

На правах рукописи

Креницкая Оксана Игоревна

**Педагогическая технология
преодоления задержки речевого развития
у детей раннего возраста с нарушением зрения**

13.00.03 — коррекционная педагогика (логопедия)

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург — 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, профессор Репина Зоя Алексеевна

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор Агавелян Оганес Карапетович,

кандидат педагогических наук, доцент Шумилова Елена Аркадьевна

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет»

Защита состоится 9 июня 2010 г. в 10:00 в ауд. 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Автореферат разослан «__» мая 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Трубникова Н. М.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. В настоящее время в стране в связи с уменьшением доли рождения здоровых детей, повышением показателей осложненных родов и отклонений в развитии, а также повышением процента рождения недоношенных детей с критически низкой массой тела (от 700 до 1 100 г) наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей с нарушением зрения (Е. С. Либман, О. В. Парамей, Е. В. Шахова и др.).

Зрительные нарушения осложняют и изменяют процесс познания детьми окружающего мира, задерживают овладение предметными действиями, отрицательно влияют на формирование у них представлений о предметах, что в свою очередь сказывается на познавательном, речевом и моторном развитии детей, имеющих зрительную патологию (Л. С. Волкова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош).

Исследователи, занимающиеся изучением речи детей с нарушением зрения, отмечают замедленность темпов речевого развития, наиболее отчетливо проявляющуюся в период от 6 месяцев до 3—4 лет, что объясняется причинами как биологического, так и социального характера (Л. С. Волкова, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова).

Речевые нарушения в раннем возрасте обозначаются в современной логопедии как задержка речевого развития. При этом под задержкой речевого развития понимается отставание в темпах становления речевой функции, проявляющееся во всех структурных компонентах речи, носящее временный характер и относительно легко ликвидируемое в условиях коррекционной работы (Т. В. Волосовец, О. Е. Громова, Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева).

Сочетание нарушения зрения и задержки речевого развития создает сложную структуру дефекта и значительно снижает возможности полноценного развития детей, имеющих зрительно-речевой дефект, без специально организованного обучения.

Специалисты, работающие с детьми, имеющими различные отклонения в развитии (Е. М. Мاستюкова, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяновка), указывают на необходимость и целесообразность раннего начала коррекционно-педагогической работы с детьми независимо от вида имеющегося у них дефекта. Это связано с пластичностью детского мозга, чувствительностью к стимуляции речевого и психического развития, способностью к компенсации нарушенных функций.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность нашего исследования связана с увеличением количества детей, имеющих сложный зрительно-речевой дефект, и необходимостью их адаптации и социализации в современном обществе.

По мнению Н. Н. Малофеева, Ю. А. Разенковой, Н. Д. Шматко, раннее вмешательство позволит значительно снизить степень социальной недостаточности детей и достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня развития, образования и социальной интеграции.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования определяется недостаточной изученностью особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения, а также отсутствием научно обоснованной педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у данной категории детей.

Исследования в области познавательных процессов и речи детей с нарушением зрения относятся в основном к старшему дошкольному (Л. С. Волкова, Л. Н. Лиходедова, И. В. Новичкова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.) и школьному возрастам (А. И. Зотов, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, В. А. Феоктистова и др.), а особенности развития речи детей раннего возраста с нарушением зрения до сих пор остаются недостаточно изученными.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста в условиях зрительной депривации и высоким потенциалом речи служить средством компенсации нарушенной зрительной функции, а также потребностью в практической организации дифференцированного обучения данной категории детей.

Существующие программы и педагогические технологии познавательного и речевого развития детей раннего возраста созданы в основном для работы с детьми, имеющими речевые, интеллектуальные и двигательные нарушения (Е. Ф. Архипова, О. Е. Громова, О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, Е. А. Шумилова и др.), однако отсутствуют программы и технологии для детей раннего возраста с нарушением зрения, что делает невозможным оказание им своевременной и качественной педагогической помощи в преодолении задержки речевого развития.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению детей с нарушением зрения, позволил выявить следующие **несоответствия** между:

- необходимостью организации и оказания ранней педагогической помощи детям с нарушением зрения и задержкой речевого развития и преимущественной ориентацией педагогической работы на старший дошкольный и младший школьный возраст;
- практической востребованностью педагогической работы по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения и отсутствием теоретически обоснованной педагогической технологии;
- отсутствием системы взаимодействия педагогов и родителей, имеющих детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, и необходимостью активного вовлечения родителей в коррекционный процесс.

Актуальность исследования и выявленные несоответствия позволили обозначить **проблему исследования**, которая заключается в изучении особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, а также в теоретическом обосновании и разработке педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у данной категории детей.

Актуальность проблемы и выявленные несоответствия позволили определить **тему исследования**: «**Педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения**».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать, апробировать и проверить эффективность предлагаемой педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

Объект исследования — речевое развитие детей раннего возраста с нарушением зрения.

Предмет исследования — процесс дифференцированной коррекционно-развивающей работы по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

Гипотеза исследования. Предполагается, что педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения будет эффективна, если в нее включить:

- рациональную организацию ранней комплексной помощи детям со сложным зрительно-речевым дефектом;
- координированную работу всех педагогов, работающих с детьми третьего года жизни с нарушением зрения, и организацию эффективного взаимодействия с родителями, имеющими детей со сложным зрительно-речевым дефектом;
- использование алгоритма формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу и определить степень разработанности проблемы познавательного, речевого и моторного развития детей раннего возраста с нарушением зрения;
- 2) провести психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития, детей с задержкой речевого развития и нормальным зрением, детей с нормальным зрением и речью для выявления особенностей речевого развития детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом;
- 3) научно обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

Ограничение: разработанная нами педагогическая технология преодоления задержки речевого развития ориентирована на детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития в возрасте от 2 до 3 лет.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: положение о единстве законов нормального и аномального развития (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский), о взаимосвязи речи и других высших психических функций (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия); представления о закономерностях речевого онтогенеза (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Ю. А. Разенкова, Т. Н. Ушакова); положение о деятельностном подходе в осуществлении коррекционной работы (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); принцип опоры на различные анализаторы (В. И. Бельтюков, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия); концепция оказания ранней педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (Н. Н. Малофеев, Е. М. Мастюкова, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева); принцип дифференцированного подхода к коррекционной работе (Т. А. Власова, Л. С. Выготский).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования:**

- *теоретические:* анализ психолого-педагогической, медицинской и психолингвистической литературы по проблеме исследования, обработка результатов исследования с использованием методов математической статистики;

- *эмпирические*: изучение и анализ анамнестических сведений, медицинской документации, анкетирование, беседа с родителями и педагогами, структурированное наблюдение в процессе свободной и образовательной деятельности, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ полученных результатов.

