, расположенным в височно-затылочных отделах левого, доминантного по речи полушария [52]. При буквенной агнозии дети путают буквы по оптической близости, а также по зеркальному расположению букв. Это приводит к тому, что у ребенка неясное представление о какой-либо букве, что приводит к нарушению запоминания данной буквы. Все это ведет к нарушению письма. Симультанная агнозия – зрительная агнозия, при которой сохранно узнавание отдельных объектов, но отсутствует способность воспринимать группу объектов как целое или ситуацию в целом. Если происходит нарушение звуковой структуры слова в целом, нарушаются операции по проведению звукового анализа, что в свою очередь ведет к нарушению письма.

Изучением проблемы о взаимосвязи речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи занимались такие учёные как А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова. Функция слухового анализатора формируется у ребенка гораздо раньше, чем функция речедвигательного анализатора: перед тем, как звуки появятся в речи, он сначала распознаётся на слух [9].

Учёные утверждают, что такие два процесса как восприятие звука и произношение звука это два тесным образом связанных процесса, которые к тому же дополняющих друг друга.

Теория механизмов звуков речи Н.И. Жинкина доказывает, что существует взаимосвязь между фонетической, лексической и грамматической сторонами речи. На основе этой теории механизм речи состоит из двух компонентов:

- образование слов из фонем;
- образование сообщений, фраз из слов

На корковом уровне произвольного управления речью образуется «решетка морфем», на втором уровне отбора элементов образуется «решетка морфем». Исходя из теории Н.И. Жинкина, слова приобретают полноценную значимость лишь в составе сообщений. Поэтому, по словам Н.И. Жинкина, то, с чего начинается речевой процесс и то, с чем он заканчивается, есть код речедвижений [14].

Двигательный состав процесса письма сложен и включает в себя несколько этапов. Ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. Неграмотный ребенок списывает буквы с особенностями шрифта, ребенок, начинающий процесс письма осознанно, воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциируя их с акустическими образами букв, а также с начертательными образами этих букв.

Н.А. Бернштейн говорил о том, что акт скорописи в уже сложившемся виде состоит из ряда факторов:

- 1) общий тонический фон руки и позы ребенка в целом;
- 2) вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и кисти, которая предполагает ритмичность и монотонность;
- 3) осуществление округлости движения и его временного узора;
- 4) реализацию начертательной стороны письма.

Н.А. Бернштейн замечал, что при обучении письму ребенок проходит несколько фаз. На первом этапе ребенок пишет крупно, что связано с его пространственной координацией, а также это связано с тем, что, чем крупнее

письма, тем меньше разница между движениями кончика ручки и движений руки. После усвоения данного перекодирования, ребенок учится переносить сначала зрительные, затем проприоцептивные коррекции, что помогает обеспечить траекторию написания букв. После прохождения данных фаз ребенок уменьшает величину записываемых букв. В этом случае, если у ребенка нарушено пространственное восприятие, происходит нарушение понимания речи, соответственно страдает словарь, что приводит к аграмматизмам, дефектам звукопроизношения, недоразвитию фонематического слуха. Все это приводит к нарушению письменной стороны речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что причиной отсутствия или искажения письма могут явиться нарушения фонематических процессов, погрешности в работе слухового анализатора, плохой зрительный анализ, дефекты артикуляций, расстройства рукодвигательных процессов письма.

1.3. Характеристика общего недоразвития речи III уровня

Изучение детей дошкольного возраста занималось большое количество учёных, к ним можно отнести работы Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, С.Г. Якобсон, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамоновой, по этой теме писали свои научные труды А.В. Запорожц, Е.П. Арушанова, Т.А. Куликова, Д.Б. Эльконин, С.А. Козлова, М.И. Лисина, Е.О. Смирновой и многие другие.

По данным исследователей под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом понимается специфическое проявление речевой патологии, при которой нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексика, грамматика, фонетика [23]. Р.Е. Левина подробно изучила тяжелые речевые расстройства, выделила и описала такую категорию детей, у которых наблюдается

несформированность всех языковых структур. Речевая недостаточность может изменяться от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными отклонениями в лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторонах речи. В соответствии с этими учеными выделяют несколько уровней общего недоразвития речи.

III уровень общего недоразвития речи характеризуется присутствием у ребёнка развернутой фразовой речи, которая содержит в себе элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Обучающиеся могут разговаривать и вербально контактировать с окружающими людьми, но только в присутствии родителей, логопедов, воспитателей, которые вносят поправки и пояснения в речь ребёнка. Общение в свободной форме у детей серьёзно затруднено. Звуки, которые ребёнок произносит правильно и хорошо, в самостоятельной речи ребёнка будут произноситься и звучать не чётко.

Детям свойственно недифференцированное произнесение звуков, как правило свистящих, шипящих, аффрикат и соноров, в этом случае дети один звук могут заменять одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня в состоянии пользоваться всеми частями речи, дети могут правильно употребляют простые грамматические формы, они пробуют выстраивать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Произносительные возможности ребенка значительно улучшаются, по сравнению с I и II уровнем. У логопеда появляется возможность выделить, какие звуки ребёнком произносятся правильно, а какие неправильно, а также можно выделить характер данного нарушения. Названия предметов, их признаков, действий у детей почти не вызывает трудностей, если эти предметы им хорошо знакомы. Дети с удовольствием расскажут о себе,

расскажут о родителях и своих друзьях, о событиях из своей жизни, а также дети способны составить короткий рассказ.

При комплексном изучении всех речевых компонентов обучающихся появляется возможность выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики.

В устной речи дети с общим недоразвитием речи III уровня стараются избегать сложных для них слов, словосочетаний и выражений. Но если дать детям такие задания, в которых есть необходимость использования таких слов или выражений, то отставание в речевом развитии ребёнка будет заметно.

Дети этой группы фразовую речь в своём общении используют, но у них возникают серьёзные затруднения при самостоятельном построении речевого высказывания (предложения), в отличие от их нормально говорящих сверстников [23].

Кроме правильно построенных предложений у детей можно встретить аграмматизмы, причина возникновения которых в основном связана с ошибками, которые допускаются в согласовании и управлении. Стоит заметить, что такие ошибки не являются постоянными, одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться ребёнком по-разному: как правильно, так и неправильно.

Можно встретить ошибки, связанные с построением сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. Когда дети составляют рассказ по картинке, то часто они верно называют главное действующее лицо, но не добавляют в предложение те предметы, которыми это главное действующее лицо пользуется.

У детей этого уровня словарный запас гораздо больше, чем у детей I или II уровня, но при проведении лексической диагностики есть шанс выявить некоторые специфические особенности:

- абсолютное полное незнание значений некоторых слов;
- неточное понимание и употребление ряда слов.

У детей могут встречаться такие лексических ошибок и как:

- части названий целого предмета заменяются названием части предмета;
- названия некоторых профессий могут подменяется названиями действий, совершаемых в этих профессиях;
- некоторые видовые понятия заменяются родовыми по аналогии наоборот;
- взаимозамещение признаков.

В своей речи дети неохотно используют прилагательные, наречие, которые обозначают действия, признаки и состояние предметов.

Из-за того, что у детей есть недостаток в применении практических навыков, это приводит к затруднениям у ребёнка возможности различать морфологические элементы слова [37].

Дети допускают ошибки в словообразовании. Помимо верно образованных слов у детей появляются ненормативные. Ошибки такого рода встречаются и у нейротипичных детей, но на более ранних этапах речевого онтогенеза, при этом они достаточно быстро исчезают.

Часто дети допускают ошибки в образовании относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и так далее.

Наиболее часто из ошибок грамматического оформления речи дети допускают следующие:

- согласование прилагательных с существительными в роде могут быть неправильным в числе и падеже;
- неверное согласование числительных с существительными;
- могут наблюдаться некоторые ошибки в использовании предлогов, такие как пропуски, замены и недоговаривание;

– ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

У таких обучающихся наблюдается отставание в фонетическом оформлении речи. У них можно наблюдать почти все виды нарушений звукопроизношения, такие как: сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, а также дефекты озвончения и смягчения.

Детям этой группы свойственны устойчивые ошибки в звуконаполняемости слов. Могут наблюдаться нарушения слоговой структуры в трудных для детского произношения словах.

У детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов из-за недостаточного развития фонематического слуха и восприятия, что в дальнейшем не даёт возможности успешно овладеть навыками грамматики в школе, без специализированной помощи логопеда.

Можно сделать вывод, что вышеперечисленные трудности в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка могут привести к затруднению усвоения обучающимися программы начальной школы.

Таким образом, III уровень общего недоразвития речи характеризуется недостаточной сформированностью фонетической, фонематической, лексико-грамматической сторон речи.

1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [23].

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

По степени тяжести выделяют:

- анартрия - полная невозможность звукопроизношения, речи нет, могут быть только отдельные нечленораздельные звуки;

- выраженная дизартрия, когда ребенок в состоянии использовать устную речь, но она является нечленораздельной, малопонятной для окружающих, имеются грубые нарушения звукопроизношения, также значительно нарушена просодика, голос и интонационная выразительность;

- легкая степень псевдобульбарной дизартрии [29].

Классификация дизартрии по степени внятности и разборчивости речи:

1. Самая легкая степень. У ребёнка присутствуют отдельные неточности в артикуляции, которые не заметны для окружающих и выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка.

2. Речь невнятная, но разборчивая. Дефекты такого ребёнка слышны всем окружающим, но другие компоненты могут не страдать.

3. Речь, понятная только близким ребенка. К такой речи окружающим людям необходимо прислушиваться и привыкать к ней.

4. Самая тяжелая. Речь невнятная, не разборчивая и непонятная. Для первичного слушателя она полностью не понятна. В этом варианте страдают все звуки, но это не анартрия, так как речь у ребёнка есть, ребёнок с такой формой испытывает большие трудности с качественной артикуляцией.

Психолого-педагогические особенности детей с дизартрией проявляются в особенностях развития высших психических функций.

Восприятие имеет различное количество модальностей. У детей с дизартрией из-за локальных поражений коры головного мозга, из-за ограниченности чувственности опыта могут появляться нарушения отдельных видов восприятия, достаточно часто у дизартриков наблюдаются нарушения или зрительного и пространственного восприятия.

Нарушение внимания можно увидеть у большего количества дизартриков. О нарушении этой психической функции говорят следующие факты:

1. Ребенок перебивает разговор взрослых.
2. Ребёнок не в состоянии дослушать задание до конца.
3. Ребёнок по инструкции взрослого не в состоянии длительное время сидеть на месте.
4. В учебной деятельности ребёнку тяжело сконцентрироваться на задании.
5. Ребенок легко отвлекаемый.

Нарушение внимания сказывается на памяти. У детей с дизартрией понижены вербальные виды запоминания. Может наблюдаться нарушение моторной и двигательной памяти. Также нарушенным является зрительно - пространственное восприятие.

Мышление. Обучающиеся с дизартрией могут иметь нормальный интеллект. При общем недоразвитии речи и дизартрии может наблюдаться вторичные снижения познавательной деятельности, которые в свою очередь легко преодолевается по мере комплексного речевого развития. С дизартрией может быть первично нарушен интеллект, в таком случаи будет и недоразвитие мышления.

Двигательные нарушения как правило проявляются на более поздних сроках формирования двигательных функций.

Расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. У таких детей можно наблюдать нарушения сна, аппетита, диатез, нарушения пищеварения и расстройства желудочно-кишечного тракта. Дети с трудом приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

В классификации О.В. Правдиной выделяют корковую, подкорковую, мозжечковую, бульбарную и псевдобульбарную дизартрию. Отличия между этими формами заключается в локализации очага поражения [45].

Корковая дизартрия. При корковой дизартрии наблюдается два варианта (кинетическая и кинестетическая корковая дизартрия), это обусловлено локализацией поражения коры головного мозга. При кинестетической корковой дизартрии поражаются нижнетеменные отделы коры головного мозга, а эти отделы отвечают за речевые кинестезии, то есть за ощущение от движения языка, губ, челюсти, что в свою очередь является материальной основой и базой речи, благодаря этим кинестезиям, человек способен управлять органами артикуляции, способен контролировать движения артикуляции. При корковой дизартрии пропадают ощущения от движений органов артикуляционного аппарата, человек начинает «искать», это приводит к заменам одного артикуляционного уклада на другие. Замены могут быть многообразными, один звук может иметь много заменителей. Могут заменяться звуки, которые близки по артикуляционным признакам, заменяться звуки по месту образования и по способу образования, шипящие, свистящие, переднеязычные, всё это приводит к недоразвитию фонематического слуха, что ведет к дисграфии, в письме пойдут специфические замены букв.

Кинетическая форма корковой дизартрии. Эта форма обусловлена поражением нижних отделов премоторной области коры головного мозга, эти отделы отвечают за переключение с одного артикуляционного уклада на другой, при нарушении этих отделов нарушается механизм переключения и торможения, как следствие распадается динамическая организация движения, у детей замедляется темп движения, нарушается голос (например, обучающиеся могут слишком громко говорить), нарушается интонация (у обучающихся наблюдается монотонная речь). При данной форме появляются такие дефекты звукопроизношения как искаженное произношение (боковой

стигматизм, шипящий стигматизм), также у детей недоразвивается фонетический слух (общее слежение за слоговым потоком речи). При такой форме дизартрии дети как правило начинают говорить поздно, примерно в 2-3 года.

Подкорковая дизартрия. Данная форма связана с поражением подкорковых узлов мозга, экстрапирамидной системы - полосатого тела и бледного шара.

Экстрапирамидная системы выполняет следующие функции: регулирует мышечный тонус, осуществляет последовательность мышечного сокращения, силу мышечного сокращения, а также регулирует автоматизацию общих и речевых движений. Соответственно при подкорковой дизартрии нарушается мышечный тонус, нарушается последовательность мышечных сокращений и их сила, а также нарушается автоматизация общих и речевых движений.

Выделяют два варианта подкорковой дизартрии:

Гиперкинетический вариант. При этом варианте поражено полосатое тело, в основе нарушения лежат гиперкинезы.

Ригидный вариант. Поражение бледного шара приводит к тяжелому поражению тонуса мышц, тонус так сильно поражен, что ни одно движение невозможно.

Особенности подкорковой дизартрии:

1 - может наблюдаться изменения мышечного тонуса, в спокойном состоянии тонус то повышен, то понижен - гистония.

2 - в спокойном состоянии только снижение - гипотония.

3 - состояние волнения, эмоциональная возбудимость.

4 - стабильность артикуляционных нарушений

При дизартрии, обусловленной любой локализацией очагов поражения на уровне подкорковых структур мозга, имеются такие расстройства речи, как:

- изменение темпа речи: ритм то ускорение, то замедление;
- внезапные остановки, прерывание речевой продукции;
- различные стереотипии и персеверации;
- изменения голоса,
- невнятное произношение;
- изменения речевой просодии в плане интонирования высказывания;
- нарушения фонематической сегментации слогов и слов [5].

Мозжечковая дизартрия. Данная форма дизартрии возникает при поражении мозжечка, который регулирует мышечный тонус, координирует дыхательные, голосовые и артикуляционные движения, помимо этого, мозжечок является регулятором ритма, поэтому у детей будет нарушаться и ритм речи, также нарушается координация движений (согласованность движений), при поражении мозжечка наблюдается снижение тонуса мышц, поэтому язык у таких детей очень тонкий, распластаный, ограничена его подвижность. Ещё у детей будет замедлен темп движения, будут наблюдаться такие дефекты звукопроизношения как замена, искажение звуков.

Поражение мозжечка приводит к сниженной чувствительности. При мозжечковой дизартрии наибольшие нарушения отмечаются при произношении звуков, когда нужно их отчётливое произношение. В первую очередь это относится к группе переднеязычных звуков, а также губных звуков, которые нуждаются в определенной силе сокращений мышц артикуляционного аппарата. У детей будет нарушена лексико-грамматическая сторона речи, частично нарушается понимание.

Бульбарная дизартрия. При данной форме дизартрии поражены ядра языкоглоточного, тройничного, блуждающего, подъязычного и лицевого нервов.

При поражении пятой пары черепно-мозговых нервов (тройничного нерва), который иннервирует жевательные мышцы, нарушается двигательная функция жевательной мускулатуры ребёнка, у него будет наблюдаться открытый рот, атрофия небно-глоточных мышц, как следствие происходит нарушение артикуляции и голоса. Лицевой нерв иннервирует большинство мимических мышц, губы, круговую мышцу рта, при поражении седьмой пары будет нарушена их иннервация, например, ребёнок не сможет надуть щеки, не сможет придать форму губам, у таких детей будет наблюдаться сглаженность носогубной складки. Эти нарушения приведут к нарушению губные звуков, голоса. Девятые и десятые пары черепно-мозговых нервов (языкоглоточный и блуждающий) имеют общее двигательное ядро, которое иннервирует мышцы глотки, мышцы гортани, мягкого неба, надгортанника, голосовых складок, и частично мышцы языка, помимо этого, блуждающий нерв иннервирует мышцы диафрагма и легочной мускулатуры, при поражении этих пар возникает парез мягкого неба, назализация, наблюдается нарушение артикуляции, нарушение акта глотания. Двенадцатая пара черепно-мозговых нервов (подъязычный нерв), иннервирует всю мускулатуру языка, при поражении этого нерва язык становится тонким, атрофичным (уменьшается объём функционирования), появляется подергивание, мелкое дрожание, часто движения почти не возможны, встречается также при такой форме дизартрии полная анартрия (невозможность обрабатывать речевые звуки) [34].

Псевдобульбарная дизартрия возникает при поражении проводящих путей черепно-мозговых нервов. При данной форме поражены проводящие пути языкоглоточного, тройничного, блуждающего, подъязычного и лицевого нервов.

Поражение надъядерных путей приводит к тому, что нарушается иннервация двигательных актов, возникает нарушение общей моторной

сферы, мелкой моторики (пальцев рук), наблюдается нарушение моторики артикуляционного аппарата.

При данном виде дизартрии нарушение мышечного тонуса в одной группе мышц может быть повышенным, а в другой группе мышц может быть пониженным, то есть одновременно может наблюдаться и спастичность, и паретичность. По данным О.В. Правдиной, даже при пониженном мышечном тонусе есть тенденция к его повышению.

О.В. Правдина выделила три варианта проявления псевдобульбарной дизартрии:

- 1) Спастический - нарушение регуляции мышечного тонуса характеризуется повышением и напряжением состояния мышц.
- 2) Паретический - нарушение регуляции мышечного тонуса характеризуется его понижением (вялое состояние в мышцах).
- 3) Смешанный вариант. И спастичность, и паретичность наблюдаются одновременно.

При смешанном варианте мышцы ребёнка ограничен объём движений, а следовательно, не может быть воспроизведено качественной позы и артикуляции.

По тяжести псевдобульбарную дизартрию разделяют на:

- 1) Лёгкую
- 2) Среднюю степень тяжести
- 3) Тяжёлую степень тяжести

Детям с псевдобульбарной дизартрией характерны следующие особенности, касающиеся языка: боковые движения высунутого языка характеризуются недостаточной амплитудой, замедленным темпом, кончик языка при всех его движениях как правило остается пассивным и напряженным.

