

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»
Кафедра методологии и методики образования детей с ограниченными
возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей

**Образовательная деятельность с обучающимися с задержкой психического
развития на уровне начального общего образования в школах с низкими
результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных
социальных условиях**

Екатеринбург
2019

Рецензенты:

Сенова О.Н., старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»

Зиннатова М.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Евсюкова, Т.А.

Образовательная деятельность с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: методические рекомендации / Т. А. Евсюкова, М. О. Максимова, С. В. Соловьева; под общ. ред. С. В. Соловьевой; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 187 с.

В методических рекомендациях раскрыты психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития начальной и основной школы, систематизированы основные учебные затруднения обучающихся, представлены требования к содержанию и методическим аспектам реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего и основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития в урочной и внеурочной деятельности.

Методические рекомендации предназначены для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, участвующих в региональном проекте «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов», а также для других лиц, заинтересованных в обеспечении качества образования обучающихся с задержкой психического развития.

Содержание

Введение

Раздел 1. Управленческие стратегии обеспечения качества образования обучающихся с задержкой психического развития

Раздел 2. Особенности обучающихся с задержкой психического развития и обусловленные ими затруднения в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

2.1. Психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста

2.2. Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Раздел 3. Организационно-содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования

3.1. Требования к структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития

3.2. Методические аспекты преодоления учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития в урочной деятельности на уровне начального общего образования

3.3. Методические аспекты проведения психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования

3.4. Методические аспекты проведения логопедических занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования

Библиографический список

Введение

Категория детей с задержкой психического развития является наиболее распространенной среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, как на уровне начального общего, так и основного общего образования. По данным доклада «О состоянии системы образования Свердловской области в 2018 году», численность обучающихся с задержкой психического развития в общеобразовательных организациях Свердловской области насчитывает около 14 470 человек. Это составляет 51,6 процента от общего количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Большая часть детей с задержкой психического развития, примерно 8419 человек, обучается совместно со сверстниками без ограничений в здоровье в общеобразовательных классах¹.

Задержка психического развития у обучающихся может быть преодолена при определенных условиях. Основным условием успешности этой работы является комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение обучающихся специалистами общеобразовательной организации. Этот ориентир описан как в научно-методической литературе, так и закреплен в целом ряде нормативных правовых актов в сфере образования.

Важным этапом для полного или частичного преодоления задержки психического развития является психолого-педагогическое сопровождение на уровне начального общего образования. Но, несмотря на то, что при условии комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей в начальной школе задержку психического развития можно полностью или частично преодолеть к концу обучения в 4 классе, в настоящее время сохраняется достаточно большая численность данной категории детей в основной школе.

Опыт взаимодействия с педагогами в рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации показывает, что педагоги испытывают значительные трудности при организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития как на уровне начального общего образования, так и на уровне основного общего образования. Как следствие, достижение обучающимися планируемых результатов освоения адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования существенно затруднено, а возможности компенсации задержки психического развития ограничены.

Сложившаяся ситуация, по-нашему мнению, обусловлена несколькими факторами:

«стереотипность мышления» педагогов в отношении обучающихся с задержкой психического развития, когда особенности их развития сопоставляются не с ребенком с нормативным развитием, а с детьми с более тяжелыми формами нарушений развития, например, с детьми с легкой умственной отсталостью, так называемое «сравнение вниз»;

недостаточное владение педагогами знаниями о психолого-педагогических

¹¹ Доклад «О состоянии системы образования Свердловской области в 2018 году» [Электронный ресурс] URL: <https://minobraz.egov66.ru/uploads/document/1457/regionalnyj-doklad-2018.pdf> (дата обращения: 12.09.2019).

особенностях обучающихся с задержкой психического развития, типичных учебных затруднениях и их потенциальных возможностях;

профессиональные затруднения педагогов в определении и применении способов адаптации учебного материала и оценочных средств, способов отбора методов и приемов образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития;

«потеря» детей с задержкой психического развития при переходе на обучение из начальной школы на уровень основного общего образования;

усугубление ведущего недостатка развития у обучающихся с задержкой психического развития адаптацией к обучению в основной школе, позже, в силу особенностей подросткового возраста, вследствие чего частично нивелируются результаты коррекционной работы, достигнутые при обучении в начальной школе;

понимание педагогами того, что обучающиеся с задержкой психического развития на основании рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии могут проходить государственную итоговую аттестацию в форме государственного выпускного экзамена, как следствие, снижение требований к образовательным достижениям данной категории детей в ситуации гарантий «успешного» завершения обучения;

недостаточная мотивация педагогов к изменению профессиональной деятельности с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития.

С учетом перечисленных причин как на уровне начального общего, так и на уровне основного общего образования требуется реализация комплексной помощи обучающимся с задержкой психического развития в урочной и внеурочной деятельности для коррекции основных нарушений развития и для профилактики и дальнейшего преодоления затруднений в подростковом возрасте. Решающее значение в развитии детей с задержкой психического развития, полной или частичной компенсации недостатков психофизического развития имеет организация качественной психолого-педагогической работы с обучающимися на уровне начального общего образования.

В связи с этим целью методических рекомендаций является характеристика подходов к организации и содержанию образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования на основе систематизации особенностей, особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей детей, а также их учебных затруднений.

Методические рекомендации включают три раздела.

В первом разделе «Управленческие стратегии обеспечения качества образования обучающихся с задержкой психического развития» кратко раскрыты основные приоритеты управленческой деятельности по повышению качества образовательной деятельности с детьми, осваивающими адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Следующий раздел «Особенности обучающихся с задержкой психического развития и обусловленные ими затруднения в освоении адаптированной основной

общеобразовательной программы начального общего образования» посвящен характеристике и наглядному представлению взаимосвязи особенностей детей с задержкой психического развития, их особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей с акцентом на роли учета последних для повышения качества образовательной деятельности. В этой части систематизированы типичные затруднения обучающихся при освоении образовательной программы на уровне начального общего образования.

Третий раздел методических рекомендаций «Организационно-содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования» содержит разъяснения по структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, детальную характеристику методических аспектов реализации программы в урочной и внеурочной деятельности.

Методические рекомендации предназначены для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, участвующих в региональном проекте «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов», а также для других лиц, заинтересованных в обеспечении качества образования обучающихся с задержкой психического развития.

Методические рекомендации подготовлены с учетом опыта взаимодействия с педагогами при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации «Образовательная деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» (32 час.), «Психолого-педагогическая поддержка освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования» (40 час.).

РАЗДЕЛ 1. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Актуальной для решения в процессе реализации программ повышения качества образования в образовательных организациях является задача обеспечения условий для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с задержкой психического развития. Во многом повышение качества образования обучающихся в общеобразовательной организации в целом, так и качества образования обучающихся с задержкой психического развития зависит от качества управленческих действий руководителя по созданию предписанных законодательством условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим основные управленческие стратегии решения задач образовательной деятельности с обучающимися, осваивающими адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Понятие управленческой стратегии мы понимаем как определенный перечень действий руководителя, направленный на обеспечение исполнения миссии образовательной организации в части образования обучающихся с задержкой психического развития и достижения наилучшего качества образования данной категории детей в долгосрочной перспективе, в частности, к моменту завершения обучения.

Первая управленческая стратегия – ориентация педагогического коллектива на конструктивное и коллегиальное решение задач образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития. Для этого необходим сознательный отказ администрации и педагогического коллектива образовательной организации от:

- непризнания учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития;

- объяснения учебной неуспешности обучающихся с задержкой психического развития только особенностями их психофизического развития и семейной ситуацией;

- выставления обучающимся необоснованных завышенных отметок по учебным предметам;

- обвинения обучающихся с трудностями в обучении и их родителей в учебной неуспешности детей;

- надежд на особые условия государственной итоговой аттестации в форме государственного выпускного экзамена;

- желания переложить ответственность за результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированных основных общеобразовательных программ на родителей к организации конструктивной работы с обучающимися и их родителями силами специалистов коллегиального органа, которым является психолого-медико-педагогический консилиум.

Важно отметить, что трудности в освоении обучающимися основных

образовательных программ общего образования возникают не за год до выхода на государственную итоговую аттестацию, а значительно раньше, в процессе обучения в начальной школе. Это утверждение в полной мере справедливо по отношению к обучающимся с задержкой психического развития. Это относится и к так называемым «недиагностированным» обучающимся. Именно от того, каким образом в образовательной организации обеспечена система сопровождения обучающихся с задержкой психического развития при получении ими начального общего образования, будут зависеть и результаты освоения образовательных программ как при обучении в начальной школе, так и на уровне основного общего образования.

Важно отметить, что нормирование системы сопровождения данной категории детей в общеобразовательных организациях не связано напрямую с введением федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также с предстоящим утверждением примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования. Проектирование и реализация системы сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья было и остается актуальной задачей деятельности общеобразовательных организаций безотносительно к принятию новых или обновлению действующих нормативных правовых документов в сфере образования.

Не менее значимо для администрации и педагогического коллектива общеобразовательных организаций перевести в конструктивное русло систему взаимодействия с родителями обучающихся. В настоящее время, по нашему мнению, в большинстве преобладает обвинительная и осуждающая позиция сотрудников образовательных организаций по отношению к родителям обучающихся, испытывающих трудности в обучении, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особенно по отношению к родителям, не желающим обращаться на обследование в психолого-медико-педагогическую комиссию или предоставлять в образовательную организацию рекомендации заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

В связи с этим родителям важно максимально продемонстрировать «выгоды», которые получит ребенок в качестве психолого-педагогической поддержки освоения адаптированной основной общеобразовательной программы общего образования после предоставления родителями администрации образовательной организации заключения психолого-медико-педагогической комиссии и подготовки заявления на перевод ребенка на обучение по адаптированной образовательной программе.

Следует отметить, что такие «выгоды» не состоят только в организации особого питания обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Среди них можно назвать организацию коррекционно-развивающей работы узкими специалистами, как следствие, повышение качества освоения адаптированной основной общеобразовательной программы, гарантии выбора формы государственной итоговой аттестации при завершении обучения и другие. Но перечисленные «выгоды» возможны только в том случае, если в образовательной организации соблюдены гарантированные законодательством

специальные условия получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Опыт взаимодействия с сотрудниками образовательных организаций показывает, что имеет место только ограничение взаимодействия получением документов от родителей без обеспечения комплекса специальных условий, которые определены заключением психолого-медико-педагогической комиссии.

Напоминаем, что при предоставлении родителями заявления на прием или перевод обучающегося на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе общего образования исполнение рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии становится для образовательной организации обязательным.

Вторая управленческая стратегия содержательно дополняет рассмотренную выше. Эта стратегия предполагает переход от формального восприятия рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий как необязательных к обеспечению комплекса условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких условий является осуществление коррекционно-развивающей работы специалистами с обучающимися с задержкой психического развития. Для этого необходимо кадровое обеспечение коррекционно-развивающей работы, что является компетенцией руководителя образовательной организации.

С опорой на содержание нормативных правовых документов раскроем суть этой управленческой стратегии.

В статье 5. «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в пункте 5 обозначено, что:

«В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья...» [62].

Статья 79. «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» этого же закона содержит детализацию специальных условий для получения образования: «3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических

материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [62].

Одним из значимых специальных условий, ориентированных на обеспечение качества освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированных основных общеобразовательных программ, является проведение обязательной коррекционной работы с обучающимися в рамках внеурочной деятельности в объеме не менее 5 часов в неделю [49]. В основном это проведение индивидуальных и групповых занятий по логопедической коррекции и психокоррекционной работе. С этой целью необходимо обеспечение кадровых условий для проведения коррекционной работы с обучающимися. В нормативных правовых документах закреплены требования к формированию штатных расписаний общеобразовательных организаций в части ставок учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов [46]. Вопрос состоит в том, следует ли администрация образовательной организации соблюдению требований, предписанных нормативными правовыми документами, стремится ли к восполнению недостающих кадровых ресурсов, либо ссылается на отсутствие ставок, финансов, кадров?

Следовательно, задачей администрации образовательной организации является расчет количества необходимых ставок узких специалистов с учетом количества обучающихся, которым рекомендованы занятия с учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими специалистами. Напомним, что реализация адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования осуществляется образовательной организацией. Коррекционная работа с обучающимися с задержкой психического развития в рамках внеурочной деятельности является обязательной составной частью образовательной деятельности по этим программам. В связи с этим коррекционную работу с обучающимися следует обеспечивать силами педагогических работников образовательной организации.

Управленческий механизм кадрового обеспечения образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего и основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития может быть представлен следующим образом:

1. Анализ рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий на предмет необходимости специальных условий для отдельных обучающихся с задержкой психического развития – пункт 4 заключения «Направления психолого-педагогической коррекции».

2. Расчет количества ставок специалистов на основе анализа и нормативов, закрепленных Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки

Российской Федерации от 30.08.2013 № 1015. Так, пунктом 32 этого документа утверждены следующие нормативы расчета штатных единиц специалистов для проведения коррекционных занятий: 1 единица учителя-дефектолога на каждые 6-12 учащихся с ограниченными возможностями здоровья; 1 единица учителя-логопеда на каждые 6-12 учащихся с ограниченными возможностями здоровья; 1 единиц педагога-психолога на каждые 20 учащихся с ограниченными возможностями здоровья [46].

Приведем пример. 30 обучающимся с задержкой психического развития рекомендованы занятия с учителем-логопедом, 35 обучающимся – с педагогом-психологом, 17 обучающимся – занятия с учителем-дефектологом. В соответствии с нормативами указанного документа в штатное расписание образовательной организации необходимо введение 2,5 ставок учителя-логопеда, 1,75 ставки педагога-психолога, примерно 1,5 ставки учителя-дефектолога.

3. Подготовка и направление обоснования штатного расписания образовательной организации в органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования. На этой основе имеет место обязательство обеспечения финансирования необходимых ставок узких специалистов для осуществления коррекционной работы.

4. Размещение вакансий учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов или оформление на введенные ставки работников образовательной организации.

Без соблюдения кадровых условий невозможна качественная коррекция и компенсация недостатков в развитии обучающихся с задержкой психического развития и успешное освоение ими адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования. В такой ситуации учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития будут приобретать хронический характер и усугубляться по мере взросления и нарастании сложности содержания образовательных программ по учебным предметам.

Напоминаем, что обучающиеся с задержкой психического развития при создании специальных условий могут максимально компенсировать имеющиеся нарушения психофизического развития к моменту завершения обучения на уровне начального общего образования.