Исследование проводилось в **три этапа**.

Первый этап (2005—2006) — поисково-теоретический. Предполагал осуществление анализа психолого-педагогической литературы, определение теоретических и методологических основ исследования, его предмета, объекта, задач, методов, формулировку гипотезы исследования.

Второй этап (2006—2009) — диагностическо-экспериментальный. Предусматривал разработку содержания методов диагностического обследования детей раннего возраста, организацию и проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизацию полученных данных; теоретическое обоснование, разработку, апробацию и проверку эффективности педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, ее усовершенствование; проверку гипотезы.

Третий этап (2009—2010) — заключительно-обобщающий. Предполагал осмысление, анализ и систематизацию полученных результатов, формулирование выводов.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ детский сад №35 «Малышок» г. Шадринска Курганской области, МДОУ детский сад №8 «Солнышко» г. Ханты-Мансийска Тюменской области. Исследованием на этапе констатирующего эксперимента было охвачено 79 детей в возрасте 2—3-х лет. Первую группу испытуемых составили 29 детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития, их родители и 5 воспитателей, работающих с детьми раннего возраста с нарушением зрения; во вторую группу вошли 25 детей с задержкой речевого развития и нормальным зрением; третью группу составили 23 ребенка с нормальным зрением и речевым развитием.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- выявлены особенности развития речи детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития: относительно равномерное отставание в сформированности импрессивной и экспрессивной речи, слабость подражательной деятельности, речевая пассивность, эхолалии, отсроченность речевых реакций, речевой негативизм, нарушение номинативной и коммуникативной функций речи;
- разработан и апробирован алгоритм формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе у детей раннего возраста с нарушением зрения;
- разработана педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, основанная на целенаправленном воздействии на познавательную, речевую и моторную сферы ребенка в сензитивном для них периоде, предполагающая скоординированную работу всех педагогов, работающих с детьми третьего года жизни с нарушением зрения, и активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные позволили:

- расширить представления об особенностях развития речи, познавательной и моторной сфер детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития;
- конкретизировать понятие «задержка речевого развития у детей с нарушением зрения»;
- уточнить представления о влиянии зрительной патологии на процесс становления речи, познавательной и моторной сфер детей раннего возраста с нарушением зрения;
- научно обосновать и разработать педагогическую технологию преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

Практическая значимость исследования состоит:

- во внедрении педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения в практическую деятельность специальных дошкольных образовательных учреждений;
- в разработке комплекса теоретических и практических форм взаимодействия с родителями, имеющими детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития, и педагогами, работающими с детьми раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом;
- в возможности использования материалов специалистами в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушение зрения; в системе подготовки и повышения квалификации дефектологов специальных дошкольных учреждений; в лекционных курсах по логопедии и тифлопедагогике на факультетах коррекционной педагогики; при разработке рекомендаций для педагогов и родителей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушением зрения.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечиваются: методологическим подходом, опирающимся на использование современных достижений в области специальной педагогики и психологии; применением теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных целям и задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа экспериментальных данных, использованием методов математической статистики; воспроизводимостью результатов эксперимента; личным участием автора на всех этапах исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования были представлены: на международных научно-практических конференциях: «Образование в период детства: традиции, реальность, инновации» (Шадринск, 2007), «Теоретические аспекты модернизации социальных, экономических, психолого-педагогических и информационных технологий» (Шадринск, 2008), «Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности» (Шадринск, 2008), «Актуальные проблемы современной педагогики» (Новосибирск, 2010); на всероссийской научно-практической конференции «Проблемы медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями: теория и практика» (Пермь, 2007); на заседаниях кафедры психопатологии и логопедии ГОУ ВПО «Шадринский госу-

дарственный педагогический институт» (Шадринск); на заседаниях педагогических советов МДОУ детский сад №35 «Малышок» (Шадринск), МДОУ детский сад №8 «Солнышко» (Ханты-Мансийск).

Публикации. Основные результаты диссертационного исследования отражены в 10 публикациях общим объемом 4,1 п. л.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Особенности речевого развития детей раннего возраста со сложным зрительно-речевым дефектом, проявляющиеся в относительно равномерном отставании в сформированности импрессивной и экспрессивной речи, слабости подражательной деятельности, речевой пассивности, эхолалии, отсроченности речевых реакций, речевом негативизме, нарушении номинативной и коммуникативной функций речи.
2. Педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, основанная на целенаправленном воздействии на познавательную, речевую и моторную сферы ребенка в сензитивном для них периоде, предполагающая скоординированную работу всех педагогов, работающих с детьми третьего года жизни с нарушением зрения, и активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс.
3. Алгоритм формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе у детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития, позволяющий обучить детей последовательному обследованию предмета с использованием каналов различных модальностей, благодаря чему сформировать у них целостное восприятие предмета, расширить представления о предмете и закрепить связь между предметом и словом.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, общих выводов, заключения, библиографического списка, включающего 228 источников, и 14 приложений. Текст диссертации содержит 23 таблицы, иллюстрирован 3 рисунками, 15 гистограммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность проблемы и темы диссертационного исследования, определены его цель, объект, предмет, задачи, выдвинута гипотеза, представлены теоретико-методологическая основа и этапы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, изложены основные положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации результатов.

В *первой главе* «**Теоретическое обоснование проблемы преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения**» обобщены научно-теоретические данные исследований познавательной, речевой и моторной сфер детей раннего возраста в нормальном онтогенезе и при нарушении зрения, рассмотрена взаимосвязь речевой функции и чувственного восприятия.

Исследователи отмечают, что психическое развитие детей с нарушением зрения принципиально не отличается от нормативного развития, но имеет ряд специфических особенностей, к которым относятся значительные трудности в приеме и переработке получаемой извне информации, что замедляет процесс познания, задерживает формирование психических функций и приводит к отклонениям в по-

знавательном, речевом и моторном развитии ребенка (О. Л. Алексеев, Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош, Н. Suhrweir, С. Urwin и др.).

У слабовидящих детей зрительное восприятие остается ведущим в процессе познания, что неизбежно сказывается на объеме, скорости и качестве получаемой поврежденным анализатором информации. Неполные, неточные или искаженные впечатления о предметах, не подкрепленные другими видами перцепции для восполнения нарушенного зрительного восприятия, обуславливают недостаточность чувственного опыта детей и сказываются на успешности их познавательной деятельности (М. И. Земцова, Н. С. Костючек, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.).