Особенно тяжело детям даются задания достать кончиком языка нос. При выполнении данного действия наблюдается повышение мышечного

тонуса, пассивность кончика языка, а также истощаемость движения. У детей с данной формой присутствует саливации, синкинезии и гиперкинезы.

Говоря о легкой степени псевдобульбарной дизартрии, стоит отметить, что тяжёлых нарушений моторики артикуляционного аппарата у таких детей не наблюдается. Артикуляционные сложности проявляются в виде достаточно медленных и неспешных, а также нечётких движений языка и губ. У данной категории детей произношение нарушено в результате нечеткой артикуляционной моторики, их речь характеризуется замедленным темпом, наблюдается нечёткость, размытость при произнесении звуков. Т.Б. Филичевой, Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной утверждают, что в большинстве случаев у детей данной категории нарушено произношение сложных по артикуляции звуков, таких как: [ш], [ж], [р], [ц], [ч]. Звонкие звуки очень часто говорятся с недостаточным участием голоса. Помимо этого, у детей наблюдаются трудности при произношении мягких звуков, это обусловлено тем, что при произнесении подобных звуков нужно поднимать среднюю часть спинки языка к твердому нёбу [44].

Исследователи (Т.Б. Филичева, Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина) отмечают у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нарушения внимания, которые проявляются в неустойчивости и слабой концентрации. Дети не могут его долго концентрировать, удерживать на определенном объекте. У детей данной категории нарушена речеслуховая и зрительная память: трудности запоминания слов, логически-смыслового запоминания текста, что определяется не только отклонениями внимания, но и недоразвитием фонематического слуха. Нарушение восприятия и памяти приводит к недоразвитию мышления. Дети затрудняются в выполнении заданий на обобщение предметов на основе классификации, при определении последовательности сюжетных картинок, при установлении причинно-следственных связей, ориентировке во времени и пространстве и т.д. В

эмоционально-волевой сфере отмечаются легкая возбудимость, неустойчивость настроения, могут быть аффективные вспышки.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ литературных источников позволил установить, что псевдобульбарная дизартрия – распространенный дефект, являющийся следствием перенесенного в пренатальном, натальном и постнатальном периодах органического поражения головного мозга. У детей данной категории происходит первичное нарушение моторной сферы. В речевой сфере преобладают антропофонические дефекты звукопроизношения: происходит сближение артикуляционных укладов, у детей звуки произносятся искаженно, что приводит к вторичному недоразвитию фонематических процессов.

Сопутствующими дефектами, влияющими на качество устной речи, являются саливация, синкинезии, изменения мышечного тонуса во время речи. У детей выявлены психолого-педагогические отклонения в развитии: неустойчивость внимания, нарушение речеслуховой и зрительной памяти, недоразвитие мышления. В эмоционально-волевой сфере отмечаются легкая возбудимость, неустойчивость настроения, могут быть аффективные вспышки.

Таким образом, у детей с дизартрией помимо речевых нарушений отмечается недоразвитие психологической базы речи. Это необходимо учитывать при планировании и проведении коррекционной работы для преодоления психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПСИХО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация эксперимента

С целью эмпирического исследования состояния психо-речевого развития обучающихся младшего школьного возраста с ОНР III уровня было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе ГБОУ «Речевой Центр» г. Екатеринбурга. В исследовании принимали участие 20 обучающихся младшего школьного возраста 7-8 лет с ОНР III уровня.

Список обучающихся, задействованных в эксперименте:

1. Тимофей А. - 8 лет;
2. Никита Б. - 7 лет;
3. Семен Б. - 8 лет;
4. Кира В. - 7 лет;
5. Николай В. - 7 лет;
6. Кирилл Е. - 8 лет;
7. Илья И. - 7 лет;
8. Мария К. - 7 лет;
9. Дмитрий М. - 8 лет;
10. Галина М. - 7 лет;
11. Алина В. – 7 лет;
12. Владислав М. – 8 лет;
13. Константин Е. – 8 лет;
14. Даниил К. – 7 лет;
15. Александр О. – 7 лет;

16. Дарья З. – 8 лет;
17. Елисей П. – 8 лет;
18. Ирина А. – 8 лет;
19. Иван Г. – 7 лет;
20. Евгений Ф. – 7 лет.

Программа исследования включала 3 блока:

1. Исследование уровня сформированности ведущих психических функций детей, таких как словесно-логическое (абстрактное) мышление, зрительная, слуховая и опосредованная память, зрительное восприятие, внимание. Выбор данных разделов обследования осуществлялся с учетом сохранных и нарушенных функций. Обследование проводилось по традиционной системе с использованием методических рекомендаций С.Д. Забрамной.

2. Изучение неречевых функций, таких как общая моторика, мелкая моторика, моторика артикуляционного аппарата. Обследование проводилось по традиционным методикам, включавшим задания на исследование статистики, динамики, ритмического чувства. Для обследования артикуляционной моторики подобраны задания на принятие, удержание и переключение поз губ, языка, нижней челюсти.

3. Обследование звукопроизношения, фонематического слуха и фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи.

Материалы для обследования моторной сферы и устной речи были заимствованы из методических рекомендаций Н.М. Трубниковой.

Организация эксперимента опиралась на принципы, которые были разработаны Р. Е. Левиной:

1. Принцип наглядности. Принцип предусматривает предъявление ребенку дополнительных наглядных материалов, с опорой на зрительный анализатор.

2. Принцип доступности. Предполагает доступность материала, предъявляемого детям и инструкции к заданию.

3. Принцип научности. При обследовании использовались методы и приемы, которые имеют научное обоснование.

4. Принцип индивидуального подхода. Этот принцип ориентирован на учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Также нами были использованы специальные принципы:

1. Принцип деятельностного подхода. В основе данного принципа лежит учёт ведущей деятельности обучающегося.

2. Принцип учета личностных особенностей обучающегося.

3. Принцип формирования речевых навыков и условий естественного общения.

Оценивание результатов эксперимента проводилось количественно и качественно. Нами была разработана 3-балльная система для каждого экспериментального задания.

2.2. Результаты исследование уровня сформированности высших психических функций

Результаты обследования мышления

Целью данного обследования было:

- выявить уровень развития словесно-логического (абстрактного) мышления обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния словесно-логического (абстрактного) мышления обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

В исследовании использовались следующие методики:

- методика «4-й лишний» направлена на исследование способности: обобщать понятия и предметы на основе определённых признаков, выделять существенные качества понятий, объединённых общим признаком,

- методика «Рассказ со скрытым смыслом» позволяет оценить насколько дети могут проанализировать ситуацию, распознают ее и верно отвечают на проблемные вопросы,

- для оценки уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности были использованы задания на классификацию предметов «Исключи слова».

Методика «4-й лишний» направлена на диагностику операции анализа и обобщения у обучающегося. Процедура проведения методики - на листе расположено в ряд 4 картинки, изображения предметов достоверные, нестилизированные, знакомые ребенку. 3 картинки изображают предметы, которые можно объединить на общей понятийной основе, 4-я картинка не входит в эту группу, требует другого понятия. Ребенок должен не только показать лишний предмет, но и использовать нужные слова-понятия. Только в этом случае выполнение задания считается верным. После каждого ошибочного выбора или при отсутствии понятий экспериментатор снова разъясняет ребенку суть задания и дает образец правильного ответа. Было предложено 6 заданий.

Для оценки результатов обследования словесно-логического мышления по данной методике была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся правильно выделяет лишний предмет, называет его и дает обобщающие понятия;

2 балла – обучающийся правильно выделяет предмет, но не называет обобщающих понятий, задание выполняется с подсказкой экспериментатора;

1 балл – объединение и исключение происходит на основе случайных признаков, на основе принадлежности к какому-либо лицу, на ситуативной основе, на основе несопоставимого анализа.

Все участвующие в эксперименте дети проявили интерес к данной методике. Однако, всего 4 обучающихся (20%) удачно выполнили это задание, без помощи экспериментатора. Школьники правильно строили сложные предложения, их объяснение было логичным. Обобщающие понятия у данной группы учащихся были подобраны верно. 10 обучающихся (50%) допустили ошибки, школьникам была необходима направляющая помощь экспериментатора, после которой они давали уже верный ответ. Тимофей А. при исключении слова «вертолёт» не мог подобрать обобщающее понятие, но при указании экспериментатора на вид транспорта, верно сделал вывод. Иван Г. верно указал на лишнее слово «труба», но подобрать обобщающее слово не смог, тем самым объяснение выбора привело к затруднениям. 30% обучающихся (6 человек) показали наиболее низкий результат при выполнении данной методики. Школьники в основном при выборе 4 лишнего опирались не несущественные признаки. Маша К. при выборе из 4 картинок (редис, помидор, перец, яблоко) указала, что все предметы красного цвета, кроме яблока, поэтому оно лишнее. Елисей П. даже после оказанной экспериментатором помощи не смог выделить лишнее слово, объясняя это тем, что все изображенные предметы относятся к одной категории.

Методика «Рассказ со скрытым смыслом» направлена на диагностику словесно-логического мышления без наглядной опоры. Детям предлагалось послушать рассказ: «Шел осел в гору, навстречу ему муравей. Осел его спрашивает: Муравей, муравей, а на горе трава высокая?» «Высокая, сочная!» — отвечает муравей. Забрался осел на гору, смотрит, а трава низкая, редкая. Он и кричит муравью: «Эй, муравей, ты зачем меня обманул?» После

прослушанного рассказа детям задавался вопрос: «Правда ли, что муравей обманул ослёнка? А какой муравей? А какой осёл?»

Для оценки результатов обследования словесно-логического мышления по данной методике была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся верно понимает скрытый смысл рассказа и может объяснить, почему он так думает.

2 балла – обучающийся понимает скрытый смысл рассказа только после указания экспериментатора на личный опыт ребенка.

1 балл – даже после указания на личный опыт обучающегося, скрытый смысл не доступен.

К предложенной методике проявили интерес все участвующие в эксперименте обучающийся. Понять скрытый смысл рассказа с первого раза и без посторонней помощи удалось 1 обучающемуся (5%), Кирилл Е. не только дал верный ответ, но и смог его обосновать. Другие 10 человек (50%) изначально предполагали, что ослик был обманут муравьём, но после направляющих вопросов и подсказок экспериментатора обучающиеся давали верный ответ. 45 % школьников (9) даже после указания на личный опыт ребенка, скрытый смысл рассказа понять не смогли, и объяснить, почему муравей и ослик правы, им не удалось. Можно сделать заключение, что не все школьники могут понять скрытый смысл высказываний, лишь 1 обучающийся из 20 смог правильно объяснить смысл рассказа и верно ответить на вопросы, у остальных 19 человек предложенное задание либо вызвало значительные трудности, либо оказалось совершенно недоступным.

Методика «Исключи слова» направлена на исследования аналитико-синтетической деятельности сферы мышления у обучающихся начальной школы, а также на умения выделять и строить обобщения понятий. Обучающимся предлагалось 10 перечней, в каждом из которых находилось по одному лишнему слову. У школьника спрашивалось, какое из предложенных слов является лишним и почему?

Для оценки результатов обследования словесно-логического мышления по данной методике была использована 3-балльная система оценки:

3 балла - обучающийся выполняет большинство заданий верно, дает обобщающие понятия и называет существенные признаки,

2 балла - обучающийся выполняет 6 - 9 заданий, не дает обобщающих понятий, ребёнку необходима помощь от экспериментатора.

1 балл - обучающийся с трудом выполняет задания без помощи экспериментатора, не отвечает на вопросы.

Обучающиеся с интересом отнеслись к предложенному заданию. Анализ полученных результатов показал, что верно выбрать лишние слова из всех 10 перечней получилось только у Коли В. (5%). 11 обучающихся (55%) выполняли предложенное задание, допуская от 2 до 4 ошибок, но при подсказке исправлялись и давали верные ответы. Илья И. в ряде слов «Василий, Петр, Максим, Иванов» выделил лишним слово «Иванов», но объяснил это тем, что оно начинается с гласной, при подсказке экспериментатора, ребенок исправился и верно ответил на вопрос. 40% школьников получали помощь от экспериментатора регулярно, им задавались наводящие вопросы, т.к. самостоятельно выделить слово для них оказалось затруднительно. Выбор слова осуществлялся на основе несущественных признаках. Костя Е. сказал, что кошелёк маленький, поэтому он лишний, а остальные предметы большие. Галя М. из ряда слов «Иней, пыль, дождь, роса» лишним определила иней, обосновав это тем, что он бывает зимой, а остальное летом.

Результаты обследования мышления, представленные в таблице 1 (Приложение 1).

Результаты обследования словесно-логического (абстрактного) мышления показали, что наибольший средний балл у обучающихся набран по методике «4-й лишний» 1,9 балла, можно утверждать, что операции анализа и обобщения у обучающихся развиты наиболее лучшим образом. По

методике «Рассказ со скрытым смыслом» средний балл составил 1,6 балла. Средний балл по методике «Исключи слова» составил 1,65 балла. Наиболее высокий средний балл по окончании обследования мышления по 3-м методикам набрали 10% обучающихся (2 человека) – 2,6 балла. Средний балл за выполнение 3 методик от 2 до 3 получили 20% обучающихся (4 человека), от 1 до 2 баллов – 45% школьников (9 человек), наиболее низкий результат – меньше 1 балла получили 6 обучающихся (35%). Результаты позволяют утверждать, что аналитико-синтетическая деятельность сферы мышления находится на недостаточном уровне развития.

Результаты обследования памяти

Результаты обследования опосредованной памяти

Целью данного обследования было:

-выявить способность понимания инструкции и сохранения её до конца эксперимента

-выявить умение использовать приёмы опосредованного запоминания, точность воспроизведения слов, предложенных для запоминания.

Для обследования опосредованной памяти использовалась методика «Опосредованное запоминание». Данная методика А.Н. Леонтьева создана на основе различных методик, разработанных Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым.

В начале проведения методики перед обучающимся выкладывались девять различных картинок, затем обучающему говорилось: «Сейчас я буду называть слова. Чтобы легче было их запомнить и вспомнить, подбирай для каждого слова самую подходящую картинку. Например, к слову «волосы» подходит картинка «расческа», потому что с помощью этого предмета расчёсывают волосы». Если младший школьник понял инструкцию, исследование продолжается. При этом требуется, чтобы обучающийся объяснял каждую установленную связь между словом и выбранной картинкой. После того, как все слова названы и к ним отобраны картинки, их

убирают и в сторону и дают задания отвлекающего характера. Через 20-30 минут ученику предъявляют отобранные картинки и предлагается вспомнить слова, которые назывались.

Для оценки результатов была разработана 3-балльная система оценок:

3 балла – обучающиеся успешно используют приёмы опосредованного запоминания, творчески проводят выбор картинок к словам. При воспроизведении слов дети могут не сразу вспомнить слово, но они не называют то, что изображено на картинке

2 балла – обучающиеся испытывают некоторые трудности в понимании инструкции, при показе выполнения задания наблюдаются трудности в установлении связи между словами и изображениями на картинках. Детям легче воспроизвести слова (механически запомнить), чем воспользоваться картинкой.

1 балл – обучающийся не использует приёмы опосредованного запоминания, либо не понял смысла предложенного задания.

Результаты обследования опосредованной памяти представлены в таблице 2 (приложение 1). 4 обучающихся Коля В., Кирилл Е., Константин Е., Дарья З. (20%) показали высокий результат, обучающиеся поняли инструкцию, на достаточно высоком уровне выполнили предложенное им задание. Другие 9 обучающихся (45%) при выполнении заданий допускали ошибки, им требовалась помощь взрослого, но приложив усилия школьники справлялись с поставленной задачей, по разработанной нами системе оценок они получили по 2 балла. Алина В. и Ирина А. при показе некоторых картинок сначала называли слово, изображенное на карточке, а затем слово, которое необходимо было запомнить. Александр О. к картинке «расческа» подобрал слово «расчесывать», но затем, при повторном озвучивании правил, исправился и выполнил задание верно. 7 обучающихся (35%) справились с заданием на низком уровне, за что получили по 1 баллу. Маша К. и Дима М. не поняли смысл задания и только в 2 вариантах назвали нужное слово к

картинке, в остальных случаях школьники просто называли то, что изображено на картинках. Никита Б. и Семен Б. называли только изображенные предметы, без опосредованного запоминания. Средний балл по этой пробе составил 1, 85 балла. Таким образом, можно сделать вывод, что опосредованное запоминание у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня не соответствует показателям нормы.

Результаты обследования зрительной и слуховой памяти

Целью данного исследования было:

- определение соответствия уровня развития преднамеренной и непреднамеренной зрительной и слуховой памяти детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нормативным показателям. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния преднамеренной и непреднамеренной зрительной и слуховой памяти младших школьников с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

При обследовании непреднамеренной зрительной памяти обучающимся предлагалось внимательно посмотреть на предложенные изображения и назвать их, инструкции, чтобы запомнить изображения не было. Затем взрослый откладывал изображения в сторону, докладывая еще 10 картинок, одновременно разговаривая с обучающимся на посторонние темы в течение 1,5 – 2 минуты («какая на улице сейчас погода?», «нравится ли тебе, когда за окном такая погода?» и т.д.). После разговора экспериментатор вновь добавлял картинки и предлагал обучающемуся задание: выбрать те изображения, которые были разложены ранее. Для диагностики преднамеренной зрительной памяти обучающимся предлагалось 10 различных изображений, школьники должны были внимательно посмотреть на картинки и запомнить их, так как в этот раз обучающимся давалась инструкция на запоминание картинок. Затем взрослый докладывал в

число уже присутствующих картинок еще 10 дополнительных. Обучающегося просили: «Выбери те картинки, которые лежали на столе изначально».

Для оценки результатов обследования преднамеренной и непреднамеренной зрительной памяти была использована 3-балльная система оценок:

3 балла – обучающийся запомнил и назвал 8-10 картинок;

2 балла – обучающийся назвал и запомнил 5-7 картинок;

1 балл – обучающийся назвал и запомнил 4 и менее картинок.

Во время выполнения этого задания обучающиеся проявляли активность, тем не менее внимание обучающихся через некоторое время имело тенденцию к снижению, наблюдались персеверации и вербальные парафазии.

Анализируя результаты непреднамеренной зрительной памяти можно утверждать, что наиболее высокие результаты выявлены у 2-х обучающихся (10%), что соответствует 3 баллам. Обучающиеся верно запомнили и назвали от 8 до 9 картинок. Запомнить все 10 картинок не удалось никому. Другие 11 обучающихся показали менее результативные показатели, школьники путали выделили и назвали только 5 или 7 картинок, что соответствует 2 баллам по установленной системе оценки. 7 школьников (35%) смогли запомнить от 2 до 4 картинок, долго думая, привнося в отобранные картинки те, которых изначально не было представлено. Многие картинки то привносились детьми, то возвращались в общее число. Все обучающиеся пытались запомнить все изображения, которые им предлагал взрослый. Во время исследования 6 школьникам требовалась дополнительная стимуляция для запоминания из-за высокой отвлекаемости ребят.