Третья управленческая стратегия – переход от требований по отношению к педагогам в части разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования к определению единых требований к образовательной деятельности по этим программам, коллегиальному определению критериев внутришкольного контроля в части образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития.

Опыт взаимодействия с педагогами в процессе повышения квалификации часто показывает, что руководящие работники образовательных организаций действуют по принципу «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». При этом администрация образовательной организации далеко не всегда обеспечивает комплекс специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, нормированных законодательством и гарантированных рекомендациями заключения психолого-медико-педагогических комиссий.

Необходимо напомнить, что содержание образовательной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья не может быть обеспечено только усилиями учителя. Значимо соблюдение баланса между сферами ответственности руководящих работников образовательной организации и педагогами. Также важно понимать, что ни одни курсы повышения квалификации не решат проблему отсутствия конструктивного взаимодействия администрации и педагогов образовательной организации в решении задач качественного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим актуальной управленческой задачей выступает организация так называемого корпоративного обучения педагогических работников по вопросам методических аспектов реализации адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования, наставничество опытных в обучении детей с задержкой психического развития педагогов, применение кураторской методики и другое. Считаем возможным назначить в образовательной организации ответственного за эту работу из числа специалистов психолого-медико-педагогического консилиума.

Связанная с выше представленной стратегия – отказ от ориентира на формальное наличие адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего и основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития к неформальной их реализации в части детализации содержания и методов коррекционной работы, в том числе в урочной деятельности, и определении сфер ответственности специалистов в ее реализации.

Важно отметить, что разработанные и утвержденные образовательной организацией адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития должны выступать в качестве основного инструмента профессиональной деятельности каждого педагога, работающего с такими детьми. В данном случае каждой образовательной организации следует откровенно ответить на вопрос о том, насколько неформально и понятно для участников образовательных отношений подготовлена адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития или содержание программы является копией примерной адаптированной основной общеобразовательной программы и не имеет прикладной направленности.

Обращаем внимание на необходимость качественной разработки программы коррекционной работы в структуре адаптированных основных образовательных программ общего образования обучающихся с задержкой психического развития. Значимым акцентом в данной работе является определение сферы ответственности учителей в части применения в урочной и внеурочной деятельности методов индивидуализации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития.

Важная управленческая стратегия – отказ руководящих и педагогических работников образовательных организаций от восприятия адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования как программ, позволяющих существенно снижать требования к образовательным достижениям обучающихся с задержкой психического развития и тем более исключать их из

участия во Всероссийских проверочных работах. Обучающимся с задержкой психического развития должно быть гарантировано освоение базового содержания образования как на уровне начального общего, так и на уровне основного общего образования.

Перевод обучающегося на обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам общего образования обучающихся с задержкой психического развития отнюдь не означает приспособления к имеющимся недостаткам в психофизическом развитии, а ориентирует администрацию и педагогов на обеспечение комплекса условий для преодоления трудностей в обучении. Как следствие, необходимо принятие сотрудниками образовательных организаций ответственности за результаты образования обучающихся с задержкой психического развития.

Отметим, что для успешного решения задач психолого-педагогической поддержки обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования важно активизировать или неформально организовать работу такого коллегиального органа образовательной организации, как психолого-педагогический консилиум. С этой целью рекомендуем обратить внимание на распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» и провести обновление содержания деятельности этого коллегиального органа в соответствии с актуальными требованиями.

Таким образом, принятие и реализация описанных управленческих стратегий, интеграция целей образовательной организации, ее политики и действий в обеспечении качества образования обучающихся с задержкой психического развития в согласованное целое может способствовать существенному повышению качества образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Важным в управленческом контексте является детальное изучение и неукоснительное следование требованиям нормативных правовых актов. Что также будет способствовать повышению качества коррекционно-развивающей работы с обучающимися с задержкой психического развития, как следствие, и росту качества образования в общеобразовательной организации.

РАЗДЕЛ 2. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ИМИ ЗАТРУДНЕНИЯ В ОСВОЕНИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Психологические особенности, образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Прежде чем говорить о психологических особенностях обучающихся с задержкой психического развития, необходимо разобраться с самим определением понятия.

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. Группа детей с задержкой психического развития выделена из категории обучающихся, которые испытывают трудности при освоении образовательных программ общего образования.

Задержки психического развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением центральной нервной системы, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология задержки психического развития связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная деprivация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

У детей с задержкой психического развития, как правило, нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи и других нарушений.

Однако у части обучающихся с задержкой психического развития наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств и т.д. Следует отметить, что «нарушение поведения», которое часто приписывают всем обучающимся с задержкой психического развития, не является обязательным компонентом особенностей развития обозначенной категории детей. Сегодня можно говорить о том, что обучающиеся с задержкой психического развития – это дети, которые, как и другие категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и нормотипичные дети могут иметь, а могут не иметь нарушений в поведенческой сфере. Следовательно, данный аспект в раскрытии понятия «задержка психического развития» и психологических особенностей обучающихся с задержкой психического развития мы не рассматриваем.

Чтобы рассмотреть психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста, необходимо понять первопричину нарушения и структуру дефекта при данном нарушении развития. На рисунке 1 представлена взаимосвязь всех компонентов развития ребенка с

задержкой психического развития.

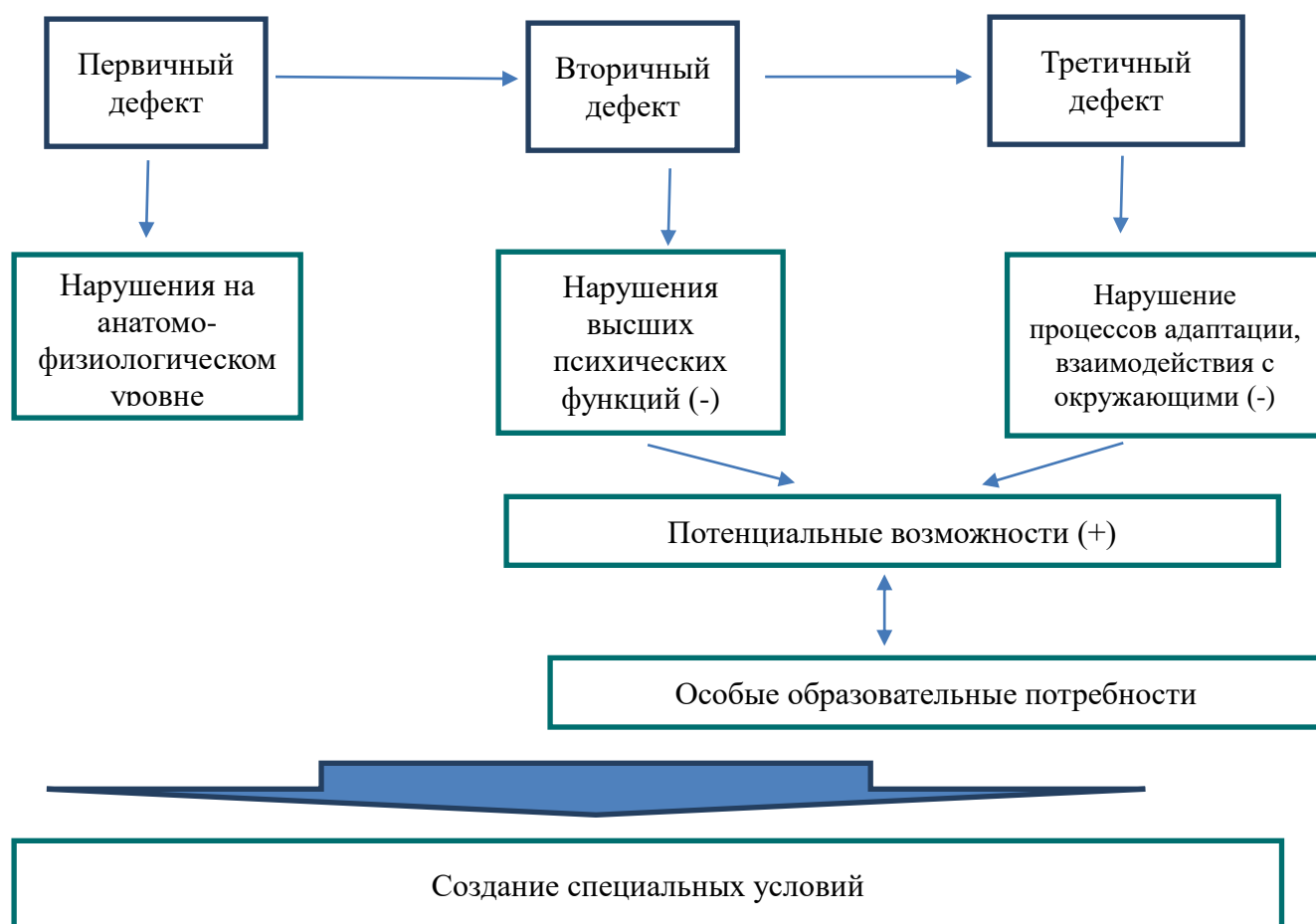


Рисунок 1. Связь структуры дефекта при задержке психического развития с психолого-педагогическими особенностями развития, потенциальными возможностями и особыми образовательными потребностями обучающихся

Итак, в структуре дефекта при задержке психического развития есть незначительные (!) нарушения на анатомо-физиологическом уровне. Ряд авторов (Дробинская А.О., Фишман М.Н.) выделяют четыре клинко-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении, т.е. ведут к возникновению вторичного дефекта. Ниже мы представим характеристику клинических состояний, которые приводят к задержке психического развития. Знание данных синдромов и общих психологических особенностей обучающихся с задержкой психического развития поможет педагогам выстроить работу с этой категорией обучающихся в более индивидуализированном ракурсе.

Синдром психического инфантилизма обуславливает эмоционально-личностную незрелость ребенка, который оказывается как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, связано с замедленным созреванием некоторых зон и систем мозга.

В ряде случаев наиболее легкие формы психической незрелости авторы связывают с так называемой вторичной инфантилизацией, возникающей при неправильном воспитании ребенка в семье.

Цереброастенический синдром характеризуется низкой устойчивостью нервной системы к умственной и физической нагрузке. Цереброастенические расстройства могут возникать при различных нарушениях мозговой деятельности. Для таких детей характерны моторная неловкость, нарушения мелкой моторики. Неустойчив эмоциональный тонус, характерна резкая смена настроения, плаксивость, склонность к апатии. Наиболее характерны для этих детей повышенная утомляемость и истощаемость, что проявляется в расстройствах внимания, слабости произвольной регуляции деятельности.

Гипердинамический синдром, еще один синдром, при котором отмечается общая двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, импульсивность. Seriously страдает функция внимания, нарушается способность к целенаправленной деятельности, произвольной регуляции поведения. Такие дети плохо соблюдают требованиям дисциплины, у них возникают некоторые проблемы в общении со сверстниками.

В основе отклонений в формировании познавательной деятельности ребенка нередко лежит психоорганический синдром. У таких детей затруднен процесс формирования межсенсорных связей, которые обеспечивают, в частности, такие сложные виды деятельности, как чтение и письмо. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации обуславливают недостатки образной сферы, зрительной и особенно слуховой памяти, трудности пространственной ориентировки.

У детей с психоорганическим синдромом страдает мелкая моторика, зрительно-моторная координация, что затрудняет овладение навыками рисования, а также письма. Дети с обозначенным синдромом, как правило, отстают в речевом развитии.

Для психической сферы детей с задержкой психического развития типичным является сочетание парциальной (частичной) недостаточности высших психических функций с сохранными. У одних детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, страдает произвольная регуляция деятельности, у других – работоспособность, у третьих более выражены недостатки внимания, памяти, мышления [4].

Т.А. Власовой и М.С. Певзнер выделены два варианта задержки психического развития у детей. При первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости вследствие психического или психофизического инфантилизма. При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности. И в первом, и во втором случае нарушения приводят к возникновению затруднений в учебной деятельности.

Все перечисленные синдромы обусловлены, еще раз подчеркнем, незначительными функциональными изменениями в работе головного мозга, которые приводят к нарушениям в высших психических функциях, а также к нарушениям в процессах адаптации и взаимодействия с окружающими. Однако, не смотря на имеющиеся недостатки, можно отметить, что у детей с задержкой психического развития нет грубой органической патологии и в связи с этим нарушения высших психических функций не столь кардинальны. Поэтому у обозначенной категории обучающихся можно отметить достаточно высокий

уровень потенциальных возможностей, т.е. тех особенностей, на основании которых идет отбор методических приемов психолого-педагогической работы.

Для успешного освоения образовательных программ к моменту поступления в школу обучающиеся должны владеть сформированной устной речью. Значительная часть обучающихся с задержкой психического развития имеют недостатки в речевом развитии. В связи с этим подробно остановимся на систематизации речевого недостатка.

Структура речевого дефекта при задержке психического развития характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии. При всей вариативности первичным и определяющим в структуре речевого дефекта является семантический компонент. Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи (В.И. Лубовский, Г.И. Жаренкова) [38].

В литературе встречается ряд классификаций обучающихся с задержкой психического развития с учетом характера их речевых нарушений. Р.И. Лалаева, В.В. Морозова, Л.М. Полякова выделяют 3 группы обучающихся с задержкой психического развития с учетом степени несформированности различных компонентов речи.

К первой группе относятся обучающиеся с минимально нарушенным речевым развитием, которое характеризуется преимущественно фонетико-фонематическим недоразвитием с легким отставанием в развитии лексики и грамматического строя речи, а также системным недоразвитием речи, которое проявляется в равномерном недоразвитии всех компонентов речевой системы. В клинической картине речевых нарушений обучающиеся данной группы, как правило, имеют стертую псевдобульбарную дизартрию.

Вторую группу составляют обучающиеся с системным недоразвитием речи средней степени выраженности. У обучающихся отмечается темповая задержка в развитии импрессивной речи, просодики, процесса словоизменения имен существительных, прилагательных и глаголов. Артикуляционная моторика, звукопроизношение и навык воспроизведения звуко-слоговой структуры слов характеризуются значительными затруднениями. Наиболее несформированными являются фонематические процессы (фонематический анализ и синтез, фонематические представления), лексика (структурный и сигнификативный аспекты лексических значений), словообразование, синтаксис предложений. Развитие связной речи задерживается и нарушается в развитии одновременно. Клиническая картина второй группы характеризуется наличием дизартрии и заикания.