Патология зрения в значительной мере сказывается на двигательном развитии детей раннего возраста, что приводит к снижению их мобильности, негативно влияет на развитие предметных действий и ориентировки в пространстве (В. З. Денискина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, С. М. Хорош и др.).

Дефицит зрительных возможностей отражается и на речевом развитии детей. Исследования Б. Г. Ананьева, А. Р. Лурия, Г. Л. Розенгард-Пупко и других показали, что на ранних этапах формирования речи значительная роль принадлежит образу и процессам предметного восприятия. Всякое слово имеет первоначальное чувственное представление, или образ, и рост словаря ребенка напрямую связан с образованием многочисленных и многообразных связей между образами предметов и словами, их обозначающими (Л. С. Выготский). Слово, выполняя функцию обозначения и наименования, является специфическим единством чувственного и смыслового содержания, оно внутренне связано с предметом общностью содержания, а эта связь опосредована понятием или образом (С. Л. Рубинштейн). В исследованиях данных авторов говорится о необходимости сохранности предметных образов для формирования полноценной речи и нормального ее функционирования, отмечается тесная связь слова с чувственной основой, утрата которой ведет либо к нарушению, либо к искажению понимания смысла и значения слова.

В исследованиях Л. С. Волковой, Н. С. Костючек, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, В. А. Феоктистовой находится подтверждение тому, что у детей с дефектом зрения имеются системные нарушения, при которых наблюдается расстройство речи как целостной функциональной системы. Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем отмечаются недостаточность насыщенности речи детей конкретным содержанием (М. И. Земцова, Н. А. Крылова, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева), отсутствие необходимого запаса слов, нарушение словарно-семантической стороны речи, «формализм» (Л. С. Волкова, Л. Н. Лиходедова, И. В. Новичкова, Л. И. Плаксина и др.).

Исследователями (Л. С. Волкова, М. И. Земцова, Н. А. Крылова, Т. П. Свиридюк и др.), занимавшимися изучением особенностей лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, выявлен ряд специфических особенностей: меньший по сравнению с нормально видящими детьми словарный запас, недостаточная сформированность смысловой стороны речи, ошибки в соотносительности слова и образа предмета, значительные индивидуальные

различия в словарном запасе слабовидящих дошкольников, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, трудности словесного описания изображений. Все эти своеобразные признаки сохраняются и в речи детей школьного возраста, становясь стойкой составной частью их речевого расстройства.

Компенсация зрительной недостаточности, как показали Л. С. Выготский, Л. П. Григорьева, В. З. Денискина, В. И. Лубовский, Л. И. Солнцева и др., может осуществляться функционированием сохранных познавательных процессов: мышления, речи, внимания и памяти. Своеобразие протекания этих психических процессов у детей с нарушенным зрением не позволяет им в полной мере служить средством компенсации недостаточности зрительного опыта без специально организованного обучения.

Во *второй главе «Экспериментальное изучение познавательного, речевого и моторного развития детей раннего возраста»* определены цель, задачи и методы исследования, описана организация и методика проведения констатирующего эксперимента, проанализированы полученные результаты.

При составлении схемы обследования детей третьего года жизни мы руководствовались методиками, предложенными Е. Ф. Архиповой, О. Е. Громовой, Н. А. Лукиной, Л. И. Плаксиной, О. Г. Приходько, Г. Л. Розенгард-Пупко, Е. А. Стребелевой, Т. Б. Филичевой. Диагностические методики указанных авторов, были адаптированы нами с учетом целей исследования и особенностей контингента обследуемых детей.

Схема обследования состояла из трех основных блоков.

Первый блок — анализ раннего развития ребенка и компетентности ближайшего социального окружения — включал сбор анамнестических данных, а также сведений об особенностях раннего психомоторного развития ребенка, изучение медицинской документации на ребенка, беседы с родителями и педагогами.

Второй блок — исследование базовых факторов формирования речи — подразделялся на три подблока (исследование перцептивной базы речи, исследование психологической базы речи и исследование моторной базы речи) и включал наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях, диагностические задания, балловую оценку состояния функций.

Третий блок — исследование речевого развития — предполагал анализ особенностей речи ребенка, исследование импрессивной и экспрессивной сторон речи и включал анкетирование родителей, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях, качественный анализ особенностей речи, балловую оценку состояния функций.

Изучение анамнестических данных показало, что у всех детей со сложным зрительно-речевым дефектом имеет место проявление нарушений в различных периодах развития. Наличие в анамнезе ребенка нарушений в пренатальном и натальном периодах отмечено у 31% детей, в натальном и постнатальном — у 17% детей, в пренатальном и постнатальном — у 10% детей. Сочетание нарушений во всех трех периодах развития было отмечено у 42% детей.

Задержка довербального развития детей со сложным зрительно-речевым дефектом была отмечена у 86% детей, только у 21% детей гуление и у 17% детей лепет по срокам проходили в пределах нормы. Задержка в появлении первых слов отмечалась у всех детей со сложным зрительно-речевым дефектом.

С целью получения информации об уровне компетентности ближайшего социального окружения ребенка со сложным зрительно-речевым нарушением нами были организованы структурированные беседы с родителями и педагогами. Анализ данных, полученных в ходе бесед, позволил сделать вывод о том, что большинство родителей недостаточно компетентны в вопросах тифлопсихологии и логопедии, с трудом осознают степень, характер и последствия нарушений развития ребенка, при этом позиция у большинства из них по отношению к ребенку — пассивная. Анализ результатов бесед с педагогами также позволил выявить у них низкий уровень знаний и недостаточную компетентность в вопросах логопедии и тифлопедагогике, что в свою очередь снижало возможность их активного участия в коррекционном процессе.

Второй блок предполагал изучение уровня сформированности базовых факторов речи и включал в себя исследование перцептивной, психологической и моторной базы речи. Исследовались все три группы детей с целью сопоставительного анализа результатов и выявления особенностей психомоторного развития детей третьего года жизни со сложным зрительно-речевым дефектом.

Выполнение каждого задания оценивалось по трехбалльной системе — от 0 (минимальный балл) до 2 баллов (максимальный балл). Суммарное количество баллов, набранных по итогам выполнения заданий каждого подблока, позволило распределить детей по уровням сформированности перцептивной базы речи: 22—26 баллов — высокий уровень, 17—21 баллов — уровень выше среднего, 12—16 баллов — средний уровень, 6—11 баллов — уровень ниже среднего, 0—5 баллов — низкий уровень; психологической базы речи: 14—16 баллов — высокий уровень, 11—13 баллов — уровень выше среднего, 8—10 баллов — средний уровень, 4—7 баллов — уровень ниже среднего, 0—3 балла — низкий уровень; моторной базы речи: 25—30 баллов — высокий уровень, 19—24 балла — уровень выше среднего, 13—18 баллов — средний уровень, 7—12 баллов — уровень ниже среднего, 0—6 баллов — низкий уровень.