Результаты обследования преднамеренной зрительной памяти оказались несколько выше (средний балл 2,3), чем при обследовании непреднамеренной зрительной памяти (средний балл 1, 75). С предложенным

заданием справились на достаточном уровне 7 обучающихся, что составляет 35% от общего количества исследуемых. 12 обучающихся выполнили задание, допуская 3-5 ошибок. Александр О. среди отобранных картинок расположил те, которые изначально не были представлены. 1 обучающийся справился с заданием на низком уровне, Елисей П. не смог назвать и отобрать больше 3 картинок. Школьники верно отобрали и назвали те картинки, которые были представлены ранее. Во время запоминания все исследуемые старались запомнить как можно больше картинок, проговаривая шёпотом каждую из них. Но 5 обучающимся потребовалась дополнительная стимуляция для выполнения предложенного задания в силу повышенной отвлекаемости.

Таким образом, обследование зрительной преднамеренной и непреднамеренной памяти показало, что у 95% имеются трудности, следовательно, уровень развития зрительной памяти не соответствует параметрам нормы.

Для обследования слуховой памяти детям было предложено 10 слов (стул, берёза, камень, жираф, дорога, глаза, губы, дверь, кошка, автобус), которые нужно было прослушать, запомнить и воспроизвести. Оценка результатов обследования слуховой памяти осуществлялась по 3-балльной шкале:

3 балла – обучающийся воспроизвел 7-10 слов;

2 балла – обучающийся воспроизвел 4-6 слов;

1 балл – обучающийся воспроизвел 4 и менее слов.

Результаты обследования показали, что 100% обучающихся полностью верно задание не выполнили. Воспроизвести 7-10 слов школьники не смогли. Максимальное количество слов, которое смог запомнить обучающийся – 6. 12 обучающихся показали средний уровень развития слуховой памяти, запомнив 4-6 слов, это соответствует 2 баллам исходя из предложенной шкалы оценивания. 8 школьников выполнили задание с большими

трудностями, запомнив до 4 слов. Дети использовали для запоминания приемы повторения слов. Они проявили активность и заинтересованность при выполнении данного вида задания. Маше, Семёну, Елисею и Никите была оказана дополнительная стимуляция, для выполнения задания, по причине того, что дети отвлекались от данного им задания.

Результаты обследования зрительной и слуховой памяти по всем сериям заданий представлены в Таблице 2 (приложение 1).

По результатам обследования непреднамеренной зрительной памяти средний балл составил 1,75 балла, преднамеренной зрительной памяти – 2,3 балла. Из Таблицы 2 видно, что у 11 обучающихся преднамеренная зрительная память развита лучше, чем непреднамеренная. Коля и Алина показали одинаково высокие результаты при обследовании обоих видов зрительной памяти. Наиболее низкий результат показал Елисей – 1 балл. По результатам обследования слуховой памяти средний балл составил 1,6 балла. Наиболее лучшим образом опосредованная память развита у Коли, Кирилла, Кости и Дарья, все они получили по результатам максимально возможный балл. Таким образом, по результатам обследования слуховой, зрительной и опосредованной памяти можно сделать вывод о том, что наиболее развитый вид памяти – зрительная преднамеренная память, наиболее низкий уровень развития слуховой памяти.

Результаты обследования зрительного восприятия

Данное исследование было направлено выявление уровня сформированности:

- дифференцированности восприятия;
- полноты и правильности восприятия.

Для диагностики дифференцированности восприятия обучающимся предлагались «зашумленные» картинки. На предлагаемых картинках было нарисовано 4 предмета (ложка, кружка, чайник, тарелка), которые были наложены друг на друга в виде контурных изображений, обучающемуся

задавался вопрос: «Какие предметы спрятались на этой картинке? Назови их и обведи по контуру». Оценка результатов осуществлялась по 3-балльной системе:

3 балла – обучающийся самостоятельно называет и верно обводит указкой все предметы;

2 балла – обучающийся самостоятельно называет и обводит 2 предмета из 4-х, оставшиеся предметы находит после стимуляции и называния взрослым;

1 балл – обучающийся называет и верно обводит предметы только после стимуляции и подсказки взрослого, предъявления соответствующих картинок.

С этой методикой успешно справились 4 обучающихся (20%), эти обучающиеся верно поняли инструкцию, без подсказок самостоятельно назвали все предметы, которые были изображены на зашумлённых картинках. 12 школьников (60%) испытывали некоторые затруднения при поиске изображений, и смогли назвать все предметы после подсказки экспериментатора. Алина называла «кружку» «чашкой», Илья назвал «блюдец» «тарелкой». Ошибки связаны в большей степени с низким уровнем словарного запаса. Данные результаты этого обследования позволяют сделать вывод о том, что у обучающихся сформирована функция дифференцировки основных линий от вспомогательных, что соответствует возрастной норме.

Для выявления уровня полноты и правильности восприятия обучающимся предлагалась методика «Нарисуй вторую половину». Младшим школьникам был предложен лист, на котором изображены шесть левых половинок предметов. Школьнику ставили задачу нарисовать к каждому предмету идентичную левой правую половину предмета

Для оценки данной методики была использована 3-балльная шкала:

3 балла – обучающийся самостоятельно, без помощи взрослого правильно нарисовал все шесть вторых половинок предметов;

2 балла – обучающийся при выполнении задания допустил ошибки при рисовании вторых половинок в 1 — 2 предметах;

1 балл – обучающийся допустил более 3 ошибок.

Результаты обследования по данной методике позволили сделать вывод о том, что 100% обучающихся не смогли выполнить задание правильно. 15 школьников допустили ошибки в изображении второй половины 1-2 предметов. Младшие школьники не смогли точно скопировать вторую половину рисунка: изменяли размер, сокращали количество деталей, не прорисовывали или видоизменяли узор на некоторых картинках и т.д. 5 обучающихся допустили большое количество ошибок, что привело к наиболее низкому результату среди обследуемых обучающихся. В этом задании Семён столкнулся с некоторыми трудностями, он допустил ошибки в изображении предметов, что снизило его итоговый результат. В целом каждый обучающийся был вовлечён и сосредоточен на выполнении задания. Дети самостоятельно, без помощи взрослого нарисовали все половинки предметов, после чего назвали дорисованные предметы. При назывании картинок дети также испытывали трудности. Так, например, Дарья З. зная, для чего нужен якорь, описав его важную функцию, не смогла подобрать название.

Результаты обследования зрительного восприятия по всем сериям заданий представлены в таблице 3 (приложение 1).

По результатам диагностики зрительного восприятия можно сделать вывод, что обучающие показали средние результаты по двум методикам. Средний балл обследования дифференцированности зрительного восприятия составил 2,1 балла. Средний балл обследования полноты и правильности зрительного восприятия – 1,75. Таким образом, результаты обследования зрительного восприятия показали, что дифференцированности восприятия

наиболее сформировано, чем полнота и правильность, но также не достигает нормы.

Результаты обследования внимания

Целью данного исследования было:

- определение продуктивности и устойчивости внимания младших школьников с речевыми нарушениями
- определение уровня внимания младших школьников с речевыми нарушениями

Для исследования уровня сформированности внимания мы использовали методику «Найди и вычеркни».

На выполнение такого задания обучающемуся отводится 2,5 минуты, в течение которых обучающемуся ставится задача пять раз вычеркнуть по 2 предмета на выбор экспериментатора. Каждому обучающемуся предоставлялся листок с изображенным на нём рисунком. На этом рисунке в случайном порядке изображены следующие шесть фигур: треугольник, прямоугольник, круг, квадрат, полукруг, флажок, звёздочка. Обучающемуся перед началом исследования давалась инструкция: «Давай сыграем в игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разнообразных предметов. Когда я дам команду «начинай», ты по строчкам этого рисунка будешь искать и зачеркивать те предметы, которые я тебе назову. Зачеркивать эти предметы необходимо до тех пор, пока ты не услышишь слово «стоп». В это время ты должен остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. Затем я отмечу на твоём рисунке место, где ты остановился, и снова дам команду «начинай». После этого твоя задача будет такой же как в начале, то есть искать и зачеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом задание закончится».

Для оценки результатов была разработана 3–балльная система оценок:

3 балла –обучающийся понял инструкцию, справился с заданием, верно выполнив все просьбы экспериментатора.

2 балла –обучающийся понял инструкцию, но совершил во время выполнения ошибки.

1 бал –обучающийся не понял предложенной инструкции, либо совершил большое количество ошибок, либо отказался от выполнения задания

17 младших школьников (85%) выполнили задания либо с ошибками, либо с помощью, которую получили от экспериментатора. Например, Маша искала заданные ей фигуры не по порядку, перескакивала с одной строчки на другую, Галя так же не по порядку зачёркивала фигуры, Дима сначала не понял инструкцию, но после помощи взрослого смог справиться с заданием. 3 обучающихся (15%), Никита Б., Елисей П., Владислав М. не справились с заданием, они не поняли инструкцию, и дополнительная помощь от взрослого так же не дала результатов.

Для исследования уровня внимания младших школьников с речевыми нарушениями использовали методика «Найди два одинаковых предмета». Целью этой методики является исследование умения сопоставлять отдельные предметы, выделяя их базовые признаки. Перед обучающимся экспериментатор выкладывает пять карточек, на каждой из которых изображено по шесть предметов, два из которых точные копии друг друга, детям говорится: «Внимательно посмотри на картинки и выбери пожалуйста те картинки, которые являются точной копией друг друга, то есть одинаковые».

Для оценки результатов была разработана 3-балльная система оценок:

3 балла –обучающийся выбрал правильно все одинаковые предметы, изображённые на картинках.

2 балла – обучающийся выбрал 4 - 3 одинаковых предметов на изображённых на картинках.

1 бал – обучающийся выбрал 3 и менее одинаковых предметов на изображённых на картинках.

С этим заданием на максимальный балл справились 3 обучающихся (15%). Эти школьники без труда определили одинаковые пары предметов, 4 школьникам (20%) не удалось правильно определить все пары, у Ильи были неверные ответы, Коля и Маша на наиболее затруднительных для них картинках после неверных ответов решили не продолжать искать одинаковую пару предмету. Остальные 13 (65%) обучающихся справились с заданием, выполнив от 3 до 4 заданий.

Результаты обследования внимания представлены в таблице 4 (приложение 1).

Результаты исследования внимания показали, что средний балл по методике «Найди и вычеркни» - 1,85, что говорит о недостаточном уровне развития внимания. Не нашлось обучающихся, которые показали максимальный результат. Результаты диагностики умения сопоставлять отдельные предметы, выделяя их базовые признаки показали средний балл 1,95. Таким образом, результаты обследования по 1 методике оказались немного ниже, чем при обследовании по 2 методике. Результаты данного исследования показывают, что внимание младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня развито недостаточно.

Проведя исследование высших психических функций можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно развито мышление, память, внимание и восприятие.

2.3. Изучение неречевых функций

Результаты обследования общей моторики

Целью данного обследования было:

- определение соответствия уровня развития общей моторики обучающихся младшего школьного с общим недоразвитием речи III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нормативным показателям. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния общей моторики обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

Диагностика состояния общей моторики включала в себя 7 направлений, представленных в приложении 2.

Для оценки результатов обследования общей моторики была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся верно выполняет пробы.

2 балла – обучающийся выполняет пробы неуверенно, допуская ошибки, после исправлений экспериментатором проба выполняется верно.

1 балл – обучающийся не может выполнить пробу, даже с помощью экспериментатора.

Результаты обследования занесены в таблицу 5 (приложение 2).

Задание 1 направлено на исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб. Средние баллы за выполнение заданий 1а (повторение четырех движений рук за логопедом) и 1б (повторение движений, за исключением оговоренного "запретного" движения) составили 2,1. 4 учащихся (20%) выполнили оба задания без ошибок, 5 учащихся (25%) допустили ошибку в первом задании и выполнил второе задание только по показу, 6 учащихся (30%) допустили ошибку во втором задании, 4 учащихся (20%) допустили негрубые ошибки в каждом задании, 1 (5%) учащийся выполнил задание только по показу.

Основная ошибка Владислава М., Александра О., Ирины А.

получивших 2 балла за выполнение задания 1а, – застревания на определенном движении. У учеников, получивших 2 балла за задание 1б (Владислав М., Кира В., Елисей П. и Ирины А.) отмечались застревания и нарушения переключения между движениями вследствие непонимания инструкции. Низкая оценка (1 балл) Даниила К. связана с недостаточным качеством выполняемых движений и пространственно-ориентировочными нарушениями.

С заданием 2, направленным на исследование произвольного торможения движений и заключавшемся в маршрутировании и остановке по сигналу, без ошибок справились 7 учащихся (35%), 10 учащихся (50%) допустили негрубые ошибки. Средний балл – 2,2.

Ученики, оцененные в 2 балла (Тимофей А., Семён Б., Коля В., Маша К., Владислав М., Константин Е., Даниил К., Александр О., Ирина А., Евгений Ф.) останавливались не по сигналу, а через 1-2 шага.

Для исследования статической координации движений были предложены следующие задания:

3а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения — 5 секунд по 2 раза для каждой ноги;

3б) стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения — 5 секунд

Средний балл за выполнение задания 3а и 3б составил 1,9.

2 обучающихся (10%) выполнили все задания верно, 1 учащийся (5%) допустил ошибку в первом задании, обучающихся допустили ошибку во втором задании, 8 учащихся (40%) допустили негрубые ошибки в каждом задании, 4 (20%) учащихся выполнили первое задание с незначительными ошибками, во втором задании допустили грубые ошибки, 2 учащихся (10%) допустили более двух ошибок в каждом задании.

У Тимофея А., Никиты Б., Киры В., Коли В., Ильи И., Димы М., Алины

В., Владислава М., Даниила К., Дарьи З., Елисея П., Ирины А., Ивана Г., за выполнение задания 3а оцененного в 2,0 балла, отмечались небольшие покачивания туловища и рук, мышечное напряжение. Евгений Ф. (1,0 балла) опускал руки и раскачивался в стороны, Галя М. (1,0 балла) при выполнении пробы была напряжена, раскачивалась и открывала глаза. Кира В., Семен Б., Илья И., Маша К., Галя М., Алина В., Даниил К., Дарья З., Елисей П., Ирина А., Иван Г. при выполнении задания 3б раскачивались и опускали ногу до пола, но не касались его (2,0 балла.). Евгений Ф., Константин Е., Владислав М., Дима М., Никита Б., Тимофей А. были оценены в 1,0 балла, поскольку ставили ногу на пол.

Исследование динамической координации движений проводилось на основе двух заданий:

4а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутки между шагами

4б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

Средние баллы за выполнение заданий 4а и 4б составили 1,7 и 2,05. Общий средний балл – 1,8.

1 учащийся (5%) допустил негрубые ошибки в первом задании и правильно выполнили второе, 1 учащийся (5%) допустили грубые ошибки в первом задании и правильно выполнили второе, 8 учащихся (40%) допустили негрубые ошибки в каждом задании, 2 учащихся (10%) выполнили первое задание с незначительными ошибками, второе задание выполнили с грубыми ошибками. 2 балла за выполнение задания 4а ставились, если ученик самостоятельно исправлял ошибку. Никита Б., Семен Б., Маша К., Александр О., Елисей П., Евгений Ф. правильно выполнили задание только по показу логопеда, поэтому были оценены в 1 балл. У Тимофея А., Семена Б., Кирилла Е., Ильи И., Гали М., Алины В., Константина Е., Александра О., Дарьи З., Елисея П., Ирины А., Ивана Г., Евгения Ф. при выполнении задания 4б

отмечались покачивания, опускания на всю ступню, поэтому оценка составила 2 балла.

Средний балл исследования пространственной организации двигательного акта составил 1,8.

Обучающимся было необходимо повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу в обратном направлении через круг. Начать ходьбу от центра круга направо пройти круг вернуться в центр слева. Пройти по кабинету из правого угла через центр по диагонали обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла, повернуться на месте вокруг себя и поскаками передвигаться по кабинету, начиная движения справа (задание 5а). Для выполнения задания 5б необходимо было начать выполнение задания слева. Для выполнения задания 5в действия нужно было выполнить по словесной инструкции.

Средние баллы за выполнение заданий 5а, 5б и 5в составили 1,95, 1,75 и 1,8. 1 учащийся (5%) правильно выполнил первое и третье задания, допустил ошибки во втором задании, 1 учащийся (5%) правильно выполнил первое задание и допустил ошибки во втором и третьем заданиях, 1 учащийся (5%) допустил ошибки в первом задании и правильно выполнил второе и третье задание, 8 учащихся (40%) допустили негрубые ошибки в каждом задании, 1 учащийся (5%) выполнил первое задание только по показу и правильно выполнил остальные задания, 1 учащийся (5%) правильно выполнил первое задание и допустил грубые ошибки при выполнении второго и третьего заданий, 1 учащийся (5%) выполнил первое и второе задания с грубыми ошибками, при выполнении третьего задания допустил негрубые ошибки.

Никита Б., Семен Б., Маша К. получили наименьший балл. У них отмечаются нарушения в пространственной ориентировке и незнание названий сторон. Остальные ученики в среднем справились на 2 балла и выше.

Для исследования темпа было необходимо в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагалось выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился (задание 6а). Задание 6б состояло из письменной пробы: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

Средние баллы за выполнение заданий 6а и 6б составили 2.

2 обучающихся (10%) выполнили задания без ошибок, 3 учащийся (15%) допустили ошибки только во втором задании, 9 учащихся (45%) допустили негрубые ошибки в каждом задании, 3 учащихся (15%) выполнили первое задание с негрубой ошибкой, второе задание выполнили с грубыми ошибками, 1 учащийся (8%) в первом и во втором задании допустил грубые ошибки.

Александр О. и Евгений Ф. во время выполнения задания 6а самостоятельно выполняли движения в ускоренном темпе, в задании 6б не смогли переключиться с быстрого темпа и чертили палочки еще быстрее. Алина В., Дарья З. и Илья И. самостоятельно выполняли задания в ускоренном темпе (2,0 балла). Маша К., Дима М., Семен Б., Александр О., Евгений Ф. выполнил задания в медленном темпе (1,0 балла).

Задание 7 было направлено на исследование ритмического чувства. Для выполнения задания 7а было необходимо простучать ритмический рисунок. При выполнении задания 7б обучающийся должен был повторить ритм игры на музыкальном инструменте.

Средние баллы за выполнение заданий 7а и 7б составили 1,95 и 2,1 (2 балла в среднем).

2 обучающихся (10%) справились с заданием без ошибок, 2

обучающихся (10%) правильно выполнил первое задание и допустил негрубую ошибку во втором, 1 учащихся (5%) допустили негрубую ошибку только в первом задании, 6 учащихся (30%) допустили незначительные ошибки во всех заданиях, 2 учащихся (10%) допустил грубую ошибку в первом задании и справился со вторым, 3 учащихся (15%) допустил грубые ошибки во всех заданиях.

Александр О. и Дарья З. повторили ритмический рисунок в ускоренном темпе (2 балла). Елисей П. при выполнении заданий замедлял темп и растягивал паузы. Евгений Ф. неправильно повторил ритмический рисунок и ускорил темп (1 балла).