В третью группу входят обучающиеся с тяжелой степенью недоразвития всех сторон речи. При этом наиболее несформированными являются фонематическая система, синтаксическая структура предложений, связная речь. Менее выраженные, но все же значительные нарушения отмечаются в развитии фонетической системы, лексического компонента и процессов словообразования и словоизменения. В клинической картине дизартрия, алалия и заикание [27].

Е.В. Мальцева выделяет среди обучающихся с задержкой психического

развития 3 группы по характеру и степени нарушений речи:

Первая группа – обучающиеся с изолированным дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Нарушения связаны с аномалией строения артикуляторного аппарата, недоразвитием речевой моторики.

Вторая группа – обучающиеся, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2-3 фонетические группы и проявляются преимущественно в заменах фонетически близких звуков. Наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Третья группа – обучающиеся с системным недоразвитием всех сторон речи (ОНР). Кроме фонетико-фонематических нарушений наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы.

И.А. Симонова определяет особенности речевого недоразвития у младших школьников с задержкой психического развития в двух клинических группах:

- 1) при неосложненном инфантилизме (по классификации М. С. Певзнер);
- 2) при осложненном инфантилизме и в результате цереброастенических состояний различного генеза.

Ведущим психопатологическим синдромом первой группы обучающихся является незрелость эмоционально-волевой сферы. В анамнезе большинства отмечается задержка речевого развития: первые слова появляются к 1,5-2 годам, фразы – к 3 годам. Звукопроизношение и состояние артикуляционной моторики незначительно нарушены. Отмечается смешение звонких и глухих согласных при повторении серий из 3-4 слогов с фонетически близкими звуками. Аналогичные смешения наблюдаются и на письме, однако, обучающиеся могут самостоятельно исправлять эти ошибки.

Обучающиеся неточно различают понятия «слог», «звук», «буква». У них сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены. Процесс звуко-слогового анализа значительно облегчается использованием вспомогательных приемов, внешних действий (например, с помощью отхлопывания слогов).

У обучающихся с неосложненным инфантилизмом выявляются особенности речи, связанные со своеобразием эмоционально-волевой сферы. Эти дети многословны, охотно вступают в речевое общение, активны в диалоге, часто перебивают собеседника. Они не продумывают ответы, в связи с чем их ответы характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций. Речь таких детей во многом определяется наличием эмоционального компонента.

При составлении рассказа по серии доступных и интересных сюжетных картинок обучающиеся составляют грамматически сложные предложения, используют прямую речь, вносят в рассказы элементы фантазии, разнообразные детали. При этом речь сопровождается выразительной интонацией, адекватной мимикой, эмоциональными жестами. В заданиях же, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, наблюдаются снижение

речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

Развитие речи обучающихся с задержкой психического развития с осложненным инфантилизмом и с церебрастеническими состояниями характеризуется значительной задержкой темпов развития (первые слова к 2-2,5 годам). Нарушения звукопроизношения проявляются в сигматизмах (боковом, межзубном), отсутствии звука [р] и ротацизмах. При повторении серий из 3-4 слогов с фонематически близкими звуками отмечаются смещения глухих и звонких, твердых и мягких согласных звуков, расщепление аффрикат. У обучающихся этой группы не дифференцированы понятия «буква», «звук», «слово». Они испытывают большие затруднения в звукобуквенном анализе слов, затрудняются в определении последовательности и количества слогов и звуков в слове. Таким образом, нарушена фонетико-фонематическая сторона речи.

Лексическая сторона речи характеризуется ограниченным объемом словаря, неточным употреблением слов, трудностями в подборе синонимов и антонимов (замена исходным словом с частицей *не* (спокойный — беспокойный, храбрый — нехрабрый); замена формой слова или родственным словом). Синонимы заменяют словами одной лексической группы (врач — больной, медсестра; огонь — газ, огнетушитель). Затрудняются в подборе обобщающих понятий (мебель, посуда и т. д.), не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями («стол, шкаф, мебель, кровать»). При этом в пассивном словаре обучающихся имеются обобщающие понятия, например, они правильно подбирают картинки к словам «мебель», «посуда» и т. д. В активном словаре младших школьников с задержкой психического развития широко представлены неологизмы («подметальщики», «кирпичник», «шахтерка» (вместо швея), «столист»). Словарь прилагательных и наречий крайне ограничен. В высказываниях наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов.

Рассказы обучающихся характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Обучающиеся часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали. В связных высказываниях проявляется неумение оформлять с помощью языковых средств смысловые (временные, причинно-следственные) отношения («Доктор лечит мальчика, чтобы он не заболел», «Шел дождь, потому что он взял дождь»).

В таблице 1 представлены психологические особенности младших школьников с задержкой психического развития и определены их потенциальные возможности. Систематизируя характеристику психологическим особенностям обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста, стоит также отметить, что основной «проблемной зоной» развития обучающихся является эмоционально-волевая сфера. Из-за значительной незрелости данного компонента психической деятельности нарушается работа остальных высших психических функций, которые непосредственно связаны с волевой саморегуляцией и эмоциональной сферой. Несмотря на данный факт, мы отмечаем, что все высшие психические функции развиваются если не в соответствии с возрастной нормой, то в нижних ее пределах, т.е. отставание в психологическом развитии обучающихся не столь значительно.

Взаимосвязь психологических особенностей обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста и потенциальных возможностей

Психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста		Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста
Внимание	<ul style="list-style-type: none"> – Преобладание зрительного внимания над слуховым – Рассеянное и неустойчивое как зрительное, так и слуховое внимание – Отмечается слабость в переключении внимания с одного объекта на другой или с одного вида деятельности на другую – Быстрая истощаемость 	<ul style="list-style-type: none"> – Внимание носит произвольный характер – При мотивации из вне, время сохранения внимания может быть увеличено – Концентрируются на объектах активно, когда объект находится в сфере интересов или затрагивает какие-то стороны повседневной деятельности – Могут переключаться с одного материала на другой эффективно при замедлении темпа деятельности
Память	<ul style="list-style-type: none"> – Преобладание кратковременной памяти над долговременной – Преобладание зрительной памяти над слуховой – Сложности при припоминании материала – Может отмечаться некоторая механизация при запоминании материала и его дальнейшем воспроизведении, что приводит к постоянному возврату к началу, как толчку для продолжения воспроизведения – Снижение объема запоминаемого материала 	<ul style="list-style-type: none"> – Память носит произвольный характер, т.е. могут самостоятельно или с незначительной помощью включиться в процесс запоминания – Могут запоминать материал на визуальной основе – При подключении двигательной памяти процесс запоминания и припоминания материала идет более продуктивно – Материал, представленный для возможности использования в бытовой сфере, запоминается быстрее и легче

Психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста		Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста
Восприятие	<ul style="list-style-type: none"> – Ведущий тип восприятия – зрительное, но отмечается фрагментарность, непоследовательность и несистемность получаемой зрительной информации. Выделяются зрительно не ключевые сенсорные характеристики объекта – Слабо развито слуховое восприятие, которое не компилируется с информацией, получаемой от зрительного анализатора – Тактильное, обонятельное и осязательное восприятие слабо развито и информация об одном объекте, получаемая за счет данных типов восприятия не компилируется, т.е. нет целостного сенсорного образа об объекте 	<ul style="list-style-type: none"> – Анатомически и физиологически сохранены все органы чувств, которые могут являться опорой для получения обобщенной сенсорной информации об объекте – Могут соединять информацию двух модальностей – Имеют сенсорное представление об объектах окружающей действительности, которые находятся в сфере интересов или в повседневной деятельности – Могут достаточно долго концентрировать внимание на одном сенсорном раздражителе
Мышление	<ul style="list-style-type: none"> – Преобладание наглядно-образного типа мышления над словесно-логическим – Трудности установления причинно-следственных связей – Сложности в абстрагировании информации – Сложности в осуществлении таких мыслительных операций как: обобщение, классификация по нескольким признакам, дифференциация, формулирование выводов, самостоятельной точки зрения и т.д. – Мыслительная деятельность характеризуется несистемностью и непоследовательность представляемых выводов 	<ul style="list-style-type: none"> – Могут самостоятельно или с незначительной помощью извне выполнять простые мыслительные операции (анализ, синтез, классификация по одному или двум признакам) – Могут устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы на бытовой основе, на основе интереса – Могут делать выводы и систематизировать информацию при наглядной опоре и фиксации информации в наглядную основу – Есть элементы словесно-логического мышления, что позволяет делать самостоятельные выводы
Речь	<ul style="list-style-type: none"> – Нарушения в артикуляционной моторике: не могут долго удерживать артикуляционную позу и быстро переключаться с одной позы на другую – Нарушения звукопроизношения отдельных групп звуков 	<ul style="list-style-type: none"> – Могут удерживать артикуляционную позу непродолжительное время – Могут переключаться с одной артикуляционной позы на другую при замедлении темпа деятельности

Психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста	Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста
<ul style="list-style-type: none"> – Нарушения фонетико-фонематических процессов, которые проявляются в сложности определения положения звука в слове, определения последовательности звуков, вычленении звука в потоке, в слогах, в словах – Нарушения в построении лексико-грамматических конструкций – Отмечается бедность словаря. Словарь носит отчасти бытовой характер – Сложности при построении монологического высказывания – В диалоге испытывают сложности при разворачивании темы и завершении диалога 	<ul style="list-style-type: none"> – Нарушения звукопроизношения не носят полиморфный характер – Выделяют звук в потоке, в слогах, в словах при утрированном произнесении и снижении темпа деятельности – Могут самостоятельно строить простые нераспространенные и распространенные предложения – На визуальной основе могут составить монологическое высказывание – Вступают в продуктивный контакт со сверстниками и взрослыми и мотивированы на него – Могут разнообразить темы в диалоге – Могут подключиться к диалогу на основе интереса и долго удерживаться в нем
<p>Воображение</p> <ul style="list-style-type: none"> – Тугоподвижно и носит относительно бытовой характер – Чаще всего характеризуется как воссоздающее 	<ul style="list-style-type: none"> – В процессе работы происходит переход от воссоздающего воображения к творческому – Могут придумать небольшие сюжеты, развернуть игру – В воссоздающем воображении отмечают незначительные детали объектов
<p>Эмоции</p> <ul style="list-style-type: none"> – Нестабильность эмоционального фона – Трудности при распознании эмоций («смешанных эмоций», например: слезы радости) – Трудности при передаче близких по фону эмоций (например, восторг и радость) – Снижение уровня критичности к своим поступкам – Проявляется зависимость от эмоций окружающих 	<ul style="list-style-type: none"> – Отмечается наличие всех эмоций: низшего и высшего порядка – Могут проявлять эмоции в соответствии с ситуацией коммуникации – Могут правильно мимически и пантомимически выражать эмоции – Понимают «чистые» эмоции, могут считать их по мимике и пантомимике собеседника – Проявляют высшие эмоции по отношению к ближайшему социальному окружению – Могут произвести анализ своего поступка, если определены четкие критерии – Реагируют на эмоциональный фон педагога

Психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста		Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста
Воля	<ul style="list-style-type: none"> – Слабость волевой саморегуляции – Трудности при выполнении многоступенчатых инструкций – Часто не доводят начатое дело до конца 	<ul style="list-style-type: none"> – Могут соблюдать инструкции, правила при небольшом объеме информации в процессе внешнего проговаривания – Могут работать в рамках заданного алгоритма и переносить данный алгоритм в схожие виды деятельности
Моторная сфера	<ul style="list-style-type: none"> – Отмечается общая моторная неловкость – Трудности координации действий: нарушения слухо-двигательной координации и зрительно-двигательной координации – Проявляют большой интерес к двигательной активности, нежели к интеллектуальной 	<ul style="list-style-type: none"> – Все социально-бытовые и культурно-гигиенические навыки сформированы по возрасту – Могут быть спешны и мотивированы на активную физическую деятельность – Анатомически и физиологически сохранна двигательная сфера: развитие общей и мелкой моторики в соответствии с возрастной нормой
Представления об объектах окружающей действительности	<ul style="list-style-type: none"> – Представления носят скудный несистемный характер – В основном носят бытовой характер – Не обобщаются в систему знаний – Знания сложно переносятся из одних ситуаций в другие 	<ul style="list-style-type: none"> – Знания и умения самостоятельно переносят в схожие ситуации – Если знания и умения были связаны с бытовой сферой или сферой повседневной деятельности, то их дальнейшая трансляция идет более полно и представляет систему обобщенных универсальных действий и знаний – Информация об объектах бытовой сферы и сферы интересов носит более детальный характер – Имеют витагенный опыт, который может стать основой для обобщения знаний или применения знаний и умений в новых ситуациях
Характеристика деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Могут не соблюдать правила в игре или других видах деятельности, в том числе и на уроке – Деятельность хаотична, непоследовательна – Быстрая смена интереса при возникновении первых трудностей 	<ul style="list-style-type: none"> – Могут быть мотивированы извне за счет интереса – Сфера интересов представляет тот же спектр, что и у обучающихся не имеющих нарушений развития, что дает возможность включать обучающихся с задержкой психического развития в различные виды деятельности – Могут самостоятельно придумать правила деятельности

Психологические особенности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста	Потенциальные возможности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста
	– Могут осуществлять деятельность на основе ступенчатых инструкций

Ориентируясь на содержание таблицы 1 мы можем сделать вывод, что обучающиеся с задержкой психического развития – это дети, которые имеют незначительное запаздывание в формировании ряда высших психических функций, при достаточно высоком уровне потенциальных возможностей. Исходя из этого можно говорить о том, что задержка психического развития – это явление обратимое, т.е. если обучающемуся оказать необходимую квалифицированную психолого-педагогическую помощь с учетом его особенностей развития и опорой на потенциальные возможности, то возможно полное преодоление имеющегося нарушения уже на уровне начального общего образования.

Для того, чтобы правильно определить направления комплексной помощи необходимо ориентироваться на образовательные потребности обучающихся.

Образовательные потребности – это те компоненты психической деятельности обучающегося, которые являются ключевыми для успешного освоения содержания адаптированных образовательных программ общего образования, это то, что требуется обучающемуся для включения в продуктивную учебную и образовательную деятельность.

В таблице 2 мы представили особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития с учетом их психологических особенностей развития, а также обозначили сферу, на которую будет влиять удовлетворение образовательной потребности.