Уровень сформированности базовых факторов речи у всех трех групп детей различен, и чем сложнее нарушение развития, тем он ниже. Так, в группе детей с нормальным зрением и речевым развитием перцептивная база речи сформирована на высоком и выше среднего уровнях, в группе детей с задержкой речевого развития отмечен в основном средний и ниже среднего уровни. Группа детей со сложным зрительно-речевым дефектом представлена на среднем, ниже среднего и низком уровнях сформированности перцептивной базы речи.

Изучение уровня сформированности психологической базы речи показало, что из трех групп только в группе детей с нормальным зрением и речевым развитием уровень сформированности психологической базы речи соответствовал возрастным показателям. В двух других группах уровень сформированности психологической базы речи находился в пределах от выше среднего до низкого уровня.

Распределение детей по уровням сформированности моторной базы речи было следующим: в группе детей с нормальным зрением и речевым развитием дети находились на уровнях: среднем, выше среднего и высоком. В группе детей с задержкой речевого развития дети распределились по уровням: выше среднего, среднему, ниже среднего. В группе детей со сложным зрительно-речевым дефектом дети находились на среднем и ниже среднего уровнях.

Данные о распределении детей всех трех групп по уровням сформированности базовых факторов речи отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение детей третьего года жизни
по уровням сформированности базовых факторов речи**

Уровни	Базовые факторы формирования речи								
	Перцептивная база речи абс. (%)			Психологическая база речи абс. (%)			Моторная база речи абс. (%)		
	НЗ и ЗРР n=29 (100)	ЗРР n=25 (100%)	N n=23 (100%)	НЗ и ЗРР n=29 (100%)	ЗРР n=25 (100%)	N n=23 (100%)	НЗ и ЗРР n=29 (100%)	ЗРР n=25 (100%)	N n=23 (100%)
Высокий	0 (0)	0 (0)	13 (56)	0 (0)	0 (0)	8 (35)	0 (0)	0 (0)	9 (39)
Выше среднего	0 (0)	2 (8)	10 (44)	0 (0)	7 (28)	15 (65)	0 (0)	2 (8)	12 (52)
Средний	8 (28)	17 (68)	0 (0)	9 (31)	13 (52)	0 (0)	12 (41)	17 (68)	2 (9)
Ниже среднего	20 (69)	6 (24)	0 (0)	18 (62)	5 (20)	0 (0)	17(59)	6 (24)	0 (0)
Низкий	1 (3)	0 (0)	0 (0)	2 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

НЗ и ЗРР — дети с нарушением зрения и задержкой речевого развития; ЗРР — дети с задержкой речевого развития и нормальным зрением; N — дети с нормальным зрением и речевым развитием.

Недостаточность сформированности базовых факторов речи у детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития выражалась в нарушении перцептивной, психологической и моторной базы речи.

Особенности зрительного восприятия детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития проявлялись в сложности фиксации взора на объекте, нарушениях прослеживающей функции глаз, переключении взора с одного объекта на другой, нарушении целостности восприятия. Снижение уровня слухового и тактильного восприятия проявлялось в недостаточной дифференцировке слуховых и тактильных стимулов.

Снижение познавательной активности и мотивации наблюдалось у 17% детей со сложным зрительно-речевым дефектом, они мало интересовались окружающими предметами, при выполнении деятельности интерес к конечному результату был незначительный, мотивация слабой. Недостаточность познавательной активности и мотивации была отмечена у 52% детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития и проявлялась в нестойкости интереса к предметам, снижении интереса к деятельности, хаотичном познании окружающего мира. Выраженная познавательная активность была отмечена только у 17% детей со сложным зрительно-речевым дефектом, они были активны, любознательны, с легкостью включались в любую организуемую педагогом деятельность.

Эмоциональное отношение к игре у 18% детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития было активное, у 55% — пассивное, у 27% — неустойчивое. У детей со сложным зрительно-речевым нарушением наблюдались снижение устойчивости и повышенная истощаемость внимания, часть детей с трудом удерживали внимание на объекте. Зрительное внимание было снижено у

большинства детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития, слуховое внимание у 48% детей находилось в пределах допустимого, у остальных детей было снижено. У большинства детей отмечалось нарушение зрительной, слуховой и двигательной памяти.

Недостаточный уровень сформированности моторной базы речи у детей со сложным зрительно-речевым дефектом проявлялся в нарушении двигательных навыков: скованность, плохая координация, неполный объем движений. Недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации проявлялось в неловкости, несогласованности движений рук, мышечной слабости, трудностях переключения с одного движения на другое. Нарушения артикуляционной моторики проявлялись в недостаточной точности, ограниченности и малой амплитуде движений, слабости мышц артикуляционного аппарата, нарушении переключаемости с одного артикуляционного движения на другое.

Таким образом, установлено, что у большинства детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития отмечаются нарушения в сформированности базовых факторов речи, что не позволяет им создавать необходимую основу для полноценного становления речевой функции.

Третий блок предполагал изучение уровня сформированности импрессивной и экспрессивной речи и реализовывался также по отношению ко всем трем группам детей. Исследование импрессивной и экспрессивной речи предполагало ее балловую оценку и отнесение к соответствующему уровню сформированности (по методикам Е. Ф. Архиповой, О. Г. Приходько): 4 балла — высокий уровень, 3 балла — уровень выше среднего, 2 балла — средний уровень, 1 балл — уровень ниже среднего, 0 баллов — низкий уровень.

В процессе изучения уровней сформированности импрессивной речи наилучшие результаты были получены в группе детей с нормальным зрением и речевым развитием: 65% детей были отнесены нами к высокому уровню сформированности импрессивной речи, остальные 35% детей — к уровню выше среднего. В группе детей с задержкой речевого развития и нормальным зрением результаты были следующими: 32% детей отнесены к среднему уровню, 44% детей — к уровню ниже среднего, 24% детей — к низкому уровню сформированности импрессивной стороны речи. В группе детей со сложным зрительно-речевым дефектом 62% детей были отнесены к уровню ниже среднего, остальные 38% детей — к низкому уровню.

Данные, полученные в ходе исследования уровней сформированности экспрессивной стороны речи, были следующими: в группе детей со зрительно-речевой нормой к высокому уровню отнесены 39% детей, к уровню выше среднего — 48% детей, к среднему уровню — 13% детей. В группе детей с задержкой речевого развития и нормальным зрением к уровню ниже среднего отнесены 60% детей, к низкому уровню — 40% детей. В группе детей со сложным зрительно-речевым дефектом к уровню ниже среднего отнесены 45% детей, к низкому уровню — 55% детей.