Проведенный анализ результатов обследования показал, что нарушения общей моторики в различной степени отмечаются у всех обследованных учащихся. Наиболее нарушены динамическая координация движений и пространственная организация двигательного акта. Наименее нарушены двигательная память, переключаемость движений, произвольного торможения движений.

Самый низкий балл у Маши К. (1,5), Евгения Ф. (1,6), Владислава М. (1,6), Димы М. (1,6), Елисея П. (1,7), Константина Е. (1,7). При выполнении заданий этими учениками были допущены грубые ошибки, задания выполнялись не в полном объеме. Нарушения общей моторики могут свидетельствовать о тяжелом органическом поражении центральной и периферической нервных систем. Наиболее высокие средние баллы по итогам проведения всех методик показали Кирилл Е. (2,6), Алина В. (2,5), Иван Г. (2,5), Даниил К. (2,4). При выполнении заданий этими учениками ошибки либо не были допущены, либо были исправлены самостоятельно.

Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук

Целью данного обследования было:

- определение соответствия уровня развития произвольной моторики пальцев рук обучающихся младшего школьного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня нормативным показателям. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния произвольной моторики пальцев рук обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей. Диагностика состояния произвольной моторики пальцев рук включала в себя 2 направления, которые представлены в приложении 2.

Для оценки результатов обследования общей моторики была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся верно выполняет пробы.

2 балла – обучающийся выполняет пробы неуверенно, допуская ошибки, после исправлений экспериментатором проба выполняется верно.

1 балл – обучающийся не может выполнить пробу, даже с помощью экспериментатора.

Результаты обследования, представлены в таблице 6 (Приложение 2). Средний балл исследования статической координации движений пальцев рук составил 2,4 балла. Задания на распрямление ладони со сближенными пальцами и складывание 1 и 2 пальцев в кольцо под счет (1а, 1е) были выполнены учащимися наиболее верно (средний балл – 2,9). При выполнении заданий на распрямление ладоней обеих рук со сближенными пальцами и удержании в вертикальном положении под счет (1б) 2 учащихся (10%) допустили негрубую ошибку, средний балл пробы составил 2,8 баллов, 18 учащихся (90%) справились с заданием без ошибок.

При выполнении задания на выставление первого и пятого пальцев и удержания этой позы под счет (1в) 15 учащихся (75%) столкнулись с незначительными трудностями, 3 учащихся (15%) выполнили задание только по показу, 2 учащихся (10%) выполнили пробу без ошибок. Средний балл

задания составил 1,9. У Маши К. и Елисея П. отмечался тремор, у Димы М. пальцы сгибались, у Евгения Ф. отмечалось мышечное напряжение.

5 учащихся (25%) допустили негрубые ошибки при выполнении задания 1г на удержания позы "зайчик", средний балл которого составил 2,7 баллов, 15 учеников выполнили задание в полном объеме. Владислав М. и Семён Б. не до конца распрямили пальцы, отмечался тремор.

При выполнении задания на удержание позы из выпрямленных второго и пятого пальцев (1д, средний балл - 2,3). 11 обучающихся (55%) допустили незначительные ошибки, 8 учеников (40%) выполнили задание правильно, 1 обучающийся (5%) смог выполнить упражнение только после создания позы. У Никиты Б. и Елисея П. отмечались синкинезии и тремор. Для выполнения задания 1ж было необходимо положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак, удержать под счет. Средний балл 1,8 баллов, 1 учащийся (5%) допустил негрубую ошибку – Константин Е. не полностью собрал пальцы в кулак, Тимофей А., Никита Б., Маша К., Елисей П. (4 ученика – 20%) выполнили задание только по показу, 15 учащихся (75%) выполнили задание не в полном объеме.

Средний балл исследования динамической координации движений пальцев рук составил 2,2. Без ошибок ученики справились с заданием на сжатие-разжатие пальцев в кулак. Во время выполнения задания 2б на соединение и разъединение пальцев рук, незначительные ошибки допустили 11 учащихся (55%), грубые ошибки 3 учащихся (15%), 6 учащихся (30%) справились с заданием. Средний балл задания 2б - 2,3. У Дарьи З. и Евгения Ф. наблюдался неравномерный темп выполнения пробы (2 балла и 1 балл), у Елисея П. отмечались синкинезии (1 балл), Евгений Ф. не до конца раздвигал пальцы (1 балл). Для выполнения задания 2г было необходимо попеременно соединять пальцы руки с первым пальцем, начиная со второго пальца правой руки, затем левой рукой и обеими руками одновременно. Средний балл - 2,6 балла. 6 учащихся (30%) допустили негрубые ошибки, 1 ученик – Елисей П.

(5%) задание выполнил по показу, 13 учащихся (65%) выполнили задание в полном объеме. Средний балл задания 2е составил 1,7 балла. Обучающимся нужно было 5-8 раз положить вторые пальцы на третьи на обеих руках. 8 учащихся (40%) допустили негрубые ошибки, 9 учащихся (45%) справились с заданием с дополнительной помощью, 3 учащихся (15%) выполнили задание в полном объеме. Константин Е., Дарья З. и Кира В. не удерживали позу (2 балла), Никита Б., Семен Б., Коля В. выполнили позу, другой рукой накладывая пальцы.

Задание 2д заключалось в смене положения обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак. Средний балл составил 1,9. 4 учащихся (20%) справились с заданием без ошибок, 10 учащихся (50%) допустили негрубые ошибки, 6 учащихся (30%) выполнили с грубыми ошибками. У Тимофея А., Киры В. отмечалось застревание и замедление темпа выполнения пробы (2 балла), Александр О., Елисей П. вначале выполняли одинаковые действия обеими руками (1 балл).

Проведенный анализ результатов обследования показал, что нарушения произвольной моторики пальцев рук, связанные с поражением или недоразвитием центральной и периферической нервных систем, отмечаются у 100% обследованных учеников. Пробы, направленные на исследование статической координации движений были выполнены успешнее, чем пробы на исследование динамической координации движений. Наибольшее затруднение вызвало задание на удержание первого и пятого пальцев и на наложение третьего пальца на второй. Задание на удержание распрямленной ладони было выполнено всеми учениками правильно (средний балл 3).

Исследование динамической организации движений показало, что наибольшее затруднение вызвало задание на изменение положения обеих рук одновременно – одна кисть в позе "ладони", другая сжата в кулак. С заданиями, в которых положения рук идентичны, ученики справились без ошибок (средний балл 3).

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата

Данное исследование было направлено на выявление уровня сформированности:

- двигательной функции артикуляционного аппарата;
- кинетической основы артикуляционных движений;
- кинестетической основы артикуляционных движений;
- динамической организации движений артикуляционного аппарата;
- орального праксиса.

Данное исследование включало в себя пробы, представленные в приложении 2.

Параметры оценивания:

3 балла – предложенные задания обучающийся выполнил верно

2 балла – обучающийся допустил(а) 1-2 ошибки

1 балл - обучающийся не справился с заданиями

Обследование органов артикуляционного аппарата не выявило существенных отклонений анатомического строения.

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата представлены в таблице 7 (Приложение 2).

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата показали, что у обучающихся в наибольшей степени нарушена двигательная функция губ и языка (средний балл по этим пробам – 1,9). Задание 1 было направлено на исследование двигательной функции губ. Средний балл заданий 1а, 1б и 1в составил 2,3 балла. При выполнении задания 1а на округление губ, как при звуке «О» 13 учеников (65%) допустили негрубые ошибки, без ошибок справились 7 учеников (35%). Семен Б. и Елисей П. при выполнении задания удерживали позу до счета 3 (2 балла).

Задания 1б на выполнение артикуляционных поз «хоботок» и «улыбка» были выполнены в среднем на 2 балла. 4 ученика (20%) выполнили задание в

полном объеме, 16 учеников (80%) допустили незначительные ошибки. У обучающихся отмечалось сокращение времени удержания позы (2,0 балла).

Задание 1в заключалось в том, что обучающиеся должны были поднять верхнюю губу и опустить нижнюю. Средний балл – 1,65. 2 учеников (10%) справились с заданиями без ошибок, 9 учеников (45%) допустили негрубые ошибки, 9 учеников (45%) допустили грубые ошибки. У Никиты Б. отмечались трудности в удержании позы (1 балл). У Гали М., Алины В., Владислава М., Александра О. отмечались синкинезии, тремор и трудности удержания позы.

Средний балл исследования двигательной функции губ составил 1,9 балла. Задания на округление губ особых затруднений не вызвали (средний балл 2,3). В заданиях на удержание только верхней и только нижней губы было допущено максимальное количество ошибок (средний балл 1,65).

Задание 2 было направлено на исследование двигательной функции челюсти. С заданием 2а (широко раскрыть рот и закрыть) все ученики (100%) справились без ошибок. Средний балл задания на движения нижней челюсти влево и вправо (2б) составил 2,1 балла. 5 учеников (25%) выполнили задания без ошибок, 12 учеников (60%) выполнили задания с минимальным количеством ошибок. 3 обучающихся (15%) выполнили задание только по показу логопеда. Средний балл задания 2в на выдвигание нижней челюсти вперед – 1,55 балла. При выполнении данного задания 9 учеников (45%) допустили грубые ошибки, 11 учеников (55%) выполнили задание правильно. У Алины В. и Константина Е. отмечались синкинезии, Тимофей А. и Никита Б. задание выполнили не в полном объеме (1 балл).

Средний балл исследования двигательной функции челюсти составил 2,2 балла.

Целью задания 3 было исследование двигательных функций языка.

Для выполнения задания 3а было необходимо положить широкий язык на верхнюю губу и держать под счет до 5. Средний балл 2,2. 5 учеников

(25%) выполнили задание правильно, у 13 учеников (65%) при выполнении задания наблюдался тремор языка, 1 учащийся (5%) задание выполнил с ошибками: у Александра О. удержание позы было под счет до 3.

При выполнении задания 3б на чередование поз «лопата» - «иголочка» у 2 учеников (10%) отмечался тремор, 5 учеников (25%) допустили грубые ошибки в виде нарушения переключения поз, застреваний; 2 ученика (10%) с заданием справились в полном объеме. Средний балл составил 1,9.

Задание 3в заключалось в том, чтобы обучающийся, стоя, вытянул руки вперед, кончик языка положил на нижнюю губу и закрыл глаза. Задание не вызвало трудностей у 2 учеников (10%), 10 учеников (50%) выполнили задание не в полном объеме, 8 учеников (40%) допустил грубые ошибки. При выполнении задания отмечались покачивания туловища, тремор языка, опускание рук.

Средний балл исследования двигательных функций языка составил 1,9. Наибольшие затруднения вызвало задание 3в (средний балл 1,7).

Задание 4 было направлено на исследование двигательной функции мягкого неба. Средний балл данной пробы составил 2,7. У 7 учеников (35%) отмечался ограниченный объем движений и саливация, у 13 учеников (65%) выполнение правильное.

Задание 5 было направлено на исследование мимической мускулатуры. Обучающимся было предложено надуть щеки (5а), изобразить заданную эмоцию (5б).

Средний балл заданий составил 2,4. Проба 5а показала, что 7 учеников (35%) выполнили задание в полном объеме, у 10 учеников (50%) выполняли задание не в полном объеме, 3 (15%) обучающихся допустили грубые ошибки при выполнении задания. Задание на изображение эмоций оказалась наиболее сложной, чем проба 5а. Средний балл – 2,2. 6 учащихся (30%) верно, в полной мере изобразили эмоции, 10 обучающихся (50%) допустили небольшое количество ошибок (Иван Г., Ирина А., Никита Б.

маловыразительно показали эмоции, слабо поднимали брови, улыбались и т.д.), 4 обучающихся (20%) показали низкий результат (1 балл): смешивали эмоции, долго подбирали нужную позу и т.д.

Задания 6а, 6б, 6в направлены на исследование кинестетической основы артикуляционных движений. Средний балл по этим пробам составил 2,4 балла. Наиболее успешно учащиеся выполнили пробу 6б – определить, где при произнесении звука «т» находится язык. 10 обучающихся (50%) выполнили пробу верно, с первого раза определив положение кончика языка. 10 обучающихся (50%) выполнили пробу с поправками.

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата позволяют сделать вывод, что в большей степени нарушена двигательная функция языка и двигательная функция губ. Высокие результаты ученики показали при выполнении заданий на исследование двигательной функции мягкого неба.

Во время исследования у детей наблюдался недостаточный объем движения языка, в мышцах языка прослеживались гиперкинезы, что доказывает, что у этой категории детей присутствует неврологическая симптоматика (7 и 12 пары черепно-мозговых нервов – лицевого и подъязычного). Среди основных ошибок отмечались: выраженность периода включения в движение, истощаемость движений, выполнение движений не в полном объеме, замедленном темпе, с появлением содружественных движений, тремора, гиперкинезов и саливации. В отдельных случаях удержание позы не удавалось и движения не выполнялись. Евгений Ф., Елисей П., Александр О. показали самый низкий результат, у каждого из них средний балл 1,8-1,9 балла. Наивысший балл показали Машей К. и Коля В., их результат равен 2,6 – 2,7 балла.

***Результаты обследования динамической организации движений
артикуляционного аппарата***

Целью данного обследования было:

- определение соответствия уровня развития динамической организации движений артикуляционного аппарата обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нормативным показателям. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния динамической организации движений артикуляционного аппарата обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

Процедура обследования состояла из 6 проб, представленных в приложении 2. Результаты обследования динамической организации органов артикуляционного аппарата представлены в таблице 8 (приложение 2). Все предлагаемые задания выполнялись сначала по показу, а затем по словесной инструкции логопеда.

Для оценки результатов обследования динамической организации органов артикуляции была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся верно выполняет пробы.

2 балла – обучающийся выполняет пробы неуверенно, допуская ошибки, после исправлений экспериментатором проба выполняется верно.

1 балл – обучающийся не может выполнить пробу, даже с помощью экспериментатора.

Проба №1 включала в себя следующие движения: оскалить зубы, широко открыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу, занести язык за нижние зубы, закрыть рот. Средний балл составил 2,7. 14 учеников (70%) выполнили задание в полном объеме, 6 учеников (30%) допустили незначительные ошибки. У Никиты Б., Семена Б., Ильи И., Владислава М., Елисея П., Ирины А. отмечались застревания при переключении движений.

Проба №2 состояла из движений: широко открыть рот, как при звуке «а», растянуть губы в улыбку, вытянуть губы в трубочку, закрыть рот и сомкнуть губы и в среднем была выполнена на 2,6 балла. 14 учеников (70%)

справились с заданием, 5 учеников (25%) допустили негрубые ошибки, 1 ученик (5%) выполнил задание только по показу логопеда. У Евгения Ф., Владислава М., Гали М. отмечались нарушения плавности движений.

Пробу №3 (широко открыть рот, полузакрывать и закрыть его.) 19 учеников (95%) выполнили без ошибок. У Коли В. возникли небольшие ошибки, но после уточнения задания, проба была выполнена верно.

Проба №4 состояла из комплекса движений: широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижней губы, поднять кончик языка к верхним зубам, затем опустить за нижние зубы и закрыть рот. 13 учеников (65%) выполнили все задания без ошибок, 5 учеников (25%) допустили незначительные ошибки, 2 ученика (10%) с заданием не справились. Средний балл составил 2,5. У Димы М., Елисея П. отмечался поиск артикуляции и общая инертность движений.

Пробы №5 и №6 были выполнены на 2,4-2,3 балла. Пробу №5 (положить широкий язык на нижнюю губу, приподнять боковые края и кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот, опустить кончик языка за нижние зубы и закрыть рот) без ошибок выполнили 12 учеников (60%), 4 ученика (20%) допустили негрубые ошибки, 4 ученика (20%) выполнили пробу только по показу логопеда. Дима М., Владислав М., Иван Г., Евгений Ф. со второго раза организовали позу «чашечка».

Пробу №6 на повторение звукового и слогового ряда в полном объеме выполнил 9 учеников (45%), 8 учеников (40%) допустили незначительные ошибки, 3 ученика (15%) с заданием не справились. Основная ошибка учеников: нарушение переключения между слоговыми рядами.

Проведенное обследование доказывает наличие у всех обследованных учеников нарушений двигательных функций артикуляционного аппарата, обусловленное неврологической симптоматикой (поражение проводящих

путей V, VII, XII пар черепных нервов – тройничного, лицевого и подъязычного).

Наиболее часто встречались: недостаточность объема и качества движений, замены движений. Наблюдались синкинезии, саливация, тремор. Наиболее распространенная ошибка – застревание на одном движении.

При оценке движений артикуляционного аппарата учитывался их объем и активность.

Таким образом, динамическая организация органов артикуляционного аппарата оказалась наиболее сформированной у Тимофея А., Константина Е., Даниила К. – средний балл 3, наибольшие затруднения при выполнении проб наблюдаются у Елисея П.

2.4. Изучение речевых функций

2.4.1. Результаты обследования звукопроизношения и просодической стороны речи

Целью данного обследования было:

- определение соответствия уровня развития звукопроизношения и просодической стороны речи обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с нормативным показателям. На основе полученных данных была разработана качественная и количественная оценка результатов;

- изучение состояния звукопроизношения и просодической стороны речи обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

Диагностика проводилась по пробам, которые представлены в приложении 3.

Для оценки результатов обследования звукопроизношения была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – нет нарушений звукопроизношения;

2 балла – мономорфное нарушение звукопроизношения (нарушен один звук или несколько звуков одной фонетической группы)

1 балл – полиморфное нарушение звукопроизношения (нарушены звуки разных фонетических групп)

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 9 (приложение 3).

Результаты обследования показывают, что у обучающихся наблюдаются различные нарушения звукопроизношения. Искажения звуков, отсутствие звуков, смешение и замены звуков присутствуют в той или иной степени у всех 20 обучающихся (100%): антропофонические (искажения, отсутствия) – у 14 учащихся (70%) и фонологические (смешения, замены) – у 14 (70%) учащихся. Полиморфное нарушение звукопроизношения наблюдалось у 15 учащихся (75%), мономорфное у 5 учащихся (25%).

Наиболее часто встречаются нарушения соноров, шипящих, аффрикат. Нарушение группы свистящих звуков (антропофонические – в виде искажений и фонологические - в виде замен) наблюдается у 10 обучающихся (50%), в группе шипящих наблюдаются замены [ш] на [ф] у 2 детей (20%), [ш] на [с] – у 2 обучающихся (10%), [ш] на [щ] – у 2 учащихся (10%), [ж] на [з] — у 2 детей (10%). У 2 обучающихся (10%) наблюдается горловое произношение звука [р] и отсутствие звука [р’], замена [р’] на [р] – у 1 ребенка (5%), у 3 учеников отсутствует звук [р], у 2 обучающихся наблюдается замена [р] на [л]. Замена [л] на [л’] выявлена у 1 обучающегося (5%), [л] на [в] – у 1 ученика (5%), отсутствие звука [л] – 2 ученика (10%), искажённый звук [л] — у 3 обучающихся (15%). В группе аффрикат замена [ч] на [ц] наблюдается у 3 обучающихся (15%). Искаженное произношение аффрикат наблюдалось у 2 учащихся (10%).