Таблица 2

Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Образовательная потребность²	Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся	Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности
--	--	---

² Определены с учетом документа «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии»: письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 6 апреля 2016 г. № 02-01-82/2911 [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.центр-ресурс.рф/tsentralnaja-psikhologo-mediko->

Образовательная потребность ²	Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся	Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности
Потребность в побуждении познавательной активности как основы устойчивой мотивации к познанию	Познавательная активность обучающихся снижена из-за неустойчивости волевой саморегуляции, которая страдает из-за рассеянного внимания и преобладания кратковременной памяти. Несмотря на данный факт, обучающиеся могут быть мотивированы на познание за счет сферы интересов и ориентира на практическую повседневную деятельность ребенка.	При удовлетворении потребности происходит повышение уровня осознанности в процессе обучения, когда обучающийся понимает необходимость знаний и возможность их применения в реальной жизни. Удовлетворение потребности приводит к повышению уровня устойчивости интересов и их целенаправленности
Потребность в расширении представлений об объектах окружающей действительности с опорой на опыт ребенка	Обусловлено снижением познавательной активности, что, в свою очередь, ведет к изменению количества и качества представлений об объектах. Сама представленческая сфера может быть ограничена только сферой быта или только сферой конкретного интереса, который является крайне неустойчивым. Также удовлетворение потребности необходимо по причине сложностей установления причинно-следственных связей	Удовлетворение потребности приводит к тому, что знания и умения, которые осваивает обучающийся, выстраиваются в определенную систему и носят универсальный характер, т.е. ребенок может перенести их в различные ситуации. В связи с чем он становится более успешным в учебной деятельности и в сфере взаимодействия со сверстниками, т.е. повышается общий уровень осведомленности (компетенции) в разнообразных сферах.
Потребность в формировании и развитии у обучающихся функций контроля, программирования своей деятельности	Возникает по причине слабой волевой саморегуляции, а также неустойчивости эмоционального фона и рассеянности внимания	Удовлетворение потребности приводит к повышению результатов в учебной деятельности. Сама деятельность становится более осознанной. Пропадает эффект хаотичности, что в итоге приводит к совершенствованию эмоциональной сферы, т.е. сокращается количество эмоциональных аффектов, вызванных неуспешностью в

Образовательная потребность ²	Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся	Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности
Потребность в опоре на полисенсорное восприятие, т.е. на все сохранные органы чувств	Определяется преобладание зрительного восприятия над слуховым, тактильным, двигательным и другими типами, что сказывается на полноценности представления об объекте. Не формируется или формируется на недостаточном уровне понятийная сфера, соответственно обучающийся испытывает сложности при осуществлении таких простых мыслительных операций как: обобщение, классификация и т.д.	учебной деятельности При удовлетворении потребности формируется сфера понятий. Сами понятия изменяются как по количеству, так и по качеству. Идет совершенствование абстрактного мышления за счет понятийной сферы и совершенствования семантических полей применения понятия, т.е. расширяется сфера применения знаний о понятии.
Потребность в совершенствовании всех мыслительных операций	Несмотря на высокий уровень потенциальных возможностей в мыслительной деятельности, обучающиеся испытывают сложности в установлении причинно-следственных связей, а также формулировании собственных выводов, умозаключений и т.д.	При удовлетворении потребности учебная деятельность обучающегося становится осознанной, он становится успешным в освоении содержания учебных предметов. Формируются и развиваются универсальные способы деятельности, которые позволяют переносить умения в разнообразные ситуации и приспосабливаться к меняющимся условиям.
Потребность в развитии личностной сферы – устойчивости интересов	Необходимость удовлетворения данной потребности обусловлена нестабильностью сферы интересов. Это приводит к нарушению в процессах программирования собственной деятельности, а также конфликтам в сфере межличностного взаимодействия между сверстниками	При удовлетворении потребности обучающиеся максимально включены в сферу межличностного взаимодействия, которая качественно изменяется. За счет стабилизации сферы интересов у обучающихся формируется правильная база представлений об объектах окружающей действительности, ребенок научается доводить начатое дело до конца. Личность становится гармонично развитой, что создает «ситуацию успеха» и

Образовательная потребность ²	Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся	Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности
		мотивирует обучающегося на дальнейшее познание
Потребность в развитии способности регулировать свои эмоции	Из-за слабости волевой саморегуляции и невозможности контроля своей деятельности могут возникать аффективные вспышки. Эмоции становятся нестабильными и быстро меняются, иногда независимо от внешней ситуации, что приводит к возникновению конфликтов как в среде сверстников, так и при взаимодействии со взрослыми	При удовлетворении потребности обучающиеся становятся успешными в сфере коммуникации со сверстниками и со взрослыми, как следствие, меняется социальный статус обучающегося в группе, он повышается. Сокращается количество конфликтных ситуаций как в урочной деятельности, так и за ее пределами.
Потребность в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного взаимодействия	При высокой степени мотивации на процесс коммуникации, обучающиеся испытывают сложности при установлении продуктивного контакта, т.е. контакта из которого они могут вынести нужную им информацию, а затем ее транслировать далее. Младшие школьники активнее вступают в процесс коммуникации со взрослым, нежели со сверстником	При удовлетворении потребности повышается качество взаимодействия со сверстниками в различных видах деятельности, обучающиеся принимаются и включаются в классные коллективы. Меняется их социальный статус в группе. Обучающийся ориентирован на продуктивный контакт со взрослыми при контроле эмоциональной сферы. Это в конечном итоге ведет к успешности в освоении учебных предметов
Потребность в усилении регулирующей функции слова, формирование способности к речевому обобщению, комментирование своей деятельности	При ведущем зрительном восприятии у обучающихся страдает слуховое восприятие. Это накладывает отпечаток на способности выполнять многоступенчатые инструкции, переданные на вербальной основе, испытывает трудности при планировании собственной деятельности, т.к. не может запомнить, а потом оречевить алгоритм предстоящей деятельности. Также есть сложности в комментировании своих поступков и действий, что приводит к их неосознанности и не переводит в витagenный опыт	Удовлетворение потребности приводит к возможности оречевления, вербального проживания ситуации и дальнейшего ее осознания. Обучающийся может прокомментировать свою деятельность и сформулировать свою точку зрения на разные ситуации. Как только эмоциональное реагирование заменяется на вербальное конструктивное реагирование – обучающийся активно включается в сферу взаимодействия. Имея возможность

Образовательная потребность ²	Причины возникновения образовательной потребности с учетом психологических особенностей обучающихся	Результаты реализации образовательной потребности средствами урочной и внеурочной деятельности
		вербализировать информацию при планировании деятельности приводит к тому, что достигается планируемый результат деятельности и она не носит хаотичный характер.
Потребность в сохранении и укреплении соматического здоровья для поддержания работоспособности и профилактики переутомления	При анатомо-физиологически сохранных анализаторах и двигательной сферы, но из-за нестабильности волевой саморегуляции и слабости эмоциональной сферы у обучающихся снижается работоспособность. Младшие школьники могут быть подвержены как соматическим заболеваниям, так эмоциональному и психологическому перенапряжению и переутомлению, что в конечном итоге еще больше усугубляет ситуацию с нестабильным эмоциональным фоном	При удовлетворении потребности увеличивается объем работоспособности, следовательно, стабилизируется темп учебной деятельности. Обучающийся может контролировать свои эмоции, знает способы недопущения эмоционального перенапряжения. За счет сформированных навыков коммуникации может обозначить возникший дискомфорт, что сокращает количество конфликтных ситуаций на уроках и позволяет обучающемуся более комфортно чувствовать себя на уроке. При возникновении «ситуации неуспеха» обучающийся не уходит в аффект и в связи с этим эмоционально не переутомляется.

Обозначив взаимосвязь между образовательными потребностями и причинами возникновения потребностей у обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста, мы можем сделать вывод о том, что при их удовлетворении с опорой на потенциальные возможности дети становятся более успешными не только в учебной деятельности, но и в сфере межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это значительно повышает успешность обучения и дает более высокие результаты в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. Как следствие, обучающемуся с задержкой психического развития в начальной школе гарантировано качество образования в соответствии с требованиями к результатам обучения, нормированным федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2.2. Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Систематизировав психологические особенности, потенциальные возможности и особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста, можно утверждать, что данное нарушение может быть полностью скоррегировано в начальной школе или к ее окончанию. Проанализировав задержку психического развития с точки зрения патогенеза, можно предполагать, что отклонения в психическом развитии детей могли быть преодолены еще на уровне дошкольного образования. Объединив всю информацию можно выделить ряд субъективно-объективных причин, которые не только позволяют выделить обучающихся с задержкой психического развития на момент поступления в школу, но и не способствуют преодолению данного нарушения на уровне начального общего образования.

Первая причина, – это недостаточный уровень реализации коррекционной работы, как на уровне дошкольного образования, так и на уровне начальной школы. Данная причина может быть обусловлена тем, что не во всех образовательных организациях созданы специальные условия, особенно в части кадрового обеспечения. Здесь также можно говорить об отсутствии оценочных процедур на уровне дошкольного образования, которые снижают «уровень ответственности» по отношению к содержанию образования и результатам развития детей, имеющих особенности развития.

Вторая причина, которая взаимосвязана с первой – это отсутствие преемственности между уровнями образования – дошкольным и начальным общим образованием, впоследствии, основным общим образованием. В этой ситуации преемственность должна заключаться в единстве требований к обозначенной категории обучающихся, единстве направлений планируемых результатов освоения адаптированных основных образовательных программ, в том числе единстве ориентации на планируемые результаты коррекционной работы.

Третья причина вытекает из первых двух – это неверное понимание задержки психического развития, потенциальных возможностей обучающихся и их особых образовательных потребностей. В этом случае выделяется ряд неверных установок по отношению к обучающимся с задержкой психического развития:

- это обучающиеся, не способные к самостоятельной учебной деятельности и требующие постоянного внимания со стороны педагога, что в корне является неверным. При задержке психического развития отсутствуют полиморфные нарушения и, следовательно, обучающиеся способны к самостоятельному осуществлению различных мыслительных операций и произвольных процессов;

- это обучающиеся с серьезными нарушениями в поведенческой сфере. Данное утверждение так же неверно, по причине того, что примерно половина обучающихся с задержкой психического развития относятся к обучающимся со

сниженным темпом деятельности. Это свидетельствует о невозможности активного деструктивного поведения. Необходимо помнить, что в некоторых ситуациях возможно неправильное поведение со стороны педагога, который нецелесообразно использует приемы психологического воздействия на обучающегося, тем самым провоцируя его на деструктивное поведение;

- это обучающиеся, испытывающие тотальные затруднения при освоении содержания учебных предметов. Важно развести две составляющие: это затруднения, обусловленные спецификой задержки психического развития и затруднения, обусловленные профессиональными затруднениями педагогов в организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития. Эти два факта взаимосвязаны между собой.

Четвертая причина заключается в том, что на уроке педагогом не реализуется или реализуется не в полной мере коррекционная работа с обучающимися с задержкой психического развития в рамках применения дифференцированного подхода. Дифференцированный подход реализуется не полностью, т.е. есть «равнение на середнячка» без учета потенциальных возможностей и образовательных потребностей разных категорий обучающихся. Данная ситуация приводит к тому, что обучающиеся с задержкой психического развития становятся неуспешными в учебной деятельности, т.к. в силу своих психологических особенностей не успевают за темпом работы класса и непродуктивно перерабатывают информацию. Обобщая данные можно говорить о некоторой методической некомпетентности педагогов при организации образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования.

Пятая причина является суммой рассмотренных выше – это «иная» система оценки образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития. В части образовательных организаций сложилась установка, что к обучающимся с задержкой психического развития необходимо предъявлять требования значительно ниже тех, что предъявляются к обучающимся с нормативным развитием. Сложившаяся ситуация приводит к изменению параметров и критериев оценивания результатов работ обучающихся с задержкой психического развития, т.е. фактическому их завышению. Когда обучающиеся переходят в основную школу возникает разница в отметках, которые дети получали в начальной школе и которые получают в основной школе. Разница в критериях оценивания разных групп обучающихся в начальной школе как бы «скрывает» обучающихся с задержкой психического развития среди общей массы детей, следовательно, «скрывает» их учебные затруднения.

Шестая причина, связана с неверными установками педагогов по отношению к родителям (законным представителям) обучающихся с задержкой психического развития. В этих ситуациях педагоги пытаются переложить ответственность за результаты обучения детей на родителей (законных представителей) ссылаясь на то, что последние не оказывают помощи в преодолении имеющихся нарушений у детей или не участвуют в процессе коррекции. Данная ситуация, с одной стороны, правомерна, т.е. родители (законные представители) также являются участниками образовательных отношений и, следовательно, им необходимо осмысленно подходить к

пониманию причин неуспешности детей в начальной школе. Но, с другой стороны, именно задачей образовательной организации является обеспечение условий для выстраивания качественной коррекционной работы. И только потом стоит вопрос о привлечении к этой деятельности родителей (законных представителей) обучающихся.

Обозначенные выше причины взаимосвязаны между собой. Однако стоит отметить, что они не отвергают того факта, что у обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста есть особенности развития и им действительно может быть трудно осваивать учебный материал. В то же время, эти особенности не являются ключевыми при возникновении учебных затруднений.

В таблице 3 представим обобщенные учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования и учебные затруднения при изучении конкретных учебных предметов.