Распределение детей всех трех групп по уровням сформированности импрессивной и экспрессивной речи представлено в таблице 2.

**Распределение детей третьего года жизни
по уровням сформированности импрессивной и экспрессивной речи**

Уровни	Речевое развитие					
	Импрессивная речь абс. (%)			Экспрессивная речь абс. (%)		
	НЗ и ЗРР n=29 (100%)	ЗРР n=25 (100%)	N n=23 (100%)	НЗ и ЗРР n=29 (100%)	ЗРР n=25 (100%)	N n=23 (100%)
Высокий	0 (0)	0 (0)	15 (65)	0 (0)	0 (0)	9 (39)
Выше среднего	0 (0)	0 (0)	8 (35)	0 (0)	0 (0)	11 (48)
Средний	0 (0)	8 (32)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (13)
Ниже среднего	18 (62)	11 (44)	0 (0)	13 (45)	14 (60)	0 (0)
Низкий	11 (38)	6 (24)	0 (0)	16 (55)	11 (40)	0 (0)

НЗ и ЗРР — дети с нарушением зрения и задержкой речевого развития; ЗРР — дети с задержкой речевого развития и нормальным зрением; N — дети с нормальным зрением и речевым развитием.

У детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития были отмечены значительные нарушения в сформированности импрессивной и экспрессивной сторон речи. К уровню ниже среднего нами были отнесены 62% детей со сложным зрительно-речевым дефектом, у них отмечалась недостаточность предметного словаря, затруднения в понимании действий, непонимание предлогов, трудности понимания инструкций. Остальные 38% детей были отнесены к низкому уровню, так как их пассивный словарь характеризовался бедностью, трудностями понимания действий и инструкций, чрезмерным расширением или сужением значения слова, непониманием предлогов.

Результаты сформированности экспрессивной стороны речи у детей со сложным зрительно-речевым нарушением были несколько ниже результатов сформированности импрессивной речи. Дети, отнесенные нами к уровню ниже среднего (45%) могли произносить несколько слов, пользовались однословной, в редких случаях двухсловной фразой. К низкому уровню были отнесены 55% детей, которым было доступно лишь произношение лепетных и общеупотребительных звукоподражаний, в редких случаях — нескольких простых бытовых слов.

В процессе исследования у большинства детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития была выявлена недостаточность подражательной деятельности, длительный период включения в речевое подражание, речевая пассивность, у части детей выявлены эхолалии, отсроченность речевых реакций, речевой негативизм.

Анализируя результаты экспериментального изучения детей третьего года жизни со сложным зрительно-речевым дефектом, мы пришли к выводу о том, что данная категория детей неоднородна по своему составу. В связи с этим мы разделили детей на подгруппы в зависимости от преобладающего типа нарушения.

Первую подгруппу составили дети с относительно равномерным недоразвитием речи и ее базовых факторов. К этой подгруппе мы отнесли 72% детей со сложным зрительно-речевым дефектом, т. е. большую их часть.

Вторую подгруппу составили дети с преимущественным отставанием речевого развития и относительной сохранностью базовых факторов речи (28% детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития). Данная подгруппа детей по уровню сформированности базовых факторов речи находилась на среднем уровне, а по уровню развития импрессивной и экспрессивной речи — на уровнях ниже среднего и низком, что свидетельствовало о преимущественном речевом недоразвитии.

Зрительная патология оказывает отрицательное влияние на становление речи, а так же ее перцептивной, психологической и моторной базы, чем создает обширный комплекс сопутствующих нарушений. Для установления взаимосвязи между недостаточной сформированностью зрительного восприятия и уровнем развития психологической базы речи, а также уровнем развития моторной базы речи, импрессивной и экспрессивной сторон речи нами был применен метод ранговой корреляции *r-Спирмена*, позволяющий определить интенсивность, направление и значимость корреляционной связи между двумя совокупностями признаков.

Статистическая обработка данных свидетельствует о наличии выраженной зависимости между сопоставляемыми показателями, что подтверждает данные ряда исследователей: Л. С. Волковой, Л. П. Григорьевой, А. Г. Литвака, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой и др. — о влиянии зрительного дефекта на все стороны психомоторного и речевого развития ребенка. Наиболее выраженная зависимость была выявлена между недостаточной сформированностью зрительного восприятия и развитием моторной базы речи, недостаточностью зрительного восприятия и развитием импрессивной стороны речи.

Таким образом, анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных подтвердил сложность структуры дефекта группы детей со зрительно-речевым нарушением, а также показал неоднородность данной категории детей по выраженности нарушений психомоторного и речевого развития.

В *третьей главе* «**Педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения**» представлены теоретическое обоснование, основные принципы, цель, задачи и этапы коррекционно-развивающей работы, проведен анализ результатов формирующего эксперимента в количественном и качественном аспектах. С учетом теоретических данных, общедидактических и специальных принципов и результатов констатирующего эксперимента разработана педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, включающая пять последовательных этапов: диагностический, организационный, информационно-обучающий, коррекционно-технологический, контрольно-оценочный (рис.).

Первый этап — диагностический. Данный этап является отправным пунктом педагогической технологии и обеспечивает отслеживание динамики коррекционно-развивающего обучения. Реализация задач данного этапа осуществлялась через три диагностических блока, позволяющих выявить как нарушенные, так и сохраненные стороны в развитии ребенка, а также определить соотношение между нарушением одних и недостаточностью сформированности других психических функций.