Таким образом, из таблицы 9 можно сделать вывод, что нет обучающихся без нарушения звукопроизношения. Мономорфное нарушение наблюдается у Тимофея, Димы (у них нарушения соноров), у Маши и Дарьи З. (искажённое произношение звука [л]) и у Алины В. (искаженное произношение звука [р]). У остальных 15 обучающихся наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения. Например, у Киры наблюдается нарушение свистящих, шипящих и соноров, а у Гали зафиксированы нарушения свистящих, соноров и аффрикат.

Данные обследования звукопроизношения позволяют сделать вывод, что детям необходима работа, направленная на коррекцию звукопроизношения.

Результаты обследования просодической стороны речи представлены в таблице 10 (приложении 3).

При обследовании просодической стороны речи учитывались:

- состояние голоса – тихий, крикливый, сиплый, немодулированный, назализованный, затухающий, звонкий, модулированный, слабый;
- темпа – быстрый, ускоренный, замедленный, медленный, спокойный, умеренный, равномерный;
- мелодико-интонационная сторона речи – выразительная речь, маловыразительная, монотонная;
- дыхание – прерывистое, верхнее, нижнедиафрагмальное, грудное, шумное, смешанное, ритмичное, поверхностное, спокойное. Выдох – продолжительный, плавный, укороченный, слабый, сильный, короткий, толчкообразный. Организация речи на выдохе или на вдохе.

Для оценки результатов обследования просодической стороны речи была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – нет нарушений просодической стороны речи;

2 балла – нарушены 1-2 компонента просодической стороны речи;

1 балл – нарушено 3 и более компонентов просодической стороны речи.

Результаты обследования показали, что у 20 учащихся (100%) имеются нарушения просодической стороны речи различной степени выраженности.

У 12 учеников (60%) голос крикливый, у 7 учеников (35%) сиплый голос, звонкий голос отмечается у 9 обучающихся (45%), тихий голос у 2 учеников (10%), у 10 учеников (50%) затухающий голос. Использовать модуляции голоса могут 9 учеников (45%), 11 учеников (55%) с данной пробой не справились. У 8 учеников (40%) отмечается слабый голос.

У 8 учащихся (40%) отсутствуют нарушения темпо-ритмической стороны речи. У 6 учащихся (30%) темп речи замедленный, у 6 учащихся (30%) темп речи ускоренный.

Маловыразительная речь отмечается у 5 участников обследования (25%), у 12 учеников (60%) речь выразительная, монотонная речь отмечается у 3 учеников (15%).

Исследование дыхания показало, что у 10 учащихся (50%) дыхание верхнее, у 10 учащихся (50%) дыхание грудное. Речевое (нижнедиафрагмальное) дыхание в процессе собственной речи у учащихся отсутствует. У 1 обучающегося (5%) дыхание шумное, у 13 учащихся (65%) дыхание прерывистое, у 2 учащихся (10%) дыхание поверхностное и у 6 учеников (30%) дыхание спокойное.

Слабый выдох наблюдается у 13 обследуемых (65%), укороченный у 14 учащихся (70%), плавный выдох 5 (25%) учащихся, продолжительный выдох у 1 ученика (5%). У 13 учащихся (65%) отмечается толчкообразный выдох, у 5 учащихся (25%) выдох короткий, сильный выдох отмечается только у 6 учеников (30%), у 12 учеников (60%) выдох слабый. Физиологическую речь на выдохе организуют 20 учащихся (100%)

Вывод: просодическая сторона речи сформирована с нарушением голоса, темпа и дыхания.

Результаты обследования звукопроизношения и просодической стороны речи представлены в таблице 11 (приложении 3).

Сравнительный анализ показал, что наиболее высокий результат удалось показать Дарье З, Алине В. И Маше К (средний балл 2). Тимофей А., Кира В., Коля В., Дима М., Константин Е. показали средний результат в 1,5 балла. Наименьший результат зафиксирован у 12 (60%) обучающихся – 1 балл. Данные показатели говорят о том, что с обучающимися необходимо проводить работу, направленную на коррекцию нарушений звукопроизношения и просодики.

2.4.2. Результаты обследования фонематического слуха и фонематического восприятия

Целью данного обследования было:

- изучение состояния фонематического слуха и фонематического восприятия обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей;

- изучение состояния фонематического слуха и фонематического восприятия обучающихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

Предлагаемые учащимся задания используются для определения того, как они воспринимают и различают звуки речи, сходные по акустическим признакам. Обучающимся предлагалось прослушать и выделить заданный звук в тексте, предложении, словах, слогах, изолированно. Выделяемый звук в словах находился в разных позициях: в начале слова, в середине, в конце. Для обследования использовались те же пробы и критерии, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты обследования фонематического слуха, представленные в таблице 12 (приложение 4).

Для оценки результатов обследования фонематического слуха нами была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – нет нарушений

2 балла – нарушено распознавание звуков, сходных по 1 акустическому признаку

1 балл – нарушено распознавание звуков, сходных по 1 и более акустическому признаку

Результаты обследования фонематического слуха показали, что у 20 обучающихся (100%) имеются нарушения разной степени тяжести. У 12 (60%) обучающихся имеются нарушения распознавания звуков, сходных по 1 акустическому признаку, 8 (40%) обучающихся наблюдаются нарушения распознавания звуков, сходных по 2 или 3 акустическим признакам. Среди обучающихся, имеющих нарушения фонематического слуха по 1 акустическому признаку, 3 (15%) учащихся не различали согласные по твердости-мягкости, 6 (30%) обучающихся не различали звонкие и глухие согласные. У 2 (10%) обучающихся наблюдались проблемы в различении свистящих и шипящих согласных.

Показанные результаты говорят о том, что у 11 обучающихся (55%) наиболее нарушено распознавание звонких и глухих согласных. Наиболее часто по звонкости-глухости дети не распознают фонемы [з] - [с], [ж] - [ш]. По твердости-мягкости 8 обучающихся (40%) допускают ошибки: Тимофей А., Семен Б., Кирилл Е., Маша К., Галя М., Даниил К., Дарья З., не различают фонемы [ш] - [щ], Елисей П. не различает фонемы [с] - [с']. Среди свистящих-шипящих смешивали фонемы [ш] - [с] 30% обучающихся. Сонорные звуки не различали 2 обучающихся (10%). Маша не различает звуки по звонкости-глухости, а также по твердости-мягкости, что соответствует 1 баллу. Сравнительная характеристика нарушений звукопроизношения и фонематического слуха представлена в таблице 12 (приложении 4)

Сравнительная характеристика нарушений звукопроизношения и фонематического слуха представлена в таблице 13 (приложение 4). Параметры оценивания состояния фонематического слуха и звукопроизношения:

3 балла – в норме фонематический слух и звукопроизношение

2 балла – в норме 1 компонент

1 балл – обучающийся не произносит и не различает на слух данный звук.

Результаты таблицы 13 показали, что самый высокий балл зафиксирован у Тимофея, Коли, Маши и Алины, (средний балл 2,6). Наименьшие результаты у Евгения (средний балл 1,4). Дети наиболее хорошо различают группу соноров (средний балл 2,4) и аффрикат (средний балл 2,75), хуже учениками дифференцируются шипящие (средний балл 1,8), соноры (средний балл 1,85), [p], [p'] (средний балл 1,95).

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 14 (приложении 4)

Задания на обследование фонематического восприятия представлены в приложении 4.

Для оценки результатов обследования фонематического восприятия нами была использована 3-балльная система оценки:

3 балла – обучающийся безошибочно выполняет задание

2 балла – обучающийся допускает 2 ошибки

1 балл – обучающийся не может выполнить задание

По показателям из таблицы 14 можно сделать вывод, что ровно 4 обучающихся (20%) без ошибок определяют количество звуков в слове, 11 учащихся (55%) могут определить количество звуков в слова, допуская 1-2 ошибки, 5 обучающихся (25%) затрудняются при выполнении этого задания. Определить последовательности звуков в словах верно не получилось ни у одного обследуемого обучающегося, 16 учащихся (80%) допустили в

подобных заданиях 1-2 ошибки, а 4 обучающихся (20%) не смогли выполнить предложенное задание, за что получили только 1 балл. Задание на определение места звука в слове было выполнено безошибочно 10 обучающихся (50%), остальные 10 учащихся (50%) в этом задании допустили более 2 ошибок, за что получили 1 балл.

Самые высокие баллы за выполненные задания получили Коля В., Кирилл Е., Маша К., Даниил К., Иван Г. (средний балл составил 2,6). Для этих детей затруднительными оказались задания на определение последовательности звуков в слове. Гале были затруднительны задания на определение количества звуков в словах и определение последовательности звуков в словах (средний балл – 2,3). Хуже всего с предложенными заданиями справился Елисей П. (средний балл – 1). Обучающийся не смог выполнить задание на определение последовательности звуков в слове, остальные задания выполнены с ошибками.

По результатам обследования фонематического восприятия, самым сложным для выполнения оказалось задание на определение последовательности звуков в слове (средний балл -1,8), а наиболее легко ученикам дались задания на определение места звуков в слове (средний балл – 2,45 балла).

Таким образом, на основании результатов, приведенных в таблице 14, можно говорить о том, всем обучающимся необходима работа по коррекции фонематического восприятия.

2.4.3. Результаты обследования лексико-грамматической стороны речи

Обследование пассивного словарного запаса (понимание речи)

Обследование включало разделы, представленные в приложении 5.

Для оценки результатов обследования была использована 3-балльная система.

3 балла – обучающийся выполнил задание верно;

2 балла – обучающийся допустил 1 – 2 ошибки при выполнении задания;

1 балл – обучающийся допустил более 2 ошибок или не справился с заданием.

Результаты обследования пассивного словарного запаса представлены в таблице 15 (приложение 5). У обучающихся наблюдаются затруднения в выполнении предлагаемых проб. Самые низкие баллы за выполнение всех заданий получили Никита Б. (1,4 балла) и Елисей П. (1,5 балла). Коля В., Кирилл Е., Даниил К. и Дарья З. выполнили задание с результатом 2,5-2,6 балла. Это наивысший полученный обучающимися средний балл. Таким образом, на низком уровне справилось 10% обучающихся, на среднем уровне с предложенными заданиями справилось 70%, 20% учащихся – на высоком уровне.

Так же были задания, которые вызвали значительные трудности у детей или были недоступны совсем. Так, самые большие затруднения уже после проведенной работы вызывали задания на понимание глаголов (средний балл по всем заданиям – 1,95). Трудными были задания на понимание предложений и понимание грамматических форм. Самым трудным оказалось задание «понимание сложных конструкций». Средний балл по этому заданию составил 1,3. С этим заданием совсем не справился Никита Б., остальные дети выполнили его с ошибками. В группе заданий на понимание грамматических отношений самыми сложными оказались задания на понимание падежных окончаний существительных и понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Средний балл по данным заданиям составляет 1,55 и 1,65 соответственно. Хуже всех с этими заданиями справились Маша К. и Елисей П. Они набрали по каждому из них по 1 баллу. Таким образом, полученные результаты обследования пассивного словаря обучающихся младшего школьного уровня с общим недоразвитием речи III

указывают на то, что пассивный словарь у данной категории учащихся развит недостаточно. Особенно страдает понимание глаголов, грамматических форм.

Обследование активного словарного запаса

Обследование активного словарного запаса состояло из проб, представленных в приложении 5.

Критерии оценки активного словарного запаса представлены в приложении 5.

Обследование активного словаря существительных

Результаты обследования активного словаря существительных представлены в таблице 16 (приложение 5).

Как видно из таблицы 16, у 20 обучающихся (100%) наблюдается недостаточный объем активного словаря существительных.

В первом задании требовалось назвать предметы, изображенные на картинках. Выполнить задание с минимальным количеством ошибок смогли 13 обучающихся (65%) смогли получить 2 балла. Тимофей А., Кира В., Коля В. Смогли верно назвать картинки, но привести свои примеры слов на заданную тему не смогли. Дима М., Алина В., допустили 1-2 ошибки в назывании предметов. Оставшиеся 7 учеников (35%) сделали в этом задании больше 3 ошибок, каждый из них получил по 1 баллу.

Во второй пробе от обучающихся требовалось дать обобщающие понятия, только Кирилл Е. и Алина В. (20%) смогли верно обобщить все предложенные им понятия. 15 обучающихся (75%) допустили в заданиях ошибки: не смогли назвать 1-2 обобщающих понятия, либо называли их неверно, за что получили 2 балла. Ирина А. не смогла верно подобрать понятие «одежда», Иван Г. неверно назвал «посуду», сказав: «Это все чашки». 3 обучающихся (15%) выполнили задание на низком уровне. Елисей П., Никита Б., Семен Б. не смогли подобрать больше 3 обобщающих понятий, получив за эту пробу 1 балл. У Семёна Б. с выполнением данного задания

возникли сложности, Семён Б. не смог назвать такие понятия, как «мебель», «обувь», «посуда».

В третьей пробе детям предлагали назвать слова, которые обозначают части предметов. 3 обучающихся (15%) абсолютно верно назвали все части предметов, 13 обучающихся (65%) в своих ответах допустили незначительное количество ошибок. Например, Дима М. затруднился назвать такие части предметов как: воротник и рукав, у Алины В. трудности возникли при названии таких частей предметов как: воротник, кабина. 4 обучающихся (20%) выполнили задание на минимальном уровне, эти обучающиеся допускали большое количество ошибок, что соответствует 1 баллу.

В четвёртой пробе обучающимся было необходимо назвать детёнышей животных. Только 2 ученика (10%) верно справились с заданием. У 18 обучающихся при выполнении задания наблюдались ошибки. Например, Кира называла детёныша собаки «собачёнком», Кирилл называл «лошадёнком» детёныша лошади, а Илья называл «коровёнком» и «маленький медведь» детёнышей коровы и медведя.

В пятой пробе обучающимся ставилась задача назвать времена года. 14 обучающихся (70%) получили максимальный балл, 6 (30%) учеников получили по 2 балла.

Самые высокие средние баллы наблюдаются у Кирилла Е., Даниила К. (2,6 балла), Коли В., Алины В., Дарьи З. (2,4 балла). Самые низкие баллы зафиксированы у Никиты Б., Семёна Б., Константина Е., Елисея П. – 1,4 балла.

Обследование активного словаря прилагательных

Обследование активного словарного запаса состояло из проб, представленных в приложении 5.

Критерии оценивания активного словаря прилагательных расположены в приложении 5.

Результаты обследования активного словаря прилагательных занесены в таблицу 17 (приложение 5).

По данным таблицы 17 видно, что в большей степени затруднения у детей вызвало задание по подбору синонимом (средний балл 1,45). Так 11 обучающихся (55%) допустили большое количество ошибок. Семен, Кира, Коля и Илья не смогли подобрать синонимы к 4 словам (сильный, светлый, быстрый, громкий). Остальные 9 обучающихся (45%) допускали незначительные ошибки в подборе синонимов.

Легче всего дети назвали цвета (средний балл 2,9). Это задание вызвало трудности лишь у Никиты Б. и Елисея П., который назвали почти все цвета, кроме оттеночных (бирюзовый, оранжевый).

Подбор прилагательных не вызвал затруднения у 3 обучающихся (15%) - Коля В., Кирилл Е. и Даниил К. 16 обучающихся (80%) в выполнении задания допустили ошибки. Илья И. получил за эти задания только 1 балл, так как допусти большое количество ошибок, он подобрал правильно только 1 слово.

По результатам выполнения всех предложенных заданий самый низкий балл показал Елисей П. – 1,5 балла. Елисей П. допускал ошибки и затруднялся в подборе прилагательных, а также в подборе синонимов и антонимов прилагательных. Высокий балл (2,75) по результатам данного обследования показал Даниил К. - возникли трудности с подбором синонимов.

Обследование активного словаря глаголов

Обследование активного словаря глаголов состояло из проб, представленных в приложении 5.

Критерии оценивания активного словаря глаголов представлены в приложении 5.

Результаты обследования активного словаря глаголов представлены в таблице 18 (приложение 5).

Из таблицы 18 видно, что у детей возникли в большей степени трудности при назывании глаголов с различными приставками. 8 обучающихся (40%) выполняли задание, называя глаголы в неопределённой форме или в настоящем времени, что соответствует 1 баллу. 12 обучающихся (60%) выполнили задание, допуская 1-2 ошибки. Также задание на определение действий по профессиям вызвало затруднения – средний балл по этому заданию 1,95. 4 обучающихся (20%) справились с этим заданием, верно называя действия. 11 учащихся (55%) справились на среднем уровне, получив за это задание по 2 балла, ошибки были связаны с неточным называнием действий, но после помощи экспериментатора успешно справлялись с заданием. 5 обучающихся (25%) не справились с заданием либо справились с большим количеством ошибок, называя действия несуществующими словами. Например, Никита Б. сказал «повар поварит», Семен Б. ответил, что «пожарный льёт». Самым затруднительным оказалось задание «как подают голос животные» (2 балла). Только 3 обучающихся (15%) справились с предложенным заданием. 14 учеников (70%) затруднялись при ответах, но после небольшого количества времени, направляющей помощи экспериментатора давали верный ответ. 3 ученика (15%) справились с заданием на низком уровне. Например, Евгений Ф., Елисей П., Никита Б. при ответе на поставленный вопрос отвечали звукоподражаниями, изображая голос животного. Также обучающимся было трудно назвать способы передвижения животных – средний балл 2,15. Только 3 обучающихся (15%) верно ответили на вопросы. 17 учащихся (85%) допустили незначительное количество ошибок, получив за задание 2 балла.

При ответах на вопросы 18 (90%) обучающихся не всегда использовали глаголы, в некоторых случаях подбирали глаголы, не совсем соответствующие контексту. 2 учащихся (10%) справились с заданием успешно.

Наиболее успешным для обучающихся оказалось задание назвать действия по картинкам – средний балл 2,6. 12 учеников (60%) справились с заданием без ошибок. 8 младших школьников (40%) допустили 1-2 ошибку. Например, Евгений Ф. ответил «девочка рисовает», получив 2 балла.

Данные обследования показали, что максимальный средний балл – 2,6 (Кирилл Е., Илья И., Даниил К.). Также успешно справились Коля В., Алина В., Дарья З. – средний балл 2,5. Низкий балл по обследованию активного словаря глаголов получили Елисей П., Евгений Ф., Константин Е. – 1,5 балла. Никита Б. и Семен Б получили также низкие баллы (1,6). Остальные 9 обучающихся (45%) справились с заданием на среднем уровне – средний балл 1,8 – 2,2.

Обследование грамматической стороны речи

Для обследования грамматической стороны речи были изучены у обучающихся навыки словоизменения и словообразования (приложение 6). Система оценки обследования грамматической стороны речи указана в приложении 6.

В таблицу 19 (приложение 6) занесены результаты обследования грамматической стороны речи детей.