Таблица 3

Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

<i>Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития, проявляющиеся в освоении всех учебных предметов</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – затрудняются в использовании терминов и понятий, при их употреблении в контексте учебного предмета; – испытывают сложности при переносе знаний одного учебного предмета в другую предметную область (например, допускает орфографические ошибки при оформлении записи по математике); – могут не иметь собственной точки зрения на тот или иной учебный материал; – испытывают сложности при необходимости опереться на свой опыт; – затрудняются при формулировании связного монологического высказывания; – испытывают затруднения при осуществлении действий по алгоритму, по плану; – испытывают трудности при оценке результатов своей деятельности в процессе рефлексии на уроке. Оценка своей деятельности чаще всего проходит на эмоциональном плане; – затрудняются обобщать информацию; – затрудняются распределять роли в группе и в паре; – испытывают затруднения при работе с несколькими источниками информации; – затрудняются применять полученные знания на практике; – испытывают значительные затруднения при работе со схемами и таблицами; – часто не доводят начатое задание до конца. 	
<i>Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития, проявляющиеся в освоении конкретных учебных предметов</i>	
Учебный предмет	Учебные затруднения
Русский язык, иностранный язык	<ul style="list-style-type: none"> – не владеют соответствующей терминологией; – трудности при применении навыков орфографии, – трудности определения норм орфоэпии, – трудности в создании письменных ответов;

	<ul style="list-style-type: none"> – наличие дисграфических ошибок; – трудности в процессе спеллингования; – трудности соотнесения слова и графического изображения (например, как обозначается корень, приставка и т.д.); – трудности освоения правил построения лексико-грамматических конструкций; – трудности осуществления множественного выбора; – трудности при осуществлении процесса аудирования.
Литературное чтение	<ul style="list-style-type: none"> – трудности при составлении описания героя; – трудности при осуществлении смыслового чтения; – трудности находить в тексте содержательные элементы, говорящие о поступках героев; – трудности при понимании историко-культурного контекста содержания художественных произведений; – трудности при пересказе текста по плану и без него; – наличие речевых ошибок в устной речи; – испытывают трудности при составлении плана для пересказа; – трудности в понимании пословиц, поговорок, фразеологических оборотов; – трудности при работе с содержанием басен, легенд, мифов.
Окружающий мир	<ul style="list-style-type: none"> – испытывают трудности при планировании деятельности в рамках проекта; – испытывают трудности при выборе роли при работе в паре или группе, могут быстро менять роли; – затрудняются в перенесении полученных теоретических знаний в практическую деятельность и сферу быта; – испытывают сложности при ориентировке на жизненный опыт, который является крайне скудным; – затрудняются работать с дополнительными источниками информации: энциклопедиями, словарями; – затрудняются в использовании терминов и понятий и не переносят их использование в другие учебные предметы; – испытывают трудности при работе с атласами, картами и глобусом; – затрудняются вести наблюдения за изменениями объектов окружающей действительности (например, изменение температуры, влажности); – трудности распознавания графической символической информации (например, символы полезных ископаемых, символы обозначающие осадки и т.д.).
Математика	<ul style="list-style-type: none"> – трудности при выполнении многоступенчатых алгоритмов; – трудности перевода текстовой информации в графическую и наоборот; – трудности в работе с формулами, т.е. их изменение в соответствии с условиями задачи; – трудности подстановки числовых значений в формулы; – испытывают трудности при решении логических задач без зрительной основы; – испытывают трудности при необходимости изменения алгоритма деятельности (например, при переходе от решения задач в одно действие к нескольким или при решении обратных задач); – трудности при работе с единицами измерения и переводе их из одной в другую; – отмечается механическое запоминание некоторой информации без ее

	<p>осмысления (например, при механическом запоминании таблицы умножения не могут решить аналогичные примеры – $2*3$ и $3*2$)</p> <p>– трудности в осмыслении математических законов (например, от перемены мест слагаемых сумма не меняется)</p> <p>– трудности в осуществлении устного счета.</p>
Физическая культура	<p>– трудности в соблюдении правил в спортивных играх и соревнованиях;</p> <p>– трудности в установлении продуктивного контакта в группе;</p> <p>– трудности в процессе выполнения многоступенчатых инструкций.</p>

Анализируя содержание таблицы 3 можно сделать следующие выводы:

– наибольшее количество учебных затруднений у обучающихся с задержкой психического развития фиксируется в учебном предмете «Математика», т.к. данный учебный предмет требует от обучающихся высокого уровня развития словесно-логического и абстрактного мышления;

– при освоении учебных предметов «Русский язык» и «Иностранный язык» отмечаются одинаковые учебные затруднения, по причине схожести предметов. Однако можно говорить, что иностранный язык обучающимся с задержкой психического развития дается сложнее, т.к. часть материала по английскому языку изучается раньше, чем по русскому языку (например, личные местоимения);

– наименьшее количество учебных затруднений фиксируется по предмету «Физическая культура», скорее всего данная ситуация может быть обусловлена более наглядным характером преподавания предмета и многократностью повторений.

Выделив учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития, следует отметить, что они должны явиться индикаторами для педагога – учебные затруднения показывают какие универсальные учебные действия недостаточно сформированы у обучающегося. Следовательно, за счет анализа выделенных учебных затруднений мы можем оценить уровень достижения обучающимися метапредметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. С учетом учебных затруднений важно отобрать наиболее эффективные методические приемы, которые помогут преодолеть имеющиеся учебные затруднения и повысить уровень образовательных результатов. Учителям начальной школы, учителям-предметникам на основе выделения учебных затруднений конкретных обучающихся с задержкой психического развития важно сформулировать запрос на формирование у детей определенных умений в проблемных областях развития в адрес педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога. Это работу целесообразно осуществлять в процессе анализа динамики развития отдельных обучающихся с задержкой психического развития в рамках психолого-педагогического консилиума.

РАЗДЕЛ 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Требования к структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития

С учетом рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии в общеобразовательных организациях может осуществляться реализация следующих вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития:

адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1);

адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2) [40, 50].

Отличия указанных вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития состоят в сроках освоения образовательной программы, а также в нормировании коррекционной работы с обучающимися.

Разработку и реализацию адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития определяют следующие нормативные правовые акты:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1015.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598.

4. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 № 26.

Указанные нормативные правовые документы содержат требования к структуре образовательной программы, наполнению отдельных разделов

программы, организационным условиям ее реализации.

Основным среди перечисленных документов для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начальной школы является федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.

В качестве программно-методической основы для разработки адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития выступают:

примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития;

примерные рабочие программы учебных предметов и коррекционных курсов для начальной школы для обучающихся с задержкой психического развития.

При разработке и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ рекомендуем принимать во внимание содержание основной образовательной программы начального общего образования, реализуемой в конкретной образовательной организации. Это утверждение обосновано тем, что требования федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во многом сопоставимы.

Структура адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития определена требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и включает целевой, содержательный и организационный разделы. Представим характеристику каждого раздела образовательной программы.

Содержание целевого раздела адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития разрабатывается в полном соответствии с требованиями указанного стандарта.

Целевой раздел содержит:

пояснительную записку;

планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования;

систему оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования [50].

Пояснительная записка в соответствии с п. 2.9.1 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должна содержать:

цели реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, конкретизированные в соответствии с

требованиями стандарта к результатам освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы;

принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования;

общую характеристику адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования;

психолого-педагогическую характеристику обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

описание особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [50].

Обратим внимание на важность качественной подготовки пояснительной записки образовательной программы. Содержание пояснительной записки обуславливает понимание участниками образовательных отношений сути получаемого обучающимися с задержкой психического развития образования, а также определяет подходы к адаптации образовательной программы в процессе образовательной деятельности. Последовательно рассмотрим каждый компонент пояснительной записки образовательной программы.

Цели реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития сопоставимы с целевыми ориентирами начального общего образования обучающихся с нормативным развитием. Это утверждение подтверждает сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако важно уточнение задач в части коррекции и компенсации недостатков психофизического развития обучающихся с задержкой психического развития, решение которых обеспечит полное или частичное преодоление учебных затруднений и образовательную успешность детей. Это уточнение должно соотноситься с планируемыми результатами коррекционной работы с обучающимися.

Принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы могут быть определены как с учетом тех, которые реализуются в работе с обучающимися в целом (принцип наглядности, принцип практической направленности обучения), так и в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (например, принцип коррекционной направленности образовательной деятельности). В качестве основного подхода к формированию образовательной программы выступает системно-деятельностный.

Общую характеристику адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования следует представить предельно кратко через перечисление основных структурных компонентов документа.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся является основой для определения результатов освоения обучающимися коррекционно-развивающей области, подходов к адаптации системы оценки и других. Следует раскрыть особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития как с позиции положительных

сторон развития, так и с учетом недостатков их развития и возможностей коррекции и компенсации. Возможно раскрыть и особенности освоения обучающимися с задержкой психического развития отдельных учебных предметов, наиболее распространенные учебные затруднения детей. Психолого-педагогическая характеристика с учетом потенциальных возможностей детей в развитии и обучении является основанием для определения особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития.

Описание особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – заключительная часть пояснительной записки. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования связаны с необходимостью развития познавательных процессов в единстве урочной и внеурочной деятельности, обучения действиям целеполагания, планирования, умениям действовать по плану, осуществлять контроль и оценку и многими другими.

Таким образом, содержание пояснительной записки должно позволять участникам образовательных отношений получить целостное представление о сути адаптированной основной общеобразовательной программы на основе согласованного изложения цели обучения в начальной школе, подходов к образовательной деятельности с детьми, а также особенностей развития особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следующая составляющая целевого раздела – планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Планируемые результаты освоения обучающимися адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования сопоставимы с результатами освоения образовательной программы начальной школы сверстниками, не имеющими ограничений в состоянии здоровья. Это утверждение справедливо по отношению к обучающимся с задержкой психического развития, поскольку их результаты обучения ориентированы на освоение базового содержания образования. Результаты обучения в начальной школе обучающиеся с задержкой психического развития подтверждают при проведении Всероссийских проверочных работ.

Следовательно, нормированные федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения являются обязательными для обучающихся с задержкой психического развития.

Планируемые результаты обучения дополняются результатами освоения обучающимися коррекционно-развивающей области. Для обучающихся с задержкой психического развития, которым рекомендовано освоение варианта 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования это результаты освоения программы коррекционной работы и результаты специальной педагогической поддержки. Для обучающихся, которым рекомендовано обучение по варианту 7.2 образовательной программы это результаты освоения обязательных коррекционно-развивающих курсов. Дифференциация результатов освоения обучающимися коррекционно-

развивающей области представлена в таблице 4.

В адаптированной основной общеобразовательной программе планируемые результаты обучения могут быть представлены по усмотрению разработчиков программы на момент завершения обучения в 4 классе либо детализированы по годам обучения.

Учитывая тот факт, что планируемые результаты обучения являются основой для подготовки педагогами рабочих программ учебных курсов, а также то, что в проекте обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования планируемые результаты представлены по годам обучения, возможно целесообразно принять именно такой подход при разработке/доработке адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Таблица 4

**Результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития коррекционно-развивающей области
и механизмы их достижения**

Результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития коррекционно-развивающей области			
Вариант 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования		Вариант 7.2 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	
<p>Результаты освоения программы коррекционной работы на уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развития адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении; - овладения социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; - овладения навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия; - способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации; - способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей. 	<p>Достигаются в процессе: урочной деятельности при освоении обязательных учебных предметов; внеурочной деятельности при освоении программ курсов внеурочной деятельности по общеинтеллектуальному, общекультурному, социальному направлениям.</p>	<p>Результаты освоения обязательного коррекционного курса «Ритмика»: развитие чувство ритма, умение осуществлять координацию движений, умение дифференцировать движения по силе мышечных усилий, владение специальными ритмическими движениями и др.</p>	<p>Достигаются в процессе внеурочной деятельности при проведении коррекционных курсов в объеме не менее 5 часов в неделю на одного обучающегося. В процессе урочной деятельности по обязательным учебным предметам осуществляется тренировка и закрепление</p>
		<p>Результаты освоения обязательного коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия» - логопедические занятия: владение различными видами устной речи, развитый словарь, понимание значения слов, владение грамматическим строем речи и др.</p>	

<p>Результаты специальной поддержки на уровне способности:</p> <ul style="list-style-type: none"> способности усваивать учебный материал, включаться в учебные занятия; использовать речевые возможности на уроках при ответах и в других ситуациях общения; к активности и самостоятельности в разных видах деятельности; постановки и удержания цели деятельности; планирования действий; определения и сохранения способов действий; использования самоконтроля на всех этапах деятельности; осуществления словесного отчета о процессе и результатах деятельности; к оцениванию процесса и результатов деятельности. 		<p>Результаты освоения обязательного коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия» - психокоррекционные занятия: сформированность сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов; умение принимать учебные задачи и следовать плану при их выполнении, умение осуществлять самоконтроль и др.</p>	<p>формируемых умений.</p>
---	--	--	----------------------------

Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования – заключительная часть целевого раздела образовательной программы.

Эта часть по содержанию сопоставима с таковой относительно основной образовательной программы начального общего образования и включает характеристику направлений и цели оценочной деятельности, объекта и содержания оценки, критерии, процедуры и инструментарий оценивания, а также формы представления результатов оценивания.

В соответствии с требованиями нормативных правовых документов обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют право на прохождение текущей, промежуточной и итоговой аттестации в иных формах.

Поэтому основным отличием адаптированной основной общеобразовательной программы от основной образовательной программы начального общего образования является уточнение и конкретизация особых подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития. Однако важно принимать во внимание, что это не радикальные отличия оценочной системы от той, которая действует применительно к обучающимся с нормативным психическим развитием. Важно отметить, что система оценки должна быть ориентирована на получение *объективной* информации о качестве подготовки обучающихся с задержкой психического развития и ни в коей мере не должна быть «приспособлена» к недостаткам этой категории детей.

Среди особых подходов к процедуре и инструментарию оценивания образовательных достижений обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования можно назвать следующие:

возможность выполнения контрольных работ обучающимися с задержкой психического развития в индивидуальном режиме, чаще индивидуально с учителем или тьютором после урока, во время урока выполнение контрольной работы может рассматриваться в качестве «пробы»;

увеличение времени на выполнение контрольных работ и оценивание качества выполнения заданий безотносительно к временным затратам на их выполнение;

использование при проведении оценочных процедур ориентировочной основы в виде алгоритмов, схем и других;

организация выполнения пробы и другие.

В использовании подобного рода приемов состоит суть адаптации основной образовательной программы начального общего образования с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся с задержкой психического развития.

При этом важно помнить, что по мере проведения коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития педагогами-психологами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами потребность в использовании перечисленных приемов должна сокращаться. Также важно понимать, что Всероссийские проверочные работы не предполагают

возможность применения особых подходов к обучающимся с задержкой психического развития начальной школы как при их проведении, так и при оценивании выполненных заданий.

В данном разделе могут быть представлены особенности оценивания письменных работ у обучающихся, имеющих нарушения речи. Данная информация должна быть подготовлена учителем-логопедом и приниматься во внимание всеми учителями начальных классов и учителями-предметниками в образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического развития. Однако по мере нивелирования нарушений устной и письменной речи как результата систематической коррекционной работы, эти особенности будут утрачивать значимость.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья система оценки должна предполагать приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений детей. Особую значимость при реализации системы оценки имеет отслеживание динамики результативности коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития. С этой целью можно использовать индивидуальную карту учета динамики развития ребенка, рекомендованную письмом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 14.09.2012 № 02-01-95/5293. В образовательной организации могут применяться и другие варианты документации, позволяющей осуществлять мониторинг образовательных достижений детей с задержкой психического развития.

Следующий обязательный раздел адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития – содержательный. Содержательный раздел включает совокупность программ, ориентированных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы, а также достижение результатов коррекционной работы с обучающимися.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья этот раздел включает следующие обязательные программы:

- программа формирования универсальных учебных действий;
- программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и курсов внеурочной деятельности;
- программа духовно-нравственного развития и воспитания;
- программа формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни;
- программа коррекционной работы;
- программа внеурочной деятельности.