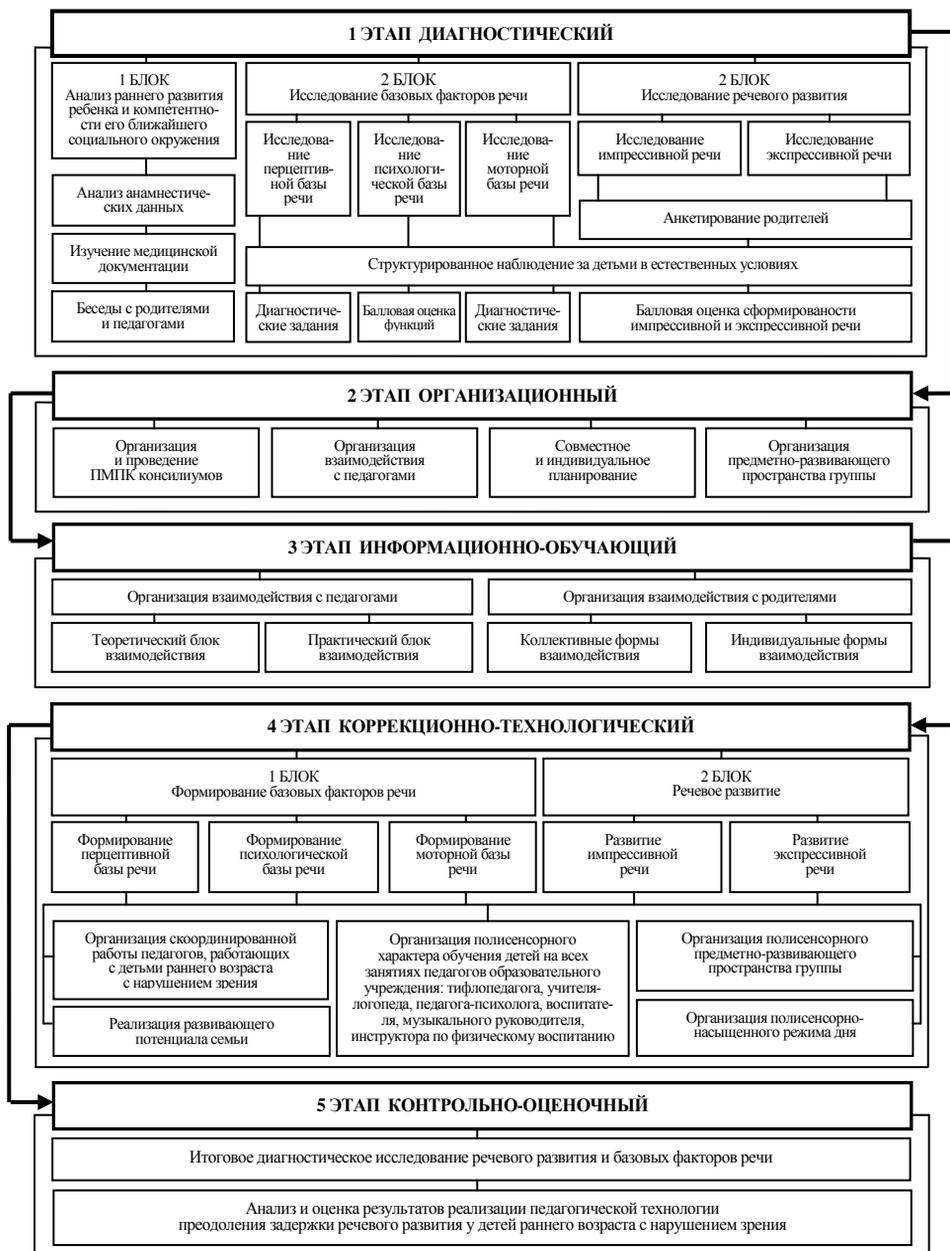


Рис. Структурная схема педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения

Второй этап — организационный. Этап предполагал организацию системы взаимодействия воспитателей и специалистов образовательного учреждения, работающих с детьми раннего возраста с нарушением зрения, создание предметно-развивающего пространства группы, планирование деятельности педагогов с учетом полисенсорного характера обучения детей с нарушением зрения.

Большой объем работы по преодолению речевого недоразвития у детей с нарушением зрения включал «воспитательский» подблок — что предполагало достаточно высокую компетентность воспитателей данной группы, а также других специалистов, работающих с детьми раннего возраста со сложным зрительно-речевым нарушением в вопросах тифлопедагогики и логопедии.

Необходимость активного вовлечения педагогов и родителей в коррекционно-развивающий процесс обусловила включение третьего этапа педагогической технологии — информационно-обучающего, предполагающего два подэтапа: взаимодействие с педагогами и взаимодействие с родителями.

В рамках взаимодействия с педагогами были предусмотрены два блока мероприятий: теоретический, позволяющий повысить уровень знаний педагогов в вопросах тифлопедагогики и логопедии применительно к детям раннего возраста с нарушениями зрения и задержкой речевого развития, и практический, предполагающий закрепление полученных теоретических знаний на практике. С целью формирования у родителей правильных установок на необходимость взаимодействия в системе «педагог — ребенок — родитель», а также повышения психолого-педагогической компетентности родителей нами были организованы разнообразные формы работы, которые подразделялись на коллективные и индивидуальные.

Четвертый этап — коррекционно-технологический. Предполагал организацию коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития и состоял из двух основных блоков: первый блок — формирование базовых факторов речи, — включающий развитие перцептивной базы речи, психологической базы речи, моторной базы речи, и второй блок — речевое развитие, включающий развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Реализация данных блоков осуществлялась через координированную деятельность всех педагогов, работающих с детьми третьего года жизни с нарушением зрения и задержкой речевого развития, организацию полисенсорного характера обучения, создание полисенсорного предметно-развивающего пространства группы, включение родителей в коррекционный процесс, организацию специального комплекса логопедических занятий и полисенсорно-насыщенного режима дня.

Коррекционная работа с детьми третьего года жизни со сложным зрительно-речевым дефектом осуществлялась с учетом ведущего вида деятельности детей. Большое внимание уделялось развитию подражательной деятельности, созданию благоприятного эмоционального фона и положительной мотивации к познанию окружающего мира.

В связи с неоднородностью группы детей со сложным зрительно-речевым дефектом коррекционно-развивающая работа носила *дифференцированный характер* в зависимости от структуры нарушения развития. Поскольку подгруппа детей с относительно равномерным недоразвитием базовых факторов и речи оказалась более многочисленной и составила 72% детей, мы посчитали необходимым ори-

ентировать педагогическую технологию именно на данную категорию детей.

Вторую подгруппу составили дети с преимущественным отставанием речевого развития и относительной сохранностью базовых факторов речи. Здесь основной акцент в коррекционной работе был сделан на устранение речевого нарушения с опорой на относительно сохраненные базовые факторы речи. Особое внимание уделялось формированию предметной отнесенности слова, развитию подражательной и коммуникативной функций речи.

Дифференциация коррекционно-развивающего обучения достигалась также путем разработки и реализации всеми педагогами, работающими с детьми экспериментальной группы, индивидуальной программы развития для каждого ребенка.

При организации занятий с детьми раннего возраста с нарушением зрения мы учитывали следующее: зрительный диагноз ребенка (комплектование подгрупп и рассаживание детей на занятия осуществлялось с учетом зрительного диагноза); необходимость включения в занятие зрительной гимнастики; преимущественное использование на занятии натуральных предметов или муляжей, имеющих натуральные размеры; использование естественных, красочно оформленных, узнаваемых и контрастных к фону картинок; ограниченность непрерывной зрительной работы, соответствующей возрасту и зрительным возможностям ребенка; необходимость снижения темпа проведения занятия в соответствии с возможностями детей (увеличение времени предъявления объекта и времени его рассмотрения и обследования); необходимость частой смены видов деятельности в процессе занятия.