Результаты обследования показали, что лучше всего учащиеся справились с заданием на изменение глаголов по временам (средний балл 2,55). 11 обучающихся (55%) выполнили это задание без ошибок. Остальные 45% учащихся допустили ошибки в изменении времен глаголов, в основном ошибки были связаны с употреблением глаголов в прошедшем и настоящем времени. Наименьший средний балл 1,3 – задание на согласование существительных с числительными от 1 до 5. 14 обучающихся (70%) выполнили задание на 1 балл, т.к. правильно согласовать существительные с числительным 2 или 5 у учащихся не получалось. Например, Никита Б. предложил следующий вариант ответа «5 карандаш», «5 ведров». Иван Г. продолжил счет так: «одна собака, две собаки, ..., пять собаки». То же самое

произошло с другими существительными, предложенными для счета. У 6 обучающихся (30%) наблюдалось небольшое количество ошибок, при указании на которые задание выполнялось верно. Также сильно затруднительным оказалось задание на образование прилагательных от существительных (средний балл – 1,6). 8 обучающихся (40%) справились с заданием на низком уровне, не смогли правильно образовать прилагательные, допустив более 3 ошибок. 12 обучающихся (60%) допускали ошибки нестойкого характера, ошибались только в малознакомых словах. Например, Ирина ответила «труба железная», Галя М. – «мяч резиновый» и т.д.

С заданиями 1, 2, 5, 8 обучающиеся справились на 1,9 балла. Задание 1 предполагало образование множественного числа существительных в именительном падеже. 3 обучающихся (15%) выполнили задание верно, 12 учащихся (60%) справились с заданием с минимальным количеством ошибок, получив за выполнение задания 2 балла. 5 обучающихся (25%) не справились с заданием, получив 1 балл. Распространенными ошибкам в ответах учащихся можно отметить: «лоб – лобы, рот – роты, глаз-глазы». Задание 2 предполагало изучение употребления существительных в косвенных падежах. 3 обучающихся (15%) справились с заданием, выполнив его верно – Коля В., Кирилл Е., Ирина А. 12 обучающихся (60%) допустили в ответах незначительные ошибки, получив за задание 2 балла. Обучающиеся допускали 1-2 ошибки, например, Тимофей А. при ответе на вопрос «чего нет у стола?» ответил «ножка», но после поправки экспериментатором исправился. 5 обучающихся (25%) справились с заданием, допустив больше 3 ошибок, получив за задание 1 балл. Например, при склонении Семён Б. на вопрос «кому дает корм девочка», ответил «курица и петух». Задание 5 предполагало изучение употребления обучающимися предложно-падежных конструкций. Даниил К. и Коля В. верно выполнили задание (10%), 13 обучающихся (65%) выполнили задание с небольшими ошибками. Например,

Илья И. при ответе на вопрос «Где летит птица? (над деревом)» ответил «сверху дерева». 5 обучающихся (25%) справились с заданием на 1 балл. Учащиеся смешивали предлоги, пропускали их. В задании 8 требовалось образовать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. 5 обучающихся (25%) справились с заданием на низком уровне. Ученики допускали ошибки, связанные с непониманием задания, образовывая существительные во множественном числе, или образовывали существительные неправильно. Например, Никита Б. допустил следующие ошибки: «зеркало – зеркалице, ведро – ведричко», Елисей П. ответил: «штаны – штанины, ковёр - ковёрик». С заданием 3 на образование существительных множественного числа в родительном падеже ученики справились в среднем на 2,3 балла. 6 обучающихся (30%) успешно выполнили задание, получив 3 балла. 14 обучающихся (70%) выполнили задание с небольшим количеством ошибок, изменяя неправильно 1-2 слова. Ошибки в основном были связаны с неправильным изменением существительных. Например, Маша К. ответила «много мячов», Кира В. «много листов» и т.д. С заданием 4 учащиеся справились также на среднем уровне – средний балл 2,1. Коля В., Илья И., Даниил К. и Дарья З (20%) справились с заданием, у 14 обучающихся (70%) были отмечены незначительные ошибки, в основном связанные с подбором существительных среднего рода. 2 ученика (10%) справились с заданием на низком уровне, допустив ошибки, связанные со смешением родовых понятий существительных, обучающиеся подбирали к прилагательным существительные ориентируясь только на цвет.

Лучший результат по обследованию грамматической стороны речи показали Коля В., Кирилл Е., Даниил К и Дарья З. - средний балл составил 2,5. У Никиты Б., Константина Е., Елисея П. зафиксированы наименьший средний балл за выполнение данных заданий – 1,2 – 1,3 балла. Остальные 13

обучающихся (65%) справились на среднем уровне, средний балл составил 1,5 – 2,1.

Сравнительный анализ уровня развития речи и ВПФ представлен в таблице 20 (приложение б). Результаты указывают на то, что обучающиеся, получившие наибольшие баллы при обследовании речевых функций, так же показали наибольшие баллы в развитии высших психических функций. Те обучающиеся, у которых речь менее развита, показали большие отставание в развитии высших психических функций (памяти, мышления, восприятия, внимания).

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить у обследуемых обучающихся уровень сформированности психических, моторных, речевых функций на текущий момент. Для достижения этих целей использовались серии различных проб и заданий на выявление уровня организации движений органов артикуляции (двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба, продолжительности и силы выдоха), состояние звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи. Результаты обследования показали, что у обучающихся начальной школы с общим недоразвитием речи при исследовании движений артикуляционного аппарата отмечаются нарушения движений языка, челюсти. Пробы на исследование звукопроизношения показали, что в основном у обучающихся страдают шипящие, аффрикаты и сонорные звуки. У большинства испытуемых наблюдается полиморфный дефект. При исследовании фонематического слуха отмечаются нарушения неразличения свистящих и шипящих звуков, звонких и глухих фонем. Достаточно часто у обучающихся фиксировались ошибки при определении последовательности звуков в слове и при определении количества звуков в слова. Анализ данных

показал, что у обучающихся наблюдается нарушение пассивного и активного словаря существительных, прилагательных и глаголов. Результаты, которые были получены при диагностике пассивного словаря оказались выше, чем результаты, полученные при диагностике активного словаря. Помимо этого, у обучающихся встречались ошибки в образовании грамматических форм этих частей речи.

Совокупность данных нарушений затрудняет процесс овладения письмом и чтением на дальнейших этапах обучения ребенка.

Результаты эксперимента убедили в необходимости организации активной и комплексной логопедической работы с использованием индивидуального подхода. Таким образом, для проведения обучающего эксперимента обучающиеся были разделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную. Обучающиеся, входящие в обе группы были уравнены по уровням развития. В контрольную группу вошли 10 обучающихся: Алина В., Владислав М., Константин Е., Даниил К., Александр О., Дарья З., Елисей П., Ирина А., Иван Г., Евгений Ф. В экспериментальную группу - Тимофей А., Никита Б., Семён Б., Кира В., Коля В., Кирилл Е., Илья И., Маша К., Дима М., Галя М.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПСИХО-РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

ГЛАВА 3. ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХО-РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

3.1. Теоретическое обоснование преодоления психо-речевого недоразвития у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Преодоление нарушений психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР в условиях образовательной организации осуществляется как на уроках, так и на занятиях коррекционных курсов. Данный вид работы выполняет учитель-логопед и педагог-дефектолог. Работа учителя-логопеда с обучающимися младшего школьного возраста с ОНР III уровня основывается на знании структуры речевого дефекта, а также берутся во внимание индивидуальные особенности обучающихся. Положительная динамика в работе логопеда достигается при условии соблюдения как общедидактических, так и специфических принципов.

Разработкой методик логопедической работы с обучающимися с ОНР занимались такие учёные как: О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Собонович, И.Б. Карелина, О.А. Токарева, Л.В. Мелехова, Т.В. Сорочинская, О.Ю. Федосова и др.

Система логопедической работы по преодолению психо-речевого

недоразвития в условиях образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ должна опираться на общедидактические и специфические принципы.

1. Общедидактические принципы:

- а) научность
- б) системность
- в) доступность
- г) наглядность
- д) индивидуальный подход

2. Специфические принципы:

а) онтогенетический принцип (данный принцип подразумевает под собой построение коррекционно-логопедической работы с учётом возникновения у ребёнка тех или иных речевых форм, а также этот принцип подразумевает учёт ведущей деятельности ребёнка, в конкретный возрастной период).

б) принцип системности (в основу этого принципа лежит то, что речь является сложной системой, все компоненты которой имеют тесную взаимосвязь друг с другом. Таким образом, коррекционное воздействие должно охватывать все речевые компоненты, коррекционная работа должна проводиться по всем сторонам речевой функциональной системы).

в) принцип комплексности (данный принцип включает в себя использование медицинских, логопедических, психологических результатов обследования, а также сопоставление уровней развития познавательной деятельности и речи).

г) принцип дифференцированного подхода (принцип предполагает учёт особых образовательных потребностей обучающихся, которые определяются уровнем речевого развития, этиопатогенезом, характером нарушений формирования речевой функциональной системы и проявляются в неоднородности по возможностям освоения содержания образования).

Вопросами сочетанного формирования речевых и психических функций в литературе отведено мало места. Для составления плана коррекционной работы были проанализированы методики Л.Г. Кобзаревой «Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения», М.Ф.Фомичевой «Воспитание у детей правильного произношения», Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», а также «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Лалаевой Р.И. [21].

Преимущества методики Кобзаревой Л. Г. «Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения» заключается в том, что в данной методике имеется систематизированный план первого этапа коррекции обучающихся с нарушениями процессов чтения и письма, которые обусловлены не резко выраженным или общим недоразвитием речи. В данной методике подчёркивается, что работа логопеда не должна становиться непрерывной чередой диктантов и списывания. В методике даются разного рода задания и упражнения, которые построены с четко организованной системой сигналов обратной связи: символы, схемы, действия с мячом, таким образом у обучающегося развиваются операции письма без тетради и ручки, это в свою очередь помогает снижению напряжения и уменьшению страха письма у младших школьников. Важнейшая задача коррекционной работы - развивать у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня полноценные представления о звуковом составе слова [20].

Методика М.Ф. Фомичевой «Воспитание у детей правильного произношения» важна для коррекционной работы, так как направлена на устранение дефектов звукопроизношения, обеспечение формирования речевого дыхания, слухового внимания, развития силы голоса, высоты голоса и т.д. Отличительной чертой является то, что методика М.Ф.

Фомичевой принимает во внимание психологию ребенка и помогает через образное восприятие, мышление сформировать у ребенка правильные артикуляционные уклады и автоматизировать поставленные звуки [44].

Положительным в программе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной является то, что развитие языковой системы на логопедических занятиях происходит с учетом структуры дефекта и потенциальных возможностей детей. Основные задачи программы включают в себя развитие:

- понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- произносительной стороны речи;
- самостоятельной развернутой стороны речи;
- овладение элементарными навыками чтения и письма.

Программа предусматривает виды занятий по формированию связной речи, словарного запаса, грамматического строя, произношения. Важным моментом программы является то, что Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают разделить детей на две группы при проведении фронтальных занятий. Это обусловлено тем, что у детей данной категории не только отставание в развитии речи, но и трудности концентрации внимания, памяти, быстрая истощаемость и утомляемость. Обучение детей направлено на устранение речевого дефекта, а также на предупреждение возможных трудностей в усвоении школьных знаний, обусловленных речевым недоразвитием [43].

В основе «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Лалаевой Р.И. лежит психолингвистический подход. Во время изучения операций моторной реализации в данной методике рассматриваются взаимоотношения в функционировании моторных и сенсорно-перцептивных компонентов речи. Таким образом, моторная программа речевого высказывания организуется не только на базе операций внутреннего программирования, лексического развертывания и грамматического структурирования, но и на основе речеслуховых образов

слов и их сочетаний, которые развиваются у детей в процессе сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи.

С учетом результатов данных анализа научно-методической литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего этапа было определено содержание логопедической работы по преодолению психо-речевого недоразвития у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Основной задачей логопедической работы является преодоление психо-речевого недоразвития у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Коррекционная работа осуществляется посредством коррекции высших психических функций (внимание, память, мышление), моторной сферы, звукопроизношения, развития фонематического слуха и восприятия, а также коррекции лексико-грамматической стороны речи.

В качестве основных методов и приемов работы были использованы наглядные (рассматривание картинок, просмотр слайдов и др.), словесные (рассказ и беседы) и практические методы (речевые упражнения, игры).

Предложенное содержание логопедической работы включает:

- работу над мелкой моторикой обучающихся;
- стимуляцию работы артикуляционного аппарата;
- регуляцию функционирования мимических мышц;
- устранение саливации, гиперкинезов и синкенезий;
- формирование и развитие просодики;
- устранение дефектов звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха и фонематического восприятия с опорой на кинестетические ощущения от органов артикуляции;
- устранение недостатков, вызванных общим недоразвитием речи;
- нормализацию основных психических процессов.

Логопедическая работа включала в себя следующие этапы:

1.Подготовительный.

На данном этапе осуществляется работа по совершенствованию моторной сферы: общей моторики, моторики пальцев рук, моторики артикуляционного аппарата и формированию кинестетических ощущений от органов артикуляции. Развитие фонематического слуха, уточнение и обогащение словаря, развитие слухового восприятия и звукового анализа, а также воспитание потребности в речевом общении.

2. Коррекция звукопроизношения.

На данном этапе логопедической работы осуществлялась постановка, автоматизация, закрепление и уточнение дифференцируемых звуков, дифференциация звуков.

3. Развитие и формирование фонематических процессов.

Данный этап включал в себя работу по развитию фонематического слуха, фонематического восприятия.

4. Развитие лексико-грамматической стороны речи

Данный этап включал в себя работу по уточнению, обогащению и активизации словаря, а также коррекцию грамматических конструкций.

Коррекция психических функций происходила на каждом этапе логопедической работы и включала в себя задания на развитие восприятия (зрительного и слухового), памяти, мышления.

3.2. Содержание логопедической работы по преодолению психо-речевого недоразвития у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня

Обучающий эксперимент проводился с сентября 2017 года по апрель 2018 года, проводилось по 3 фронтальных занятия в неделю и 2 индивидуальных занятия с каждым обучающимся. На занятиях были использованы мультимедийный материал, наглядный материал по теме занятия, раздаточный материал, который разрабатывался для каждого

ребенка индивидуально. Также были задействованы индивидуальные тетради для работы на занятиях и для домашнего использования с родителями.

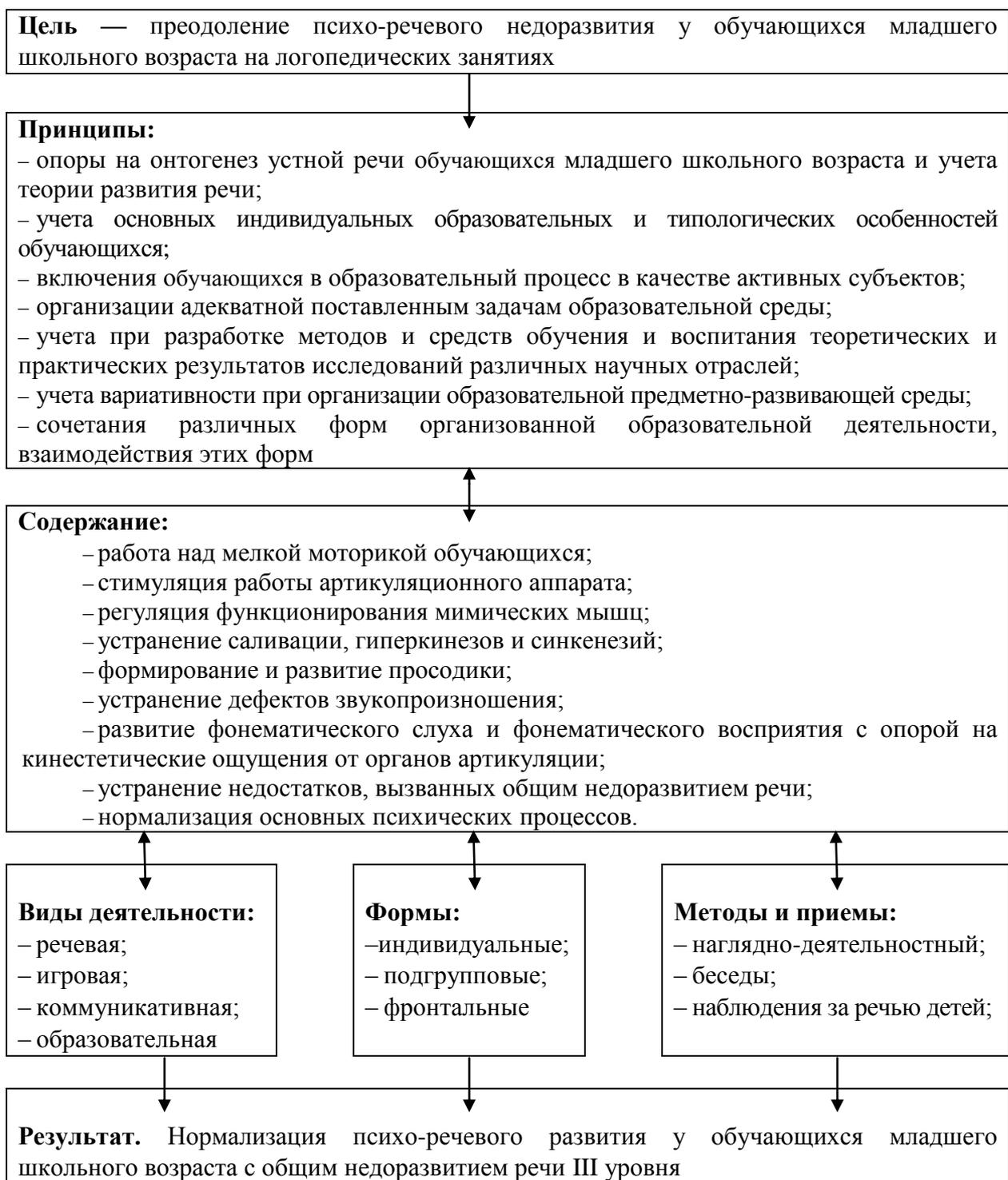


Рис. 1. Содержание логопедической работы по преодолению психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста.

Из проведенного обследования следует, что у обучающихся нарушены свистящие, шипящие, сонорные звуки и аффрикаты. Постановка звуков осуществлялась в следующей последовательности: с, ш, ж, ч, л, р, р'.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что у 10 (50%) из 20 обследуемых обучающихся нарушена группа шипящих звуков, поэтому содержание логопедической работы было основано на подготовке органов артикуляции к формированию правильного уклада на звук [ш], постановке, автоматизации звука [ш], закреплении и уточнении артикуляционных укладов звуков [ш] и [с], дифференциации звуков [ш] и [с], а также развитии фонематического слуха на звук [ш].

Работа по направлениям, выделенным в параграфе 3.1, осуществлялась на логопедических занятиях одновременно, т.е. на каждом занятии обучающимся предлагались задания на развитие мелкой моторики, стимуляцию работы артикуляционного аппарата, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия с опорой на кинестетические ощущения от органов артикуляции, развитие основных психических функций. План коррекционной работы для каждого обучающегося экспериментальной группы представлен в приложении 7.

Подготовительный этап

Цель: подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звуков.