Содержание отдельных программ для обучающихся с задержкой психического развития сопоставимо с таковыми в основной образовательной

программе начального общего образования.

Так, программа формирования универсальных учебных действий включает описание ценностных ориентиров содержания образования при получении обучающимися с задержкой психического развития начального общего образования, раскрывает связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов, содержит характеристику совокупности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, а также типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Принимая во внимание тот факт, что сформированность учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития определяется на этапе завершения обучения в начальной школе, в данной программе можно раскрыть состав инструментария и процедуру оценки сформированности универсальных учебных действий (если данная информация не раскрыта в целевом разделе образовательной программы).

Программа духовно-нравственного развития и воспитания содержит цель, задачи, основные направления работы, перечень планируемых результатов воспитания, формы организации работы, идентичные тем, что содержатся в программах воспитания обучающихся с нормативным развитием и реализуемые в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна включать цели, задачи, планируемые результаты, основные направления и перечень организационных форм, ориентированные на формирование у обучающихся с задержкой психического развития умений следовать правилам здорового и безопасного образа жизни, экологически сообразного поведения.

Наиболее трудоемкая для разработки и применения в образовательной деятельности программа коррекционной работы в структуре содержательного раздела программы. Именно реализация всеми педагогами программы коррекционной работы в образовательной деятельности с обучающимися с задержкой психического с учетом их особых образовательных потребностей и составляет основной смысл обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования.

Программа коррекционной работы направлена на обеспечение коррекции недостатков в психическом и/или физическом развитии обучающихся с задержкой психического развития и оказание им помощи в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Обязательные требования к структуре и содержанию программы коррекционной работы, планируемым результатам ее реализации, обязательству оценки освоения обучающимися с задержкой психического развития программы коррекционной работы представлены в пунктах 2.9.8, 2.9.3, 4.4, 4.6 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья.

В таблице 5 систематизированы определяющие для разработки и реализации программы коррекционной работы в соответствии с требованиями указанного нормативного правового акта.

Таблица 5

Позиции федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, значимые для разработки программы коррекционной работы в структуре содержательного раздела адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования с задержкой психического развития

Пункт ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	Учет положений ФГОС при разработке и реализации программы коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования
2.9.8 Программа коррекционной работы	Задачи программы коррекционной работы. Требования к структуре и содержанию программы коррекционной работы.
2.9.3 Учебный план	Подходы к определению обязательных коррекционных курсов для обучающихся (вариант 7.1 АООП). Обязательные коррекционные курсы (вариант 7.2 АООП), которые включаются в учебный план начального общего образования.
4.4. Планируемые результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	Требования к результатам освоения программы коррекционной работы и специальной педагогической поддержки обучающихся (вариант 7.1 АООП). Требования к результатам освоения обязательных коррекционных курсов (вариант 7.2 АООП).
4.6. Итоговая оценка качества освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	Обязательство оценки достижения результатов освоения обучающимися программы коррекционной работы. Необходимость отслеживания индивидуальной положительной динамики в развитии и освоении образовательной программы обучающимися с задержкой психического развития.

В соответствии с п. 2.9.8 приложения 7 к федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья программа коррекционной работы должна содержать следующие обязательные компоненты:

перечень, содержание и план реализации коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой, и освоение ими адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования;

систему комплексного психолого-медико-педагогического и социального

сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления особых образовательных потребностей обучающихся, мониторинг динамики развития и успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий;

механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий педагогов, специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, медицинских работников организации и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

планируемые результаты коррекционной работы [50].

Отметим, что в указанном документе обозначены три подхода к структуре программы коррекционной работы. В связи с этим разработчики адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования могут выбрать иной подход к структуре программы коррекционной работы.

При разработке и реализации программы коррекционной работы значимым является учет рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Например, в заключении, оформляемом территориальными областными психолого-медико-педагогическими комиссиями Свердловской области, для ребенка, которому рекомендовано освоение адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, могут быть обозначены следующие шифры: 2.1, 2.4, 2.6, 3.7 (3.7.1, 3.7.2), 4.7 (4.7.1, 4.7.5) и другие. Именно учет перечисленных шифров ложится в основу определения содержания коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития и составляет суть реализации адаптированной основной общеобразовательной программы.

Раскроем каждый структурный компонент программы коррекционной работы с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и необходимости выполнения рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

Перечень, содержание и план реализации коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития, и освоение ими адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования – эта часть программы показывает конкретное содержание работы с обучающимися в профессиональной деятельности различных специалистов.

Подготовка этой части программы для варианта 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития состоит в следующем:

1. Учитывается пункт 2.9.3 приложения 7 к федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и пункт 4 «Направления психолого-педагогической коррекции» заключения психолого-медико-педагогической комиссии, в котором определен перечень специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу и направления работы с обучающимся с задержкой психического развития. Например, «занятия с учителем-логопедом, учителем дефектологом 4.7», «занятия с учителем-логопедом (4.7.7), с педагогом-психологом (4.7.3, 4.7.5), с учителем на материале учебных дисциплин».

2. Определяется объем часов на коррекционно-развивающую работу в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденными Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 N 26 – не менее 5 часов в неделю на каждого обучающегося с задержкой психического развития.

3. Распределение часов на отдельные коррекционные курсы осуществляется образовательной организацией самостоятельно с учетом особенностей и особых потребностей и возможностей обучающихся с задержкой психического развития.

4. Предусматривается участие учителей начальных классов и учителей-предметников в реализации программы коррекционной работы в урочной деятельности – в соответствии с п. 2 «Особенности организации обучения» заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Важно детально и обоснованно показывать в первую очередь учителям, каким образом осуществлять коррекционную работу с обучающимися с задержкой психического развития в урочной и внеурочной деятельности. Эти приемы составляют суть адаптации образовательной программы начального общего образования.

5. Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий детально излагается с распределением объема часов на отдельные темы и занятия в рабочих программах коррекционно-развивающих курсов.

Напомним, что успешность освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования зависит от *состояния развития познавательной деятельности* обучающихся с задержкой психического развития. В качестве основных видов познавательной деятельности выступают *познавательные процессы*: восприятие, мышление, память, речь. Поэтому развитие познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития определяется состоянием развития познавательных процессов.

В связи с этим важно обратить внимание, что на уровне начального общего образования важное значение имеет создание условий для развития познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития,

обеспечивающих успешность освоения образовательной программы. Поэтому приоритетными являются индивидуальные и групповые занятия со специалистами, но не восполнение пробелов в знаниях по определенным предметам.

Целью программы коррекционной работы на уровне начального общего образования является формирование у обучающихся с задержкой психического развития комплекса основных умений, составляющих основу познавательных процессов.

В таблице 6 представлен примерный вариант изложения перечня, содержания и плана реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий.

Таблица 6

Перечень, содержание и план реализации коррекционно-развивающих мероприятий с обучающимися с задержкой психического развития (вариант 7.1 АООП НОО)

Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий
Занятия с педагогом-психологом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК)	Стимулирование познавательной активности, развитие восприятия, развитие внимания, развитие всех видов памяти, развитие мыслительных процессов, развитие произвольной деятельности, развитие пространственной ориентировки, развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения, и др.	2 часа в неделю
Занятия с учителем-логопедом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК)	Развитие базовых психических процессов, обеспечивающих речевую деятельность, развитие фонематических процессов, формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, формирование умений правильного воспроизведения слов сложной слоговой структуры, уточнение и конкретизация словарного запаса и др.	2 часа в неделю
Занятия с учителем-дефектологом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК)	Развитие учебных навыков на материале учебных дисциплин, формирование универсальных учебных действий и др.	1 час в неделю

Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий
Реализация системы методических приемов учителем в урочной деятельности и специалистами в процессе коррекционно-развивающей работы	<p>2.1. Специальная организация работы в классе: использование поощрений для обучающихся, выполняющих правила; игнорирование незначительных поведенческих нарушений обучающихся.</p> <p>2.4. Учет работоспособности и особенностей психофизического развития обучающихся: дробление большого задания на этапы; поэтапное разъяснение задач; последовательное выполнение задания с самоконтролем качества выполнения каждого этапа; повторение инструкций к выполнению задания; предъявление инструкции как в устном, так и письменном варианте и др.</p> <p>2.5. Использование дополнительных вспомогательных приемов и средств: обеспечение обучающихся образцами выполнения заданий, наглядными алгоритмами действий; предоставление шаблонов выполнения заданий с постепенным сокращением опор; маркирование важной для освоения информации и др.</p>	На каждом уроке и коррекционно-развивающем занятии

С учетом представленного подхода, на основе рекомендаций заключений психолого-медико-педагогических комиссий и анализа особенностей развития и потребностей обучающихся с задержкой психического развития в индивидуальную карту учета динамики развития обучающегося включаются конкретные коррекционно-развивающие мероприятия. Например, для одного обучающегося с задержкой психического развития коррекционная область будет представлена занятиями с учителем-логопедом (2 часа в неделю) и занятиями с педагогом-психологом (3 часа в неделю), для другого обучающегося – занятиями с учителем-логопедом (2 часа в неделю), занятиями с учителем-дефектологом (2 часа в неделю), занятиями с педагогом-психологом (2 часа в неделю).

Подготовка этой части программы для варианта 7.2 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития состоит в следующем:

1. Учитывается пункт 2.9.3 приложения 7 к федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно, для каждого обучающегося включаются три обязательных коррекционных курса: «Коррекционно-развивающие занятия (логопедические)», «Коррекционно-развивающие занятия (психокоррекционные)», «Ритмика».

2. Обязательные коррекционно-развивающие занятия могут быть

дополнены другими с учетом рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Например, коррекционно-развивающими занятиями с учителем-дефектологом.

3. Определяется объем часов на коррекционно-развивающую работу в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденными Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 N 26 – не менее 5 часов в неделю на каждого обучающегося с задержкой психического развития.

4. Распределение часов на отдельные коррекционные курсы осуществляется образовательной организацией самостоятельно, с учетом особенностей и особых потребностей и возможностей обучающихся с задержкой психического развития.

5. Согласование данной части программы с коррекционно-развивающей областью учебного плана начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития по наименованиям коррекционных курсов и объему их реализации.

6. Предусматривается участие учителей начальных классов и учителей-предметников в реализации программы коррекционной работы в урочной деятельности – в соответствии с п. 2 «Особенности организации обучения» заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

7. Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий детально излагается с распределением объема часов на отдельные темы и занятия в рабочих программах обязательных коррекционных курсов и курсов, включенных в учебный план и программу коррекционной работы дополнительно.

В таблице 7 представлен примерный вариант изложения перечня, содержания и плана реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий в структуре программы коррекционной работы адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2).

Таблица 7

Перечень, содержание и план реализации коррекционно-развивающих мероприятий с обучающимися с задержкой психического развития (вариант 7.2 АООП НОО)

Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий
Коррекционный курс «Коррекционно-	Стимулирование познавательной активности, развитие восприятия, развитие внимания,	2 часа в неделю

Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий
развивающие занятия (психокоррекционные)»	развитие всех видов памяти, развитие мыслительных процессов, развитие произвольной деятельности, развитие пространственной ориентировки, развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения и др.	
Коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия (логопедические)»	Развитие базовых психических процессов, обеспечивающих речевую деятельность, развитие речевой деятельности, формирование коммуникативных навыков, расширение представлений об окружающей действительности, формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной), обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей.	3 часа в неделю
Коррекционный курс «Ритмика»	Коррекция недостатков психомоторной и эмоционально-волевой сфер, развитие общей и речевой моторики, развитие умения слушать музыку, выполнять под музыку различные движения, в том числе и танцевальные, с речевым сопровождением или пением, развитие координации движений, чувства ритма, темпа, коррекция пространственной ориентировки.	1 час в неделю
Занятия с учителем-дефектологом (с учетом рекомендаций заключения ПМПК)	Развитие учебных навыков на материале учебных дисциплин, формирование универсальных учебных действий и др.	1 час в неделю
Реализация системы методических приемов учителем в урочной деятельности и специалистами в процессе коррекционно-развивающей работы	2.1. Специальная организация работы в классе: использование поощрений для обучающихся, выполняющих правила; игнорирование незначительных поведенческих нарушений обучающихся, организация работы в малых группах и другие. 2.4. Учет работоспособности и особенностей психофизического развития обучающихся: дробление большого задания на этапы; поэтапное разъяснение задач; последовательное выполнение задания с самоконтролем качества выполнения каждого	На каждом уроке и коррекционно-развивающем занятии

Перечень индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	Содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий	План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий
	<p>этапа; повторение инструкций к выполнению задания; предъявление инструкции как в устном, так и письменном варианте; использование на уроке приема совместных действий: часть задания или все задание выполняется совместно с педагогом, под его руководством; введение речевого контроля и отработка речевой формулы программы действий: предварительное проговаривание этапов предстоящей работы: «что я сделаю сначала», «что я сделаю затем»; требование словесного отчета обучающегося по итогам выполнения задания; оказание помощи обучающемуся в случае затруднения при выполнении задания; помощь предлагается постепенно: от минимальной – стимулирующей, к организующей, направляющей, затем, в случае недостаточной эффективности названных видов помощи, обучающей и другие.</p> <p>2.5. Использование дополнительных вспомогательных приемов и средств: использование ориентировочной основы действий в виде схем, алгоритмов, образцов выполнения заданий; маркирование важной для освоения информации; переформулирование условий задачи, представленных в текстовом варианте – разбивка условия на короткие фразы, переформулирование причастных и деепричастных оборотов и другие.</p>	

Таким образом, данная часть программы содержит как характеристику профессиональной деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов по квалифицированной коррекции недостатков психофизического развития обучающихся, так и систему методических приемов, обеспечивающих индивидуализацию образовательной деятельности с детьми с задержкой психического развития в единстве урочной и внеурочной деятельности.

В разработке этой части программы коррекционной работы в зависимости от рекомендованного варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования имеется ряд принципиальных отличий.

Обратим внимание, что реализация рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии в рамках программы коррекционной работы, которая

является обязательным компонентом адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, осуществляется только работниками образовательной организации, в которую поступил на обучение обучающийся с задержкой психического развития.

Система комплексного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления особых образовательных потребностей обучающихся, мониторинг динамики развития и успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий – раздел программы коррекционной работы, раскрывающий совокупность диагностического, коррекционно-развивающего, консультативного и иных направлений реализации этой программы.