Логопедические занятия с детьми раннего возраста с нарушением зрения были разделены нами на три последовательных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап включал в себя 4 подгрупповых занятия (по 2 занятия в неделю), направленных на ознакомление с логопедическим кабинетом, установление контакта с каждым ребенком, создание положительной мотивации ребенка к познанию и исследованию окружающего его пространства.

Второй (основной) коррекционный этап включал в себя три периода и предполагал организацию занятий 2 раза в неделю в индивидуальной и подгрупповой формах.

Первый период включал в себя 8 занятий, из них 4 подгрупповых и 4 индивидуальных; второй период включал 30 занятий, из них 15 подгрупповых и 15 индивидуальных; третий период — 8 занятий, из них 4 подгрупповых и 4 индивидуальных.

Первый период предполагал создание условий для полноценного овладения речью и включал в себя формирование психологической базы речи: формирование мотивации к познанию окружающего мира (предметов и явлений), развитие перцептивной базы речи (зрительного, слухового, осязательного восприятия, обонятельных, вкусовых, двигательных ощущений и ориентировки в пространстве); обогащение знаний об окружающем мире; формирование предметно-практической деятельности; развитие внимания, памяти, наглядно-действенного мышления; формирование моторной базы речи, включающей развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; развитие подражания и вызывание любых вербальных реакций.

Во *втором периоде* занятий основной акцент был сделан на развитие коммуникативной функции речи, формирование представлений о предметах, обогащение пассивного словаря ребенка существительными, глаголами, прилагательными, формирование предметной отнесенности слова и расширение его значения через полимодальный характер обучения с использованием алгоритма.

Для ребенка раннего возраста с нарушением зрительных функций в первую очередь важно не то, каким объемом предметных знаний он владеет, а то, насколько эти знания им осознаны. Именно поэтому особое внимание во втором периоде занятий уделялось развитию различных видов перцепции, включению в познание окружающего мира сохранных анализаторов и обучению последовательному обследованию предмета с использованием алгоритма формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе (таблица 3).

Таблица 3

Алгоритм формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе у детей раннего возраста с нарушением зрения

Цель	Последовательность	
Формирование предметной отнесенности слова на полисенсорной основе	Формирование целостного восприятия предмета	<i>Шаг 1</i> Привлечение внимания ребенка к предмету
		<i>Шаг 2</i> Называние предмета педагогом – слово как сигнал
		<i>Шаг 3</i> Подкрепление зрительным образом с выделением существенных признаков предмета и разъяснением
		<i>Шаг 4</i> Подкрепление через осязание, обоняние, вкус с разъяснением (если предмет обладает данными характеристиками)
		<i>Шаг 5</i> Подкрепление через слуховое восприятие с разъяснением (если предмет обладает данными характеристиками)
		<i>Шаг 6</i> Вызывание элементарных вербальных реакций ребенка
		<i>Шаг 7</i> Подкрепление через множественные действия с предметом, комментируемые педагогом
	<i>Шаг 8</i> Отнесение слова к определенному предмету	
	<i>Шаг 9</i> Расширение значения слова через выделение различий между предметами одной группы	
	<i>Шаг 10</i> Создание провоцирующей речевой ситуации	
	<i>Шаг 11</i> Выбор предмета из ряда по слову-сигналу педагога	
	<i>Шаг 12</i> Называние слова ребенком	
	<i>Шаг 13</i> Включение слова в предложение отражено за педагогом (в зависимости от речевых возможностей ребенка)	
	<i>Шаг 14</i> Включение слова в контекст отражено за педагогом (в зависимости от речевых возможностей ребенка)	
<i>Адекватное использование слова в самостоятельной речи</i>		

Задачами *третьего периода* были: продолжение работы по развитию перцептивной базы речи (зрительного, слухового, осязательного восприятия, обонятельных, вкусовых, двигательных ощущений и ориентировки в пространстве); формирование предметно-практической деятельности; формирование психологической базы речи (внимания, памяти, наглядно-действенного мышления); формирование моторной базы речи (общей, мелкой и артикуляционной моторики); расширение активного словаря, закрепление использования существительных, глаголов, прилагательных; дальнейшее развитие умений использовать простые предложения для общения со взрослым и детьми; расширение коммуникативных возможно-

стей. Основной акцент в этом периоде занятий был сделан на развитие речевого внимания и адекватного речевого поведения в процессе общения ребенка со взрослыми и детьми, на создание условий для формирования потребности в речевом высказывании, а также в расширении его содержания и объема.

Заключительный этап включал в себя 8 подгрупповых занятий, направленных на повторение пройденных лексических тем и расширение коммуникативных возможностей ребенка.

На пятом этапе педагогической технологии — контрольно-оценочном — осуществлялась итоговая диагностика речи и ее базовых факторов, формулировались выводы об эффективности предлагаемой нами педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

Для проверки равномерности распределения групп на этапе контрольного эксперимента нами был использован статистический метод χ^2 -критерия Пирсона. Сопоставление значений $(\chi^2)_{кр.}$ и $(\chi^2)_{эсп.}$ показывает, что по всем пяти параметрам $(\chi^2)_{эсп.} < (\chi^2)_{кр.}$. Это позволяет сделать вывод об однородности состава групп, т. е. подтверждает равенство начальных условий экспериментальной и контрольной групп. Данные о распределении детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности базовых факторов речи и уровням речевого развития представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Распределение детей третьего года жизни
по уровням сформированности базовых факторов речи и уровням речевого развития**

Уровни	Базовые факторы формирования речи						Речевое развитие			
	Перцептивная база речи абс. (%)		Психологическая база речи абс. (%)		Моторная база речи абс. (%)		Импрессивная речь абс. (%)		Экспрессивная речь абс. (%)	
	ЭГ n=16 (100%)	КГ n=13 (100%)	ЭГ n=16 (100%)	КГ n=13 (100%)	ЭГ n=16 (100%)	КГ n=13 (100%)	ЭГ n=16 (100%)	КГ n=13 (100%)	ЭГ n=16 (100%)	КГ n=13 (100%)
Высокий	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Выше среднего	7 (44)	2 (15)	9 (56)	4 (31)	6 (38)	2 (15)	8 (50)	3 (23)	6 (38)	2 (15)
Средний	8 (50)	10 (77)	7 (44)	8 (61)	9 (56)	9 (70)	8 (50)	9 (69)	10 (62)	10 (77)
Ниже среднего	1 (6)	1 (8)	0 (0)	1 (8)	1 (6)	2 (15)	0 (0)	1 (8)	0 (0)	1 (8)
Низкий	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа

Анализ данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, позволил выделить количественные и качественные различия в показателях у детей контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе наблюдалась выраженная положительная динамика как в сформированности базовых факторов речи, так и в состоянии импрессивной и экспрессивной речи, что подтверждалось превышением показателей детей контрольной группы, значительным повышением уровня развития по всем пяти параметрам в сравнении с результатами констатирующего эксперимента, а также качественными изменениями в психомоторном и речевом развитии детей.