Задачи:

- развивать общую и моторику;
- формировать точные движения органов артикуляционного аппарата;
- развивать фонематический слух;
- развивать силу и продолжительность выдоха;
- развивать просодическую сторону речи;
- развивать произвольное внимание, память, мыслительные операции;

Развитие мелкой моторики проводилось как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях. Учащимся предлагались задания в стихотворной форме, шнуровки, липучки, упражнения с колючими мячами, суджок и т.д. Например, на индивидуальных занятиях возможно было использовать шнуровки, прищепки, различные пуговицы, а на фронтальных занятиях больше использовались задания в стихотворной форме. Примеры упражнений на развитие мелкой моторики пальцев рук представлены в приложении 8.

Развитие моторики органов артикуляционного аппарата происходит на индивидуальных занятиях в виде артикуляционной гимнастики. На этих занятиях проводится самомассаж органов артикуляции. В самом начале осуществляется массаж лицевой зоны, затем проводится массаж языка, а затем массаж губ, если в нём есть необходимость. Подобный массаж способствует снижению мышечного тонуса органов артикуляции, ещё массаж позволяет формировать кинестетические ощущения от органов артикуляции. После массажа необходимо выполнять артикуляционную гимнастику. При выполнении подобной гимнастики нужно учитывать следующие требования:

- артикуляционная гимнастика выполняется по широкой программе, то есть независимо от того, над каким звуком идет работа;
- при выполнении гимнастики следует выбирать упражнения для всех подвижных частей артикуляционного аппарата: губ, языка, челюсти;
- специальная артикуляционная гимнастика проводится по программе изучаемого звука;
- в артикуляционной гимнастике каждое упражнение рекомендуется выполнять от 5 до 7 раз;
- требуется увеличение скорости при включении в движение;
- выполняемую позу необходимо удерживать в течение нескольких секунд.

Применение артикуляционной гимнастики способствует устранению саливации, которая в свою очередь является результатом пареза нижней челюсти. Для обучающихся применяются дополнительные упражнения для нижней челюсти и губ. Младшего школьника обучают с сомкнутыми губами подсасывать слюну, учат глотать слюну с запрокинутой назад головой и в естественном положении. Для устранения саливации логопеду нужно перед артикуляционными упражнениями напоминать обучающемуся о необходимости глотать слюну. При необходимости логопедом проводится работа по устранению синкенезий (содружественных движений), целью этой работы является постоянный зрительный контроль, а также фиксация той мышцы, которая совершает содружественное движение. В этом случае логопеду нужно удерживает ту мышцу, которая совершает подобное содружественное движение. Примеры упражнений, используемых на логопедических занятиях, представлены в приложении 9.

Развитие речевого дыхания является неотъемлемой частью логопедической работы, т.к. правильное речевое дыхание способствует более точному звукопроизношению. Примеры упражнений для развития речевого дыхания приведены в приложении 9.

Примеры упражнений, предлагаемые обучающимся на подготовительном этапе, представлены в приложении 10.

Этап постановки звука [ш]

Цель: добиться правильного звучания звука [ш] в изолированном виде.

Задачи:

- объединить отработанные на подготовительном этапе артикуляционные позы с целью создания единого артикуляционного уклада звук [ш];
- закреплять навыки речевого дыхания;
- формировать навык правильного произношения звука [ш] изолированно, в прямых и обратных слогах;

- развивать просодическую сторону речи;
- закреплять навыки слухового и кинестетического образа звука;
- развивать фонематический слух, фонематическое восприятие;
- развивать произвольное внимание, память, мыслительные операции.

Постановка звука - процесс формирования артикуляции, обучения ребенка произношению звука в изолированном звучании. На этапе постановки звука формируется навык правильного произношения изолированного звука, закрепляется слуховой, кинестетический образ звука, используется зрительное восприятие артикуляции. Постановка звука происходит на индивидуальных занятиях. Подбор методов постановки звука [ш] зависит от индивидуальных особенностей обучающегося.

Варианты постановки звука [ш]:

- по подражанию (с опорой на зрительный и слуховой анализатор. Учащемуся предлагается образец произношения звука совместно с игровыми образами (от ветер шумит, змея шипит, воздух выходит из лопнувшего шарика и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осознательные) ощущения.)

- от артикуляционной гимнастики (учащемуся предлагается объединить комплекс упражнений, необходимых для произношения звука, применить воздушную струю, определить наличие или отсутствие голоса, в результате получится необходимый звук)

- от опорного звука
- от опорного звука с механической помощью

На этапе постановки звука продолжается работа по развитию мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления), а также предлагаются задания на развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи.

Этап автоматизации звука [ш]

Цель: добиться правильного произношения звука в самостоятельной речи.

Задачи:

- последовательное введение и автоматизация поставленного звука в слоги, слова, предложения, самостоятельную речь;
- закрепление артикуляции звука,
- создание артикуляционно-акустического образа звука;
- развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

С физиологической точки зрения этап автоматизации звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. Автоматизировать звук – значит ввести его в самостоятельную речь обучающегося. Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности к дифференциации правильного и неправильного артикуляционного уклада. Она осуществляется по принципу от простого к сложному.

К этапу автоматизации поставленного звука можно переходить лишь тогда, когда учащийся произносит его в изолированном виде правильно и четко при продолжительном или многократном повторении. Не рекомендуется вводить в слоги и слова звук, который произносится еще недостаточно отчетливо, так как это приведет лишь к закреплению неправильного артикулирования звука и не даст улучшения в произношении.

Автоматизация поставленного звука проводится в следующей последовательности:

1. автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, слогах со стечением согласных);
2. автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце);

3. автоматизация звука в предложениях;
4. автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах;
5. автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах;
6. автоматизация звука в разговорной речи.

Слог – более простая, не имеющая определенного смысла, по сравнению со словом, единица языка, поэтому автоматизацию звука рекомендуется начинать именно со слогов. На начальных этапах автоматизации обучающемуся предлагаются прямые, обратные слоги, закрытые слоги, затем слоги со стечением согласных. Автоматизация звука в словах осуществляется также по принципу от простого к сложному. Сначала предлагаются слова, в которых автоматизируемый звук в начале, затем речевой материал обогащается словами, в которых звук находится в конце, затем – в середине слова. Слова подбираются на начальном этапе более простые по фонетическому составу, затем слова увеличиваются по звуковому и слоговому составу. В предложенном речевом материале не должно содержаться звуков, близких по артикуляционному укладу автоматизируемого звука. При автоматизации звука используются такие приемы, как отраженное воспроизведение, называние картинок, чтение слов, поиск слов на заданный звук (усложнить задание можно ограничением места звука в слове).

Также автоматизация звука происходит в чистоговорках, скороговорках, предложениях, текстах, самостоятельной связной речи. Сначала предлагается речевой материал, включающий умеренное количество автоматизируемого звука, затем автоматизация происходит на речевом материале, более насыщенном заданным звуком.

На этом этапе проводится работа по фонематическому анализу и синтезу, формируется умение определять место звука в слове, определять место звука относительно других звуков.

В рамках этапа автоматизации звука проводится работа по развитию просодической стороны речи: над ударением (при автоматизации звука в слогах и словах), над логическим ударением (при автоматизации звука в чистоговорках, скороговорках, предложениях), над интонацией (при автоматизации звука в предложениях, текстах, самостоятельной речи).

Важной составляющей этапа автоматизации является развитие высших психических функций на речевом материале. Обучающимся предлагаются упражнения на развитие внимания, памяти, мышления, опирающиеся на речевой и картинный материал.

Упражнения для автоматизации звука [ш] представлены в приложении 10.

Этап закрепления и уточнения дифференцируемых звуков

1. Дифференциация звуков [ш]-[с] по артикуляторным признакам.

Положение органов артикуляции при воспроизведении звука [ш]:

- губы немного выдвигаются вперед;
- кончик языка поднимается к верхнему небу, к альвеолам, но самих альвеол кончик язычка не касается, благодаря такому положению языка образуется щель;
- язык принимает форму «чашечки».
- голосовые связки разомкнуты, струя выдыхаемого воздуха свободно проходит между ними;
- струя выдыхаемого воздуха достаточно сильная и тёплая, она хорошо ощущается тыльной стороной руки, поднесенной ко рту, помимо этого, воздушная струя должна равномерно выдыхаться.

Положение органов артикуляции при воспроизведении звука [с]:

- губы в улыбке, передние зубы видны;
- зубы образуют «заборчик», они не сомкнуты, между зубами верхней и нижней челюсти образуется просвет в 1-2 мм;
- кончик языка опущен и прижат к нижним резцам;

- передняя часть спинки языка выгнута;
- боковые края языка прижимаются к верхним коренным зубам;
- в середине языка образуется желобок;
- между передней частью языка и передними верхними зубами образуется щель;
- сильная струя воздуха, проходит через образованную щель и создаёт свистящий шум;
- голосовые складки разомкнуты – не производят голос, звук глухой.

2. Дифференциация звуков [ш] и [с] по акустическим признакам

Звук [ш] – согласный, твердый, глухой.

Звук [с] – согласный, твердый (имеет мягкую пару – [с']), глухой.

Этап дифференциации звуков [ш] и [с]

Работа по дифференциации звуков ведется в нескольких направлениях: развитие слуховой дифференциации, формирование фонематического восприятия. Работа ведется в 2 этапа: работа над каждым из смешиваемых звуков, слуховая и произносительная дифференциация смешиваемых звуков.

На первом этапе поочередно утоняется акустический и артикуляционный образ смешиваемых звуков. Данный вид работы проводится в следующей последовательности:

1. Уточнение артикуляции звука – происходит с опорой на зрительное восприятие, тактильное и слуховое, а также на кинестетические ощущения от положения органов артикуляции. К примеру, при уточнение артикуляционного уклада звука [с] особое внимание уделяется на положение органов артикуляции (губы – в улыбке, язык – внизу у нижних зубов). С помощью тактильных ощущений уточняется, что при произношении звука воздушная струя холодная, также определяется, что голосовые складки не вибрирует, следовательно, звук глухой. По такому алгоритму проводится уточнение артикуляции звука [ш].

2. Выделение звука на фоне слогов – обучающиеся учатся выделять звук из слога, определять его место положения, учатся различать слоги с заданным звуком и без него.

3. Формирование умения определять наличие заданного звука в слове – на данном этапе работы предлагаются слова, содержащие заданный звук и не имеющие его. Слова не должны иметь звуки, акустически и артикуляционно близкие с отрабатываемым звуком. На данном этапе определяется буква, обозначающая данный звук.

4. Определение места звука в слове – обучающемуся предлагается определить, где в слове находится звук (в начале, в середине или в конце, после какого звука, перед каким звуком и т.д.)

5. Выделение слова с заданным звуком из предложения

По данному алгоритму отрабатывается второй смешиваемый звук.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков по акустическим и артикуляционным признакам, определяются сходства и различия. Особое внимание уделяется на отличия между смешиваемыми звуками. Работа по дифференциации звуков проводится по тем же направлениям, что и на первом этапе, но с учетом речевого материала (должен включать слова со смешиваемыми звуками). На данном этапе большое внимание уделяется фонематическому анализу и синтезу.

Упражнения для дифференциации звуков [ш] и [с] представлены в приложении 10.

Развитие фонематического слуха на звук [ш].

Развитие фонематического слуха начинается на подготовительном этапе работы и происходит на всех этапах логопедической работы. На начальном этапе работы по развитию фонематического слуха ребенку предлагаются тексты, насыщенные данным звуком, затем предложения, слова, слоги. На конечном этапе развития фонематического слуха ребенок

должен выделить заданный слух из ряда фонем. Данную работу лучше всего проводить на основе игр.

Для развития фонематического слуха ребенку предлагаются задания, представленные в приложении 10 [15].

Развитие лексико-грамматической стороны речи.

Упражнения по развитию лексико-грамматической стороны речи основаны на специально подобранном материале с учетом правильно произносимых звуков, а также звуков, которые находятся на этапе окончательного закрепления. Развитие лексической стороны речи проводилось на основе программы образовательного учреждения. Задания предлагались с учетом результатов констатирующего эксперимента. В ходе эксперимента было выявлено, что у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня плохо развиты обобщающие понятия имен существительных, лексика прилагательных и глаголов, поэтому задания были направлены на усвоение этих частей речи.

Каждое занятие посвящено звуку (звукам) и букве, подчинено определенной лексической теме. Использование на логопедических занятиях игровых приёмов и упражнений, а также яркого и привлекательного стимульного материала позволяет сохранять интерес у обучающихся на протяжении всего урока. Динамические и физкультурные паузы, которые применяются на логопедических занятиях, должны отражать изучаемую лексическую тему. Выбранная тема и упражнения по развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, дыхания и голоса осваиваются на протяжении одной недели на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях учителя-логопеда.

Знания, которые получают младшие школьники на занятиях логопеда, закрепляются на занятиях детей с другими школьными педагогами и родителями. Были созданы специальные игровые «домашние задания», которые отражают в себе все параметры индивидуальных, подгрупповых и

фронтальных занятий. Примерное содержание упражнений представлено в приложении 11.

1. Для развития грамматической стороны речи обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня предлагались задания на изменения грамматических форм слова (формообразование), работа над предложением и словосочетанием. Содержание заданий учитывали индивидуальные и возрастные особенности детей, а также результаты констатирующего эксперимента.

Учащимся предлагались задания, представленные в приложении 11.

Коррекция психических функций

Коррекция психических функций осуществлялась на каждом этапе логопедической работы как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях. На основе результатов констатирующего эксперимента у обучающихся в большей мере наблюдалось недоразвитие слуховой памяти, словесно-логического мышления, внимания. В рамках индивидуальных и фронтальных занятий шла работа по развитию высших психических функций.

Предложенные виды заданий представлены в приложении 12.

3.3. Контрольный эксперимент

С целью выяснения эффективности проведённой работы был разработан и проведён контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента - установить эффективность коррекционной работы. Полученные данные по контрольному эксперименту сравнивались с данными формирующего эксперимента для установления эффективности.

В контрольном эксперименте были обследованы:

1. Высшие психические функции (внимание, память, мышление);

2. Звукопроизношение;
3. Фонематические процессы;
4. Лексико-грамматический строй речи.

В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в первичной диагностике. Обследование обучающихся проводилось по учебно-методическому пособию Н. М. Трубниковой, с использованием методических рекомендаций С.Д. Забрамной. Так же была выбрана 3-бальная система оценивания.

Обследование высших психических функций

Результаты обследования словесно-логического (абстрактного) мышления представлены в таблице 31, приложении 13.

Результаты контрольного эксперимента обследования словесно-логического мышления показали, что средний балл контрольной группы оказался на 0,4 балла ниже, чем средний балл экспериментальной группы. Положительная динамика наблюдается у 80% обучающихся экспериментальной группы. Так, например, у Димы в начале средний балл был равен 1,3, он допускал ошибки в выполнении методики «Исключи слова», «4-й лишний», после проведенного обучающего эксперимента Дима стал выполнять большинство заданий правильно и стал верно давать обобщающие понятия и называть существенные признаки. В начале работы Никита Б. и Маша К. получали за выполнения упражнения «Рассказ со скрытым смыслом» лишь по 1 баллу, так как они не понимали скрытый смысл рассказа даже после указания экспериментатора на их личный опыт, а по завершению экспериментальной работы при выполнении данного упражнения обучающиеся получили 2 балла, так как ошибок в их ответах было минимальное количество. 4 обучающихся (40%), показали положительную динамику в выполнении методики «4-й лишний», у Тимофея А. в начале работы были ошибки, а после проведения обучающего эксперимента таких ошибок обучающийся не совершал. Положительная

динамика зафиксирована при выполнении методики «Исключи слова»: в начале эксперимента средний балл составлял 1,6 балла, после обучающего эксперимента средний балл стал равен 2, положительная динамика на 0,4 балла.

Динамика контрольной группы произошла в среднем только на 0,1 балл. И только 1 обучающихся (10%) контрольной группы показал положительную динамику. Результаты контрольного эксперимента экспериментальной группы оказались значительно выше.

Результаты обследования зрительной и слуховой памяти представлены в таблице 32, приложении 13. Сравнительный анализ данных обследования обучающихся экспериментальной группы позволяет утверждать, что у 100% обучающихся присутствует положительная динамика. Общий средний балл увеличился на 0,4 балла (от 1,9 до 2,3). У Тимофея, Никиты, Киры, Димы и Маши наблюдается уменьшение количество ошибок при выполнении проб. Кирилл в начале работы выполнял упражнение по диагностике непреднамеренной памяти только с подсказкой и помощью экспериментатора, на этапе контрольного эксперимента эти упражнения он безошибочно выполнял сам, без посторонней помощи, за что и получил максимально возможные 3 балла. Галя также, как и Кирилл получила 3 балла, у нее так же не было ошибок при выполнении проб на диагностику непреднамеренной памяти. У Тимофея, Семена, Киры, Ильи, Димы не зафиксировано положительной динамики в диагностике преднамеренной памяти. Результаты обследования преднамеренной зрительной памяти показали, что 8 обучающихся (80%) выполнили задание без ошибок, у 2 обучающихся (20%) наблюдается положительная динамика. Кира В. и Илья И. на этапе констатирующего эксперимента допускали ошибки, но при конечном обследовании выполнили задание верно, получив 3 балла. При обследовании слуховой памяти максимальный балл получил Кирилл Е., 8 обучающихся (80%) допустили незначительные ошибки при выполнении

пробы, Никита Б. не справился с заданием, показав самый низкий результат. Положительная динамика наблюдается у 40% обучающихся. Диагностика опосредованной памяти показала рост результатов у Тимофея и Никиты, Семена, Киры, Маши, Димы, Гали в начале работы они за выполнение проб получали только по 1-2 балла, а после проведения коррекционной работы они выполняли эти пробы правильно и не допускали ошибок либо допуская небольшое количество ошибок в своих ответах. Наибольшую динамику показали Никита Б. (0,5 балла), Семен Б. (0,5 балла), Маша К. (0,75 балла), Дима М. и Галя М. (0,5 балла). Сравнительный анализ данных обследования обучающихся контрольной группы позволяет утверждать, у обучающихся произошла динамика 0,1 балла. Обследование непреднамеренной зрительной памяти показало, что у 2 обучающихся наблюдается положительная динамика, результаты преднамеренной зрительной памяти позволили сделать вывод, что только у 2 обучающихся результаты стали выше. Только у Владислава М. и Евгения Ф. наблюдается положительная динамика в ходе обследования слуховой памяти. Результаты опосредованной памяти не показали положительных результатов. Таким образом, результаты обследования контрольной группы показали положительную динамику у Владислава М. (0,25 балла), Даниила К. (0,5 балла), Александра О. (0,25 балла). Елисея П. (0,25 балла), Евгения Ф. (0,5 балла).