Один из подходов к характеристике системы комплексного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения обучающихся с задержкой психического развития представлен в таблице 8.

Таблица 8

Система комплексного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения обучающихся с задержкой психического развития

Содержание работы	Сроки	Ответственные специалисты	Форма фиксации результатов
Диагностическое направление			
Выявление особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития	начало учебного года	Учитель начальных классов, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Протокол заседания психолого-медико-педагогического консилиума, индивидуальная карта учета динамики развития
Мониторинг динамики развития и успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	в конце каждой четверти	Учитель начальных классов, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Протокол заседания психолого-медико-педагогического консилиума, индивидуальная карта учета динамики развития
Корректировка коррекционных мероприятий	в конце каждой четверти	Учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Рабочие программы коррекционных курсов
Коррекционно-развивающее направление			
Осуществление коррекционно-развивающей работы с учетом перечня, содержания и плана реализации коррекционно-развивающих мероприятий с	в течение учебного года	Учитель начальных классов, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Рабочие программы коррекционных курсов

Содержание работы	Сроки	Ответственные специалисты	Форма фиксации результатов
обучающимися с задержкой психического развития			
Консультативное направление			
Консультирование учителей начальных классов, учителей-предметников по применению в урочной деятельности индивидуально ориентированных приемов работы с обучающимися с задержкой психического развития	-	Учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Протокол заседания психолого-медико-педагогического консилиума
Консультирование родителей (законных представителей) обучающихся по вопросам соблюдения единых требований к сопровождению обучающихся с задержкой психического развития	в течение учебного года	Учитель начальных классов, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог	Протокол заседания психолого-медико-педагогического консилиума

Представленный вариант системы комплексного сопровождения может быть существенно доработан с учетом специфики деятельности образовательной организации. По усмотрению образовательной организации система сопровождения может быть дополнена характеристикой социально-педагогического, информационно-просветительского, лечебно-профилактического направлений.

Механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий педагогов, специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, медицинских работников организации и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности – раздел программы коррекционной работы, отражающий внутренние ресурсы образовательной организации, а также внешние ресурсы, привлекаемые для достижения планируемых результатов коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования.

В качестве основного внутреннего ресурса сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья остается психолого-педагогический консилиум образовательной организации. Именно взаимодействие специалистов в рамках этого коллегиального органа важно обеспечить формирование запроса учителей к узким специалистам на коррекционно-развивающую работу с обучающимися с задержкой психического развития по устранению причин учебных затруднений детей в освоении обязательных учебных предметов.

В этом разделе программы можно графически представить систему взаимодействия специалистов образовательной организации в процессе

сопровождения обучающихся с задержкой психического развития, а также внешние связи взаимодействия образовательной организации с учреждениями, участвующими в решении задач коррекционной работы с обучающимися. Например, территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, центры диагностики и консультирования и др.

Планируемые результаты коррекционной работы – заключительная часть программы коррекционной работы. Основной планируемый результат реализации программы коррекционной работы – достижение обучающимися с задержкой психического развития планируемых метапредметных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

При разработке этой части программы коррекционной работы следует:
определить планируемые результаты коррекционной работы на уровне достижений обучающихся с задержкой психического развития;

опираться при определении планируемых результатов на содержание коррекционно-развивающих мероприятий, представленных в программе;

представить планируемые результаты коррекционной работы к завершению обучения на уровне начального общего образования;

определить совокупные по всем коррекционно-развивающим мероприятиям планируемые результаты коррекционной работы;

обеспечить измеримость планируемых результатов коррекционной работы с обучающимися, как основания мониторинга их достижения.

Планируемые результаты коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития на момент завершения обучения на уровне начального общего образования могут быть представлены следующим образом.

Обучающийся, освоивший адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования:

проявляет познавательную активность;
имеет сформированную учебную мотивацию;
концентрирует внимание на выполнении учебной задачи;
дифференцирует информацию разной модальности;
соотносит предметы в соответствии с их свойствами;
ориентируется в пространственных и временных представлениях;
владеет приемами запоминания, сохранения и воспроизведения информации;

выполняет основные мыслительные операции;

умеет ставить и удерживать цель деятельности;

умеет планировать действия;

работает по алгоритму, в соответствии с установленными правилами;

контролирует свою деятельность;

осуществляет словесный отчет о процессе и результатах деятельности;

умеет оценивать процесс и результаты деятельности;

адекватно принимает оценку взрослого и сверстников;

владеет навыками партнерского и группового сотрудничества;

умеет строить монологические высказывания;

владеет диалогической формой речи;
правильно произносит и умеет дифференцировать все звуки речи;
имеет достаточный словарный запас по изученным лексическим темам;
правильно пишет текст по слуху без дисграфических ошибок, соблюдает пунктуацию;

правильно читает текст целыми словами, пересказывает его, делает выводы по тексту;

активно пользуется речью в процессе общения с окружающими.

Планируемые результаты коррекционной работы являются основой для проектирования содержания программ коррекционных курсов, определения критериев и показателей мониторинга динамики коррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития.

Программа внеурочной деятельности является структурным компонентом содержательного раздела адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. Эта программа включает курсы внеурочной деятельности для обучающихся по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное, общеинтеллектуальное.

Заключительная часть адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития – организационный раздел.

Организационный раздел адаптированной основной общеобразовательной программы содержит:

учебный план начального общего образования;

систему специальных условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования [50].

Организационный раздел программы целесообразно дополнить календарным учебным графиком, включающим даты начала и окончания учебного года, продолжительность учебного года, сроки и продолжительность каникул, сроки проведения промежуточных аттестаций.

Учебный план является основным механизмом реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

При разработке учебного плана начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития используются следующие документы:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598.

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373, а в последующем обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26.

При разработке учебного плана принимаются во внимание рекомендации заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Обучающиеся с задержкой психического развития осваивают те же обязательные предметные области и учебные предметы начальной школы, что и обучающиеся с нормативным развитием, те же учебные предметы, включенные в часть образовательной программы, формируемую участниками образовательных отношений.

Обязательные требования к учебному плану указаны в пункте 2.9.3 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Но важно отметить, что в настоящее время есть существенные разночтения в перечне обязательных предметных областей и учебных предметов в указанном документе и в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в который были внесены изменения в этой части в 2015 году. Поэтому включение в учебный план обязательных предметных областей и учебных предметов должно осуществляться с учетом последнего документа до внесения изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Раскроем особенности формирования учебных планов начального общего образования для варианта 7.1 и варианта 7.2 адаптированных основных общеобразовательных программ.

Учебный план в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1) включает две части:

- обязательная часть учебного плана;
- часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений.

На освоение образовательной программы отводится 21 час в неделю в 1 классе и 23 часа в неделю во 2-4 классах [49].

Обязательные коррекционно-развивающие занятия со специалистами с обучающимися, осваивающими адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования (вариант 7.1) определены в заключении психолого-медико-педагогической комиссии. Занятия проводятся в соответствии с программой коррекционной работы в объеме не менее 5 часов в неделю нормированы расписанием занятий со специалистами.

Учебный план в структуре адаптированной основной

общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2) содержит четыре части:

- обязательная часть учебного плана;
- часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений;
- коррекционно-развивающая область;
- внеурочная деятельность.

В соответствии с гигиеническими требованиями к максимальному общему объему недельной нагрузки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на обязательную часть учебного плана и часть, формируемую участниками образовательных отношений, отводится в 1-4 классах от 21 до 23 часов в неделю. Объем часов на коррекционно-развивающую область и внеурочную деятельность в совокупности не превышает 10 часов в неделю. При этом на коррекционно-развивающую область отводится не менее 5 часов в неделю [49].

Коррекционно-развивающая область представлена тремя обязательными коррекционными курсами: коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия (психокоррекционные)», коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия (логопедические)», коррекционный курс «Ритмика». С учетом рекомендаций заключения психолого-медико-педагогической комиссии в эту часть могут быть включены другие коррекционные курсы.

Внеурочная деятельность предполагает включение курсов внеурочной деятельности по выбору обучающихся и родителей (законных представителей).

Обязательная часть учебного плана включает:

состав учебных предметов обязательных предметных областей, которые должны быть реализованы во всех имеющих государственную аккредитацию общеобразовательных учреждениях;

учебное время, отводимое на изучение обязательных учебных предметов по классам (годам) обучения.

В обязательную часть учебного плана входят следующие предметные области (учебные предметы):

русский язык и литературное чтение (русский язык, литературное чтение);

родной язык и родная литература (родной язык, литературное чтение на родном языке);

иностраный язык (иностраный язык);

математика и информатика (математика);

обществознание и естествознание (окружающий мир);

основы религиозных культур и светской этики (Основы религиозных культур народов России, Основы светской этики);

искусство (изобразительное искусство, музыка);

технология (технология);

физическая культура (физическая культура) [45, 55].

Часть учебного плана, формируемая участниками образовательных

отношений, включает учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) по выбору родителей (законных представителей) обучающихся из перечня, предлагаемого образовательной организацией [50].

Объем времени, отводимого на изучение обязательных учебных предметов в рамках обязательных предметных областей определяется образовательной организацией самостоятельно. При этом учитывается объем часов, отведенный на освоение адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Если обучающийся с задержкой психического развития обучается на домашнем обучении, то в индивидуальный учебный план включаются все обязательные предметы и коррекционные курсы с соблюдением минимального объема часов, отводимых на освоение адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования [44]. Ограничений по объему максимально допустимой учебной нагрузки для обучающихся на дому, например, на уровне 11 часов в начальной школе, в нормативных правовых актах нет. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития при обучении на дому осваивается детьми в соответствии с объемом учебной нагрузки, определенным федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и санитарными нормами и правилами. При этом обязательным для обучающихся индивидуально на дому является обеспечение коррекционно-развивающей работы в объеме не менее 5 часов в неделю.

При подготовке расписания учебных занятий для обучающихся на дому совместно с родителями определяются учебные предметы и коррекционные курсы, которые осваиваются индивидуально на дому, в классе совместно с обучающимися, в образовательной организации индивидуально с учителем.

Важным компонентом организационного раздела является система специальных условий реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. В данном разделе в уточнении нуждаются только особые условия получения образования детьми с задержкой психического развития. При подготовке данного раздела программы важно принимать во внимание заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в котором обозначены специальные образовательные условия для обучающихся с задержкой психического развития (шифр 3.7: 3.7.1, 3.7.2). Отметим, что реализации адаптированной образовательной программы важными являются кадровые условия на уровне организации деятельности специалистов по коррекционно-развивающей работе. Материально-технические условия и учебно-методические условия не имеют существенных отличий от тех условий, которые необходимо обеспечить для обучения детей с нормативным развитием.

Таким образом, нами представлена характеристика структурных компонентов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. Успешность освоения обучающимися с задержкой психического развития образовательной программы обеспечивается качественным осуществлением коррекционной работы с обучающимися в единстве урочной и внеурочной деятельности. При этом оптимальным вариантом освоения образовательной программы является максимальная компенсация нарушений в развитии у обучающихся с задержкой психического развития и переход на обучение по основной образовательной программе основного общего образования.

3.2. Методические аспекты преодоления учебных затруднений обучающихся с задержкой психического развития в урочной деятельности на уровне начального общего образования

Учитывая особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития необходимо адаптировать условия и содержание образования данной группы детей. Это предполагает, во-первых, адаптацию временной и пространственной организации среды, во-вторых, адаптацию учебного материала, в-третьих, адаптацию сценария контроля урока.

Адаптация временной и пространственной организации подразумевает наличие привычной для обучающегося с задержкой психического развития обстановки и присутствие «своего» учителя. Особенно это условие необходимо для более успешного выполнения самостоятельных и контрольных работ. Следующим важным условием является оказание эмоциональной поддержки и одобрения со стороны окружающих, особенно учителя. Замедленные темпы протекания психических процессов, повышенная утомляемость и отвлекаемость внимания требует увеличения времени на выполнения заданий. Именно поэтому в урочной деятельности следует рассмотреть возможность индивидуального режима, наличия дополнительного перерыва. Для организации внимания и целенаправленной познавательной деятельности в работе с обучающимися с задержкой психического развития необходимо применять визуальные средства (памятки, алгоритмы, инструкции), осуществлять постоянный контроль и оказывать помощь.

В качестве способов адаптации учебного материала, которые целесообразно применять в урочной деятельности и которые являются одним из обязательных направлений реализации программы коррекционной работы, можно выделить следующее:

1. дублирование инструкции к заданию (чтение учителем в замедленном темпе со смысловыми акцентами);
2. дублирование инструкции к заданию в виде шагов, задающих этапность действий;
3. уточнение инструкции к заданию;

4. расстановка ударения в словах инструкции, вызывающих возможные семантические трудности;
5. дробление задания на короткие отрезки и поэтапное его предъявление;
6. увеличение шрифта в тестовых материалах;
7. размещение заданий по одному на листе;
8. предоставление обучающимся списка вопросов для обсуждения перед чтением текста;
9. визуализация слов в текстах заданий, вызывающих семантические трудности;
10. маркирование заданий в учебниках;
11. использование знаково-символических схем и стрелок (в листах с упражнениями, на доске) для обозначения связей между явлениями;
12. последовательное «зарисовывание» условий задания;
13. структурирование информации: обучение самостоятельному составлению таблиц и графиков при первичном выделении причинно-следственных связей;
14. предоставление краткого содержания глав учебников;
15. выделение «главных слов» и вынесение их на доску
16. разделение текста на части с выделением в каждой части «главных слов»;
17. использование уточняющих вопросов с заложенным ответом и др.

Адаптация сценария урока предполагает включение этапа общей организации деятельности и организации выполнения работы. Для этого совместно с обучающимся проводится планирование времени и хода выполнения задания, учитель осуществляет контроль начала работы, оказывает организующую помощь. Для лучшего понимания смысла задания необходимо повторение обучающимися инструкций к выполнению задания, использование приема внешнего проговаривания. Требуется также поэтапный контроль учителем общего хода выполнения работы, особенно самостоятельной или контрольной, стимулирование деятельности обучающегося. Длительные по времени задания (например, проекты) должны выполняться поэтапно, с ежедневной проверкой и частым оцениванием и самооцениванием. Формированию действий контроля также способствует последовательная маркировка выполненных частей задания (самоконтроль).