Оценка достоверности полученных результатов в процессе контрольного эксперимента проводилась с использованием методов математической статистики через определение степени значимости образовавшихся различий между показателями, полученными в экспериментальной и контрольной группах по параметрам сформированности базовых факторов речи, импрессивной и экспрессивной речи.

С помощью компьютерной программы *MS Excel 97-2003* вычислялся χ^2 -критерий Пирсона. Сопоставление значений $(\chi^2)_{кр.}$ и $(\chi^2)_{эксп.}$ показало, что по всем пяти параметрам $(\chi^2)_{эксп.} > (\chi^2)_{кр.}$, что свидетельствует о наличии достоверных с точки зрения математической статистики изменений и разрешает сделать вывод о том, что реализация педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения позволяет повысить как уровень сформированности базовых факторов речи, так и уровень сформированности импрессивной и экспрессивной речи у данной категории детей при достаточном для педагогических исследований уровне значимости $p = 0,05$, т. е. с достоверностью не менее 95%.

Анализ полученных в ходе обучающего эксперимента данных, а также расчеты с использованием методов математической статистики подтверждают выдвинутую нами гипотезу и свидетельствуют об эффективности предлагаемой нами педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения.

В заключении представлено теоретическое обобщение результатов исследования и сформулированы основные выводы:

1. Конкретизировано понятие «задержка речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения», под которым понимается отставание в темпах становления всех структурных компонентов речевой функции, носящее временный характер, протекающее в условиях зрительной депривации и недоразвития или относительно нормального развития базовых факторов речи.
2. Выявлены особенности речевого развития детей со сложным зрительно-речевым дефектом: относительно равномерное отставание в сформированности импрессивной и экспрессивной речи, слабость подражательной деятельности, речевая пассивность, эхолалии, отсроченность речевых реакций, речевой негативизм, нарушение номинативной и коммуникативной функций речи.
3. Установлена корреляция между недостаточной сформированностью зрительного восприятия и уровнем развития психологической базы речи, а также уровнем развития моторной базы речи, импрессивной и экспрессивной сторон речи.
4. Разработан алгоритм формирования предметной отнесенности слова на полисенсорной основе у детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития, позволяющий обучить детей последовательному обследованию предмета с использованием каналов различных модальностей, благодаря чему сформировать у них целостное восприятие предмета, расширить представления о предмете и закрепить связь между предметом и словом.

5. Разработана и апробирована педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, основанная на целенаправленном воздействии на познавательную, речевую и моторную сферы ребенка в сензитивном для них периоде, предполагающая скоординированную работу всех педагогов, работающих с детьми третьего года жизни с нарушением зрения, осуществление полисенсорного характера обучения, создание полисенсорного предметно-развивающего пространства группы, активное включение родителей в коррекционный процесс, организацию специального комплекса логопедических занятий и полисенсорно-насыщенного режима дня.
6. Экспериментально проверена и подтверждена на количественном, качественном и статистическом уровнях эффективность предлагаемой нами педагогической технологии преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения, позволяющая достичь оптимально возможного для данной категории детей уровня речевого и психомоторного развития, что является важной задачей адаптации и дальнейшей социализации их в условиях современного общества.

Полученные результаты являются основой для дальнейшего исследования по проблеме профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста с нарушением зрения и для изучения особенностей речевого развития детей раннего возраста с учетом гендерного подхода.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

*Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях,
включенных в реестр ВАК МОиН РФ:*

1. Криницкая, О. И. Специфика нарушений познавательной сферы и речи у детей раннего возраста со зрительной патологией и вторичной задержкой речевого развития / О. И. Криницкая // Вестник Университета Российской академии образования. — М., 2009. — №5. — С. 67—71 (0,3 п. л.).
2. Криницкая, О. И. Специфические особенности становления речи детей дошкольного возраста в условиях зрительной депривации / О. И. Криницкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — Челябинск, 2010. — №2. — С. 138—147 (0,6 п. л.).

Статьи, опубликованные в других научных изданиях:

3. Андреева (Криницкая), О. И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе развития речи детей раннего возраста / О. И. Андреева // Образование в период детства : традиции, реальность, инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Шадр. гос. пед. ин-т. — Москва ; Шадринск, 2007. — С. 352—357 (0,4 п. л.).

4. Андреева (Криницкая), О. И. Основные направления работы логопеда с родителями в процессе преодоления задержки речевого развития / О. И. Андреева // Теоретические аспекты модернизации социальных, экономических, психолого-педагогических и информационных технологий: материалы междунар. науч.-практ. конф. / Шадр. фил. Мос. гос. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — Шадринск, 2008. — С. 195—197 (0,2 п. л.).
5. Андреева (Криницкая), О. И. Взаимодействие логопеда и родителей как одно из условий преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушениями зрения / О. И. Андреева // Проблемы медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями: теория и практика: материалы всероссийской (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под ред. О. Р. Ворошиной; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2008. — С. 17—20 (0,3 п. л.)
6. Криницкая, О. И. Формы организации взаимодействия логопеда и родителей в процессе преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста / О. И. Криницкая // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности : материалы междунар. науч.-практ. конф. / сост. И. А. Медведева ; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск, 2008. — С. 386—391 (0,4 п. л.).
7. Криницкая, О. И. Организация взаимодействия логопеда и родителей в целях профилактики и коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста / О. И. Криницкая // Детский сад от А до Я. — М., 2009. — №2. — С. 138—143 (0,4 п. л.).
8. Криницкая, О. И. Психомоторное и речевое развитие детей раннего возраста с нарушением зрения / О. И. Криницкая // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск, 2010. — Ч. 2. — С. 37—44 (0,5 п. л.).
9. Криницкая, О. И. Влияние зрительной депривации на развитие моторной сферы и речи детей дошкольного возраста / О. И. Криницкая // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — М., 2010. — №2. — С. 229—232 (0,5 п. л.).
10. Криницкая, О. И. Педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения / О. И. Криницкая // Альманах современной науки и образования. — Тамбов, 2010. — №2 (33). — С. 102—104 (0,5 п. л.).