Результаты обследования зрительного восприятия представлены в таблице 33, приложение 13. Средний балл экспериментальной группы повысился на 0,6 балла. Данные контрольного эксперимента показывают, что положительная динамика наблюдается у 8 обучающихся (80%). В среднем результат увеличился от 0,5 до 1 балла. При обследовании дифференцированности зрительного восприятия средний балл увеличился с 2,1 и 2,6. Положительную динамику показали Никита Б., Семен Б., Илья И., Маша К., Галя М. На этапе формирующего эксперимента Маша допускала

достаточное количество ошибок при выполнении упражнения «зашумленные картинки», а на этапе контрольного эксперимента таких ошибок у обучающегося наблюдалось минимальное количество. При обследовании полноты и правильности зрительного восприятия отмечается также положительная динамика с 1,8 балла до 2,4 балла. Никита Б., Семен Б., Коля В., Илья И., Маша К., Галя М. повысили свои результаты на 1 балл. Таким образом, 4 обучающихся (40%) выполнили задание верно, 6 обучающихся (60%) справились, допуская незначительные ошибки. Результаты обследования контрольной группы увеличились на 0,1 балла. Положительную динамику при обследовании дифференцированности зрительного восприятия показал Елисей П. (10%). Результаты обследования полноты и правильности зрительного восприятия увеличились у Евгения Ф. (10%). Таким образом, результаты экспериментальной группы оказались значительно выше результатов контрольной группы.

Результаты обследования внимания представлены в таблице 34, приложении 13. Данные таблицы позволяют утверждать, что у обучающихся экспериментально группы присутствует положительная динамика. У 7 обучающихся (70%) произошёл рост среднего балла. Так, например, Никита не справлялся с заданием «Найди и вычеркни», за эту методику у него в начале был минимальный результат, 1 балл, а по завершению обучающего эксперимента Никита стал показывать средние результаты, и получил уже 2 балла. Кира и Маша за это же задание получили не 2 балла, как в начале работы, а 3 балла, так как они выбрали правильно все одинаковые предметы, которые были нарисованы на картинках. При выполнении методики «Найди два одинаковых предмета» положительную динамику показал Кирилл, с 2 баллов его результат вырос до 3 баллов. У Ильи и Киры рост не зафиксирован, они также, как и в начале эксперимента получили по 2 балла. Результаты обследования контрольной группы показали, что средний балл

увеличился с 1,95 до 2,1. Положительную динамику показали 2 обучающихся (20%), у остальных 8 обучающихся динамики не наблюдалось.

Результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата представлены в таблице 35, приложении 13. Сравнительный анализ обследования экспериментальной группы показал положительную динамику у 6 обучающихся. У Димы и Коли положительная динамика составила 0,4 балла, Кира и Галя показали положительную динамику в 0,2 балла. В пробе 1,2,4,5,6 средний балл увеличился на 0,1, в третьей пробе динамика составила 0,2 балла.

Результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата контрольной группы показал положительную динамику на 0,1 балла. Результаты повысился при выполнении пробы 2, 4,5,6. В целом в динамической организации движений артикуляционного аппарата в каждой пробе наблюдается положительная динамика в экспериментальной группе, что в свою очередь подтверждает то, что выбранная методика является достаточно эффективной.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 36, приложении 13. Контрольный эксперимент показал, что у 7 обучающихся (70%) экспериментальной группы наблюдается положительная динамика. Так у Киры, Кирилла, Ильи и Гали средний балл повысился с 1 до 2. У Маши и Димы средний балл с 2 повысился до 3, что говорит о том, что у этих обучающихся все нарушения звукопроизношения были устранены. Коля показал наилучшую динамику, на этапе формирующего эксперимента у него средний балл равнялся 1, а после проведения обучающего эксперимента его средний балл равен 2. У Тимофея отсутствует положительная динамика, на этапе формирующего и контрольного эксперимента его средний балл равен 2, так же нет положительной динамики у Никиты и Семёна, их средний балл остался без изменения и равен 1.

За время проведённого обучающего эксперимента удалось автоматизировать звук [р] у Киры, у Кирилла и Киры был автоматизирован звук [ш], автоматизирован звук [л] у Коли, у Никиты и у Гали был автоматизирован звук [ч]. За время проведения обучающего эксперимента были полностью исправлены дефекты произношения группы свистящих звуков. У Маши был поставлен искаженный звук [л], у Димы был поставлен искаженный звук [р] и [р']. У Гали была устранена замена [ш] на [с], у Ильи была устранена замена [ш] на [ф] и замена [ж] на [з].

Результаты обследования обучающихся контрольной группы показал также положительную динамику. У Константина на этапе констатирующего эксперимента наблюдались полиморфные дефекты, а на этапе контрольного эксперимента – мономорфные. У остальных обучающихся контрольной группы дефекты произношения были устранены с незначительными улучшениями, что не отразилось на результатах. Можно сделать вывод о том, что выбранные методы и приемы коррекционной работы по устранению дефектов звукопроизношения оказались эффективны.

Результаты обследований функций фонематического слуха представлены в таблице 37, приложение 13. Результаты, полученные после проведения обучающего эксперимента, показывают, что положительная динамика наблюдается у 7 обучающихся (70%). У 3 обучающихся (30%) уровень развития фонематического слуха остался на прежнем уровне. У Никиты, Семена, Маши, Димы и Гали в начале исследования средний балл был равен 1, а после проведения обучающего эксперимента их средний балл равен 2. У Кирилла и Ильи в начале исследования средний балл был равен 2, а после проведения обучающего эксперимента их средний балл равен 3. Маша стала различать звуки [ж] и [ш]. Никита стал различать звуки [с] и [с'], а Кирилл стал дифференцировать звуки [ш] и [щ]. Галя начала различать свистящие-шипящие звуки [с] и [ш]. Результаты обследования контрольной группы показал, что у обучающихся также наблюдается положительная

динамика, у 2 обучающихся (20%) наблюдается динамика – Дарья на этапе констатирующего эксперимента не различала согласные по твердости-мягкости и свистящие-шипящие, получив 1 балл, а на этапе контрольного эксперимента получила 2 балла – девочка стала различать свистящие-шипящие звуки. Иван не различал звуки [Ж]- [Ш], но на этапе контрольного эксперимента выполнил все задания верно, получив 3 балла. Сравнительный анализ данных формирующего и контрольного эксперимента контрольных и экспериментальных групп позволяет утверждать, что выбранная коррекционная программа является достаточно эффективной.

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 38, приложение 13. 7 обучающихся (70%) экспериментальной группы показали положительную динамику. У Киры, Ильи, Димы и Гали положительная динамика составила 0,3 балла, у Семена и Кирилла рост составил 0,4 балла, а Никита продемонстрировал наилучшую динамику, показав рост в 0,7 балла. Результаты Тимофея, Коли и Маши остались без изменений, у этих младших школьников не зафиксировано ни положительной, ни отрицательной динамики. Так после проведения обучающего эксперимента 4 обучающихся (40%) стали лучше определять количество звуков в слове. У 3 обучающихся (30%) наблюдается положительная динамика в определении последовательности звуков в словах. Дима стал точнее определять место звука в слове. Средний балл по экспериментальной группе повысился с 2,1 до 2,5. Результаты обследования контрольной группы показали, что количество звуков в слове лучше стал определять Константин, получив по результатам контрольного эксперимента уже 2 балла, а не 1. Последовательность звуков в слове стала определять лучше Дарья. Место звука в слове стал определять лучше Елисей. Таким образом средний балл по контрольной группе повысился с 2 до 2,1. Эти данные дают основу для утверждения, что выбранная нами коррекционная программа является эффективной.

Результаты обследования грамматической стороны речи представлены в таблице 39, приложение 13. В данной таблице первое значение – это результат констатирующего эксперимента, а второе значение – это результат, полученный на этапе контрольного эксперимента. Сравнительный анализ показал, что все 10 обучающихся экспериментальной группы (100%) показали положительную динамику. У Тимофея, Семена, Киры, Коли, Кирилла, положительная динамика составила 0,2 балла, у Тимофея, Ильи и Гали динамика в 0,4 балла, Дима М показал динамику в 0,5 балла. Положительный результат 0,6 балла показал Никита Б. Средний балл экспериментальной группы увеличился на 0,4 балла (с 1,9 балла до 2,3). Результаты обследования обучающихся контрольной группы показали положительную динамику у 7 младших школьников (70%). Средний балл контрольной группы увеличился с 1,9 балла до 2 на 0,1 балла. Елисей П. показал более высокий результат на 0,3 балла по итогам контрольного эксперимента, Константин и Иван показали динамику в 0,2 балла, а Владислав, Александр, Ирина и Евгений улучшили свой результат на 0,1 балла.

Подводя итог можно отметить, что в грамматике у обучающихся экспериментальной группы заметен значительный рост и динамика относительно результатов обучающихся контрольной группы, а значит выбранную нами коррекционную программу можно считать эффективной.

Данные таблицы 40 (приложение 13) позволяют утверждать, что все обучающиеся экспериментальной группы показали положительную динамику в развитии речи, параллельно с этим у учеников появилась динамика в развитии мышления, памяти, внимание и восприятия. Также незначительная динамика видна у обучающихся контрольной группы. У тех обучающихся, которые показали улучшения в развитии речевых функций, повысились результаты обследования высших психических функций. Данные результаты позволяют утверждать, что чем лучше у обучающегося

развиты речевые процессы, тем лучше идёт развитие высших психических функций. Развитие одних психических функций подталкивает развитие других. Подобные результаты показывают то, какая тесная взаимосвязь существует между речью и другими высшими психическими функциями. Подобные данные позволяют утверждать, что развитие речи желательно вести одновременно с развитием других психических функций, и наоборот, развитие мышления, памяти, восприятия и внимания необходимо вести параллельно с работой по развитию речи. Построенная таким образом логопедическая работа позволит наиболее эффективно и качественно проводить коррекционную работу, давая максимально эффективный результат.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.

В 3 главе изучены и проанализированы методики Л.Г. Кобзаревой, М.Ф.Фомичевой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной. Исследование данных методик позволило установить, что преодоление психо-речевого недоразвития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проводится с помощью коррекции психических процессов (внимания, памяти, мышления), моторной сферы, звукопроизношения, развития фонематического слуха и восприятия, а также коррекции лексико-грамматической стороны речи.

Основываясь на данных, которые были получены при изучении методик, был разработан план коррекционной работы для обучающихся экспериментальной группы, который включал в себя коррекцию всех вышеперечисленных разделов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Далее был организован и проведен обучающий эксперимент, который длился с сентября 2017 года по апрель 2018 года (проводились фронтальные и индивидуальные занятия). При составлении индивидуальных

занятий опора осуществлялась на данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента. Для каждого обучающегося создавалась индивидуальная коррекционная работа для моторной сферы, речевых функций, а также проводилась работа по формированию и развитию психических функций. На фронтальных занятиях проводилась работа по лексико-грамматическим темам, по повторению и закреплению видов работы по коррекции фонетико-фонематической стороны речи. На каждом фронтальном занятии планировалась и осуществлялась работа по развитию слухового восприятия, слуховой памяти и мыслительных операций.

После завершения обучающего эксперимента для оценки эффективности коррекционной работы нами был организован и проведен контрольный эксперимент экспериментальной и контрольной групп обучающихся по тем же направлениям и методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента. Результаты свидетельствуют о наибольшей положительной динамике в развитии речи и психических функций обучающихся экспериментальной группы. Более эффективно была проведена работа по коррекции звукопроизношения и фонематического слуха на свистящие звуки, шипящие звуки и аффрикаты. Обучающие показали динамику в развитии словесно-логического мышления, зрительной и слуховой памяти и грамматической стороны речи. Таким образом, можно говорить об эффективности выбранных методик по коррекции речевых и психических функций детей с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Этиология, симптоматика и механизмы психо-речевого недоразвития обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в специальной литературе освещены достаточно полно (О.В. Правдина, О.А. Токарева, Р.И. Мартынова, Л.В. Лопатина, Л.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова и др.). Основными симптомами психо-речевого недоразвития являются нарушение звукопроизношения, фонематических процессов, обусловленные нарушениями моторной сферы, высших психических функций. У обучающихся данной категории происходит нарушение моторной сферы, в речевой сфере преобладают антропофонические дефекты звукопроизношения: происходит сближение артикуляционных укладов, у обучающихся звуки произносятся искаженно, что приводит к вторичному недоразвитию фонематических процессов.

Сопутствующими дефектами, влияющими на качество устной речи, являются саливация, синкинезии, изменения мышечного тонуса во время речи. У обучающихся выявлены психолого-педагогические отклонения в развитии: неустойчивость внимания, нарушение речеслуховой и зрительной памяти, недоразвитие мышления. В эмоционально-волевой сфере отмечаются легкая возбудимость, неустойчивость настроения, могут быть аффективные вспышки. Вместе с тем, фонетико-фонематические процессы (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие) являются важными в процессе овладения обучающимся письмом и чтением. Поэтому выявление и логопедическая коррекция этих нарушений является важной работой в школьный период у младших школьников. Взаимодействие и взаимосвязь акустических и речедвигательных представлений о звуке обеспечивает последовательность развития фонематических функций. Нарушения у обучающихся этого взаимодействия

вследствие недостаточной деятельности речедвигательного анализатора препятствуют полноценному формированию фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематических представлений, анализа и синтеза).

Также, у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня помимо речевых нарушений отмечается недоразвитие психологической базы речи. Это необходимо учитывать при планировании и проведении коррекционной работы для по преодолению психо-речевого недоразвития у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что проблема формирования фонематических процессов у обучающихся с является актуальной для теории и практики логопедии. Из-за несформированности звукопроизношения, фонематических процессов ограничен процесс накопления словаря, затруднено овладение грамматическим строем речи. Обследование высших психических функций показало, что у обучающихся слабо развиты зрительная и слуховая память, восприятие, внимание, мышление. Данные констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нарушены как речевые, так и неречевые, а также высшие психических функции. Таким образом, при планировании и проведении коррекционной работы следует учитывать все виды работ, направленные на развитие вышеперечисленных компонентов.

В 3 главе изучены и проанализированы методики Л.Г. Кобзаревой, М.Ф.Фомичевой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной. Исследование данных методик позволил установить, что преодоление психо-речевого недоразвития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проводится с помощью коррекции психических процессов (внимания, памяти, мышления), моторной сферы, звукопроизношения,

развития фонематического слуха и восприятия, а также коррекции лексико-грамматической стороны речи. Проведенный обучающий эксперимент показал следующее: эффективность коррекционной работы намного выше, если развитие речи сочетать с развитием психических и моторных функций учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманатова, М. М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях [Текст] / М. М. Аманова. // Логопедия. - 2007. - № 1. - С. 20-27.
2. Амирова, Т. А. История языкознания [Текст] / Т.А. Амирова, Ю.В. Рождественский. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 672 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М. : АПН РСФСР, 1960. - С. 339-461.
4. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В.И. Бельтюков. - М. : «Просвещение», 1964. – 90 с.
5. Богомолова, А. И. Нарушение произношения у детей: пособие для логопедов [Текст] / А. И. Богомолова. - М. : Просвещение, 1979. – 208 с.
6. Буденная, Т. В. Логопедическая гимнастика: Методическое пособие [Текст] / Т. В. Буденная. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 64 с.
7. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания [Текст] / Г. А. Быстрова. – СПб. : «КАРО», 2000. – 96 с.
8. Вербицкий, А. А. Игровое моделирование: Методология и практика [Текст] / А. А. Вербицкий. - Новосибирск : Наука, 1987. - С. 78-99.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
10. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — М. : АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
11. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у школьников [Текст] : Методическое пособие / Г. Г. Голубева. - СПб. : Союз, 2000. – 178 с.

12. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. - М. : Просвещение, 1978. - С. 32-36.
13. Дурова, Н. В. Формирование фонематического слуха детей [Текст] / Н. В. Дурова. - М. : Просвещение, 1996. – 23 с.
14. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. - М. : Просвещение, 1971 – 243 с.
15. Жихарева-Норкина, Ю. Б. Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми [Текст] : пособие для логопедов и родителей: вып.7. Звуки Ш, Ж / Ю. Б. Жихарева-Норкина. — М. : ВЛАДОС, 2005 — 136 с.
16. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 1963. - с. 213 - 227.
17. Зиндер, Л. Р. Очерк общей теории письма [Текст] / Л. Р. Зиндер. - Л. : Наука, 1987. – 109 с.
18. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. - 207 с.
19. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : Учебно-методическое пособие /А. Н. Корнев. - СПб. : МиМ, 1997. - 286 с.
20. Кобзарева, Л. Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения [Текст] : практ. пособие / Л. Г. Кобзарева, П. М. Резунова, Г. Н. Юшина. – Воронеж : Учитель, 2001. – 80 с.
21. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р. И. Лалаева. - М., 2004 – 72 с.
22. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : АРКТИ, 2005. - 222 с.

23. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Р. Е. Левина, - М. : Учпедгиз, 1940. – 312 с.
24. Логопедия [Текст] : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
25. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст] : учебное пособие. / Л. В. Лопатина, Серебрякова Н. В. — Спб. : «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
26. Лопатина, Л. В. Развитие моторной функции и воспитание правильной артикуляции свистящих звуков у дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст] / Л. В. Лопатина. - Спб. : Союз, 1992. – 192 с.
27. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Просвещение, 1962. - 64 с.
28. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Просвещение, 1950. – 80 с.
29. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Просвещение, 1962. - 84 с.
30. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Лямина. - М. : Академия, 2000. – 553 с.
31. Мартынова, Р. И. Медико-педагогическая характеристика дислалии и дизартрии. Очерки по патологии речи и голоса [Текст] / Р. И. Мартынова. - М. : Учпедгиз, 1962. – 225 с.
32. Нищева, Н. В. Будем говорить правильно. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения [Текст] / Н. В. Нищева. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 112 с.

33. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.-352 с.
34. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1989. – 231 с.
35. Пиотровская, Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха. Речевая деятельность в норме и патологии [Текст] / Л. А. Пиотровская. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – С. 44-49
36. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией [Текст] : Учебное пособие к спецкурсу / З. А. Репина. – Свердловск : Свердл. пед. ин-т., 1988. - 80 с.
37. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи [Текст] : Практический курс / Е. Н. Российская. - М. : АРКТИ, 2003. — 104 с.
38. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Садовникова И. Н. - М. : Владос, 1997. - с. 256
39. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2005. – 144 с.
40. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. [Текст] Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко - М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2002. — 52 с.
41. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, - 1998. - 51 с.

42. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Просвещение, 2009. – 128 с.
43. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст] : Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М. Ф. Фомичева. - М. : Просвещение, 1989. - 239 с.
44. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками [Текст] / М. Е. Хватцев. – СПб. : Дельта, 2006. – 384 с.
46. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений [Текст] : В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверсто - М. : Просвещение, 1997 – 560 с.
47. Чиркина, Г. В. К методике обучения детей с псевдобульбарной дизартрией [Текст] / Г. В. Чиркина // Дефектология. -1973. № 4. – С. 45-50
48. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2003. – 240с.
49. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа со школьниками [Текст]: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. - М. : Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.
50. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика [Текст] : Хрестоматия. Учебное пособие / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

51. Шестакова, Н. А. Для чего ребенку фонематический слух? [Текст] / Шестакова Н. А // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - № 9. - С. 34-38
52. Щерба, Л. В. Теория русского письма [Текст] / Л. В. Щерба. - Л. : Наука, 1983. – 134 с.
53. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] // Вопросы психологии. - 1956. - № 5. – С. 44-48