Таким образом, организация обучения детей с задержкой психического развития требует выполнения ряда условий, таких как:

1. Наличие индивидуальных правил работы в классе.
2. Использование учителем невербальных способов напоминания об этих правилах.
3. Игнорирование незначительных поведенческих проявлений и использование поощрений.
4. Рациональный объем учебного материала на уроке, оптимальное соотношение «нового» и уже знакомого материала.
5. Организация условий, позволяющих обучающемуся действовать

неоднократно и в одних и тех же условиях.

6. Распределение обучающихся по парам для выполнения некоторых заданий. При этом обучающийся с задержкой психического развития распределяется в пару с учеником без особых образовательных потребностей.

7. Возможность представить выполненное задание в малой группе прежде чем выступить перед всем классом.

8. Возможность выполнять задания в индивидуальном режиме, диктанты в индивидуальных условиях. Например, индивидуально с учителем или с учителем-логопедом.

9. Контроль записи домашнего задания со стороны учителя и предоставление дополнительного времени для его сдачи.

10. Домашние задания должны быть ориентированы на закрепление изученного на уроке.

Учебные затруднения обучающихся с задержкой психического развития в урочной деятельности на уровне начального общего образования можно условно разделить на две группы: затруднения, связанные с недоразвитием психофизической базы учебной деятельности, и затруднения в освоении образовательной программы. Рассматривая методические аспекты преодоления этих учебных затруднений, необходимо применять приемы коррекционной работы для развития функционального базиса овладения первоначальными учебными навыками, а также учитывать требования к организации и содержанию образовательной деятельности с данной группой обучающихся.

Во многих исследованиях выявлен недостаточный уровень развития познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития: мышления, внимания, восприятия и памяти, которые приводят к запаздыванию в формировании речевой функции, связанной с ограниченностью и бедностью словаря, трудностями осуществления фонетических и морфологических обобщений при усвоении программного материала по чтению (Г.Н. Рахмакова). Это особенно ярко находит свое отражение при выполнении упражнений и заданий по русскому языку, при анализе читаемого материала любого жанра, начиная с произведений устного народного творчества: песенок, прибауток, сказок и загадок [24].

Специфические особенности проявляются и при обучении младших школьников с задержкой психического развития математике. Для преодоления учебных затруднений детей данной группы следует помнить о закономерностях и этапах формирования умственных действий. Согласно теории П.Я. Гальперина полноценное умственное действие может быть сформировано только в случае последовательного прохождения следующих этапов:

1) составление предварительного представления о задании (ориентировки в задании);

2) выполнение действий во внешнем плане с помощью вспомогательных средств, т.е. материализация действия;

3) освоение действий в громкой речи с опорой на проговаривание;

4) перенос действия в умственный план;

5) окончательное становление умственного действия [18].

*Методические аспекты преподавания учебных предметов
«Литературное чтение» и «Русский язык»*

Формирование правильного и беглого чтения у обучающихся с задержкой психического развития имеет ряд особенностей. Эти особенности проявляются в более медленном темпе овладения графическим образом букв, в трудностях слогослияния и ошибках при чтении в виде пропусков, догадок, перестановок. Такие затруднения приводят к низким показателям беглости чтения. Для формирования предпосылок, предупреждения нарушений и развития правильного и беглого чтения работа проводится в следующей последовательности: буква-слог-слово-текст.

Буква. Трудности в запоминании графического образа буквы могут быть преодолены за счет упражнений на формирование и упрочение звуко-буквенных связей. Для формирования стабильного графического образа буквы (графемы) необходимо опираться на полисенсорную основу. В качестве упражнений можно назвать следующие:

- а) обводка пальцем контура выпуклых рельефов букв,
- б) дермолексия (учитель «рисует» на ладони ученика букву, а тот должен опознать ее),
- в) тактильное опознание «наждачных» букв и т. п.
- г) группировка стилизованных букв: необходимо сгруппировать одинаковые буквы.

При работе над *слогом* следует обращать внимание на умение осуществлять слоговой анализ, синтез и умение автоматизировано бегло читать различные слоговые структуры. Обучающиеся с задержкой психического развития в начале обучения могут испытывать трудности деления слов на слоги (*анализ*). Для их преодоления могут использоваться следующие упражнения:

а) цветовая маркировка слогов. *Например: Наступила зима. Валя и Саша лепят снеговика (на карточке выделенные слоги обозначаются другим цветом, например, красным);*

б) деление слов текста на слоги. Обучающемуся дается текст и предлагается вертикальными черточками разделить все слова на слоги.

Для предупреждения затруднений в *синтезе* слов из слогов при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операции последующего синтеза их в симультанный (одновременный) комплекс. Для этого могут быть рекомендованы следующие упражнения:

а) обучающимся последовательно демонстрируются поодиночке карточки со слогами, из которых они мысленно составляют слово. При этом каждая следующая карточка закрывает предыдущую. Начинать следует с двусложных слов, постепенно их удлиняя.

б) синтез слов из слогов при одном постоянном и одном сменяющемся слоге:

-жа	-бан	-дух	бал	
-са	-зак	воз	-раст	бул- ка

	-ма	ка	-лач		-чик	бан
ро	-та		-мень			
	-ли		-мин			
	-за		-рась			
	-га					

в) игра «Помоги Незнайке!»: «Незнайка перепутал местами слоги. Помоги ему составить слово!»: КА, МУ («мука»), ДА, ВО («вода»), ЛО, МО, КО («молоко») и т. п.

Когда алфавит усвоен, основные усилия сосредоточиваются на формировании и автоматизации навыков слогослияния или чтения целыми словами. Обучающиеся, не владеющие слогослиянием, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст. Это порождает большое количество ошибок и тормозит перестройку навыка чтения. Чтобы избежать этого А.Н. Корнев предлагает использовать преимущественно слоговой материал. В этом случае угадывание становится невозможным. В качестве альтернативы можно предложить полуглобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что обучающемуся создаются условия для запоминания слогов целиком, как целостной единицы чтения, минуя процедуру слияния.

1) Прием чтения слоговых таблиц:

МА ОК ИМ	БА СО АЛ ЕЛ	МЕ АШРИ АМ КУЛЕ
УМ МИ ГО	ЛЕ ИЛ СА ПУ	ОМ СУ ВЕ СИ ОК ПИ
КО АМ МУ	БУ ЛИ БЕ ЗО	ТУ ОР ИМ ЛЯ УС ДО
	ОС БИ ПА АС	ШИ УК РУ ВЕ ИЛ ЧУ
		ХА ДИ ИК ЛИ ИР СО
		СЕ ПО ША РО МИ УТ

Учитель в случайном порядке называет слоги таблицы и предлагает обучающемуся максимально быстро указать соответствующий слог в таблице и прочитать его. В каждой таблице должны присутствовать как прямые, так и обратные слоги того же буквенного состава (например, МО и ОМ), с мягкими и твердыми согласными (МИ и МЫ, ЛА и ЛЯ). Обратные слоги со звонкими согласными следует исключить, так как при произнесении они оглушаются. Работа продолжается автоматизацией слияния слогов типа СГС (согласный-гласный-согласный). Далее последовательно отрабатываются открытые слоги со стечением согласных и слова со стечением согласных. Следует менять таблицы, так как некоторые обучающиеся быстро их выучивают наизусть и тренировочный эффект пропадает.

Подобные упражнения дают хороший эффект при регулярном

применении (6-7 раз в неделю). Ежедневно работая с подобным материалом, обучающийся непроизвольно запоминает слоги, входящие в таблицы. Как только ученик начинает справляться с очередной таблицей достаточно быстро и без ошибок, следует переходить к следующей с новым составом слогов. Постепенно обучающийся не только усваивает технику слогослияния, но и накапливает зрительный «словарь» слогов.

2) Автоматизация слогослияния при чтении слов. Чтение слоговых таблиц и соответствующих им слов, состоящих из слогов, входящих в таблицу. В процессе работы учитель по очереди называет слова, а задачей ученика является отыскивание в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности (соответствующей порядку их следования в слове).

3) Автоматизация слогослияния при чтении текстов. Материал для занятий включает текст и таблицу, составленную из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке. Учитель читает текст вслух по одному предложению (на начальном этапе длинные предложения можно называть в два приема), а обучающийся должен отыскать в таблице слова, входящие в прочитанное предложение в соответствующей последовательности. Этот прием создает условия для целостного опознания слов, стимуляции понимания прочитанного и развития кратковременной словесной памяти.

Учебные затруднения, связанные с «потерей» строки, пропусками, перестановками, регрессиями (возвращаются взглядом к уже прочитанной части слова и повторяют ее) преодолеваются с помощью приема чтения с «окошечком», который применяется следующим образом:

а) листком бумаги или полупрозрачной (лучше цветной) целлулоидной пленки с вырезанным в нем прямоугольным отверстием размером в слог прикрывается читаемая строка. Обучающийся (на начальных этапах это делает учитель) передвигает лист по строке и последовательно читает слоги, появляющиеся в «окошечке», при этом темп чтения несколько замедляется, но исчезают ошибки, связанные с трудностями определения границ слога, и те, которые являются результатом попыток угадывания слога;

б) второй вариант заключается в использовании «окошечка», открытого влево и позволяет оградить ученика от интерферирующего влияния непрочитанной части слова. Этот прием оставляет ребенку возможность при необходимости вернуться к прочитанной части слова, существенно улучшает понимание прочитанного;

в) третий вариант «окошечка», открытого вправо, исключает возможность возврата к уже прочитанному, тем самым стимулируя удержание этого в памяти. При некотором форсировании перемещения «окошечка» по строке можно стимулировать ускорение темпа чтения.

Правильное чтение является основой для формирования таких качеств чтения, как осознанность и выразительность. Упражнения, развивающие выразительность чтения и правильную постановку ударения:

а) чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой: двусложные, трехсложные со слогами типа СГ, ГС

(ЛУНА, КУЧА, КОРОВА), двусложные и трехсложные типа СГСГС, СГСГСГС (ВЕНОК, МОЛОТОК), односложные, двусложные и трехсложные слова со стечением согласных (ЛИСТ, АРКА, ПОЕЗД, ВОЛКИ, СТЕНА, СТАКАН, СТУПЕНИ, КАРТОЧКА).

ВЕСЫ	КОСЫ	ВОРОНА	ЗАРЕВО	РУКАВА
НОРА	ЛЕТО	РУБАХА	ВЕСЕЛО	ПОЛОСА
ЛИСА	МОРЕ	СОЛОМА	ЗОЛОТО	ПИРОГИ
РЕКА	РЕПА	ГАЗЕТА	ХИЖИНА	МОЛОКО
ГОРА	КАША	СОРОКА	ЛОШАДИ	КОЖУРА
ЗИМА	НЕВА	КАНАВА	ПУГАЛО	ПОЛОЖИ

БЕГАЛ	МЕШОК	КУСОЧЕК	МОЛОТОК
ВЕТЕР	КУЛАК	ПИСАТЕЛЬ	ПИРОЖОК
КАТЕР	ВЕНОК	ПОСЕЛОК	ПУЛЕМЕТ
САХАР	ПЕСОК	НАМАЗАЛ	БЕГЕМОТ
МОЛОТ	ЛИМОН	ЗАСУНУЛ	ЛИМОНАД
ПЕРЕЦ	КУСОК	ЛЕСОЧЕК	ПЕРЕХОД

СТОЛ	АРКА	КУСТ	СТОЛЫ	СТАКАН	ВИНТОВКА	ВИНОВНИК
КРУГ	ЯМКА	ПОСТ	ПРОШУ	СТУПЕНЬ	КАРТОШКА	БУМАЖНИК
СВЕТ	ЯСНО	ПОРТ	КРИЧИ	ДВОРЕЦ	МАРТЫШКА	НАБОРЩИК
ЗВУК	ЕЛКА	ЛИСТ	ПЛЫВУ	КРЮЧОК	КАРИНКА	КОРОВНИК
ПЛОТ	ОСПА	ВОЛК	ПЛЕЧО	СТАНОК	ЗАДВИЖКА	САПОЖНИК
КЛУБ	ЯХТА	ПУСТЬ	КЛЮЧИ	ПРИШЕЛ	ВЕРТЕЛСЯ	КУПАЛЬНИК

б) чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением (слов-омографов):

пили — пили мука — мука село — село ношу — ношу

вина — вина замок — замок хлопок — хлопок полки — полки;

в) чтение и исправление предложений, где нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф:

В мешок была насыпана мука. Саша и Андрей пили молоко. Сережа на уроке математики вычитал из одного числа другое.

У обучающихся с задержкой психического развития затруднено полноценное понимание прочитанного. Это отмечают и учителя начальных классов, и учителя основной школы. Поэтому необходима специальная работа по формированию осознанного чтения. В процессе работы обязателен контроль понимания прочитанного путем пересказа или подбора сюжетных картинок, соответствующих фрагменту текста или предложению.

Для того, чтобы научить устанавливать причинно-следственные связи нужно помнить, что обучающиеся с задержкой психического развития лучше воспринимают и понимают смысл текста, прочитанный им взрослым, чем при самостоятельном чтении. Поэтому на первых порах необходимо первично читать текст учителю. При составлении пересказа по плану обучающиеся с задержкой психического развития лучше понимают план, составленный из вопросительных предложений. Затем постепенно переводим их на план, составленный из повествовательных предложений.

Удобна для формирования осмысленного чтения игра «Почта». Получив «письмо», ребенок должен выполнить то задание, которое в нем описано [21].

Для развития просодической стороны речи на уроках чтения и русского языка можно использовать скороговорки и чистоговорки.

Задание. Повтори скороговорки: Лошадка с ленцой, Цветик - семицветик, Лисица с хитрецей. Семицветик - цветик.

Словарь младших школьников с задержкой психического развития, уровень сформированности связной речи характеризуются следующими особенностями: перестановками слов местами, значительным количеством орфографических ошибок, выраженными затруднениями в оформлении слов и высказывания, а при необходимости изменения их грамматической формы, повторами слов одинаковых частей речи.

Синтаксические конструкции достаточно распространенные, порою лишённые определенного смысла (Ю.А. Костенкова). Указанные особенности отчетливо проявляются при освоении программы по всем предметам, потому что приводят не только к наличию аграмматизмов в речи обучающихся, затрудняя построение осознанного самостоятельного высказывания, но и обуславливают трудности при формировании навыков письменной речи (Г.Ф. Кумарина, Е.А. Логинова, Р.Д. Триггер).

Обогащению словаря способствуют игры «Словесно-картинное домино» и «Словесное лото». В первой из названных игр обучающийся подбирает карточку со словом к картинке, которой оканчивается уже выложенный ряд (или наоборот). Карточки домино изготавливаются с набором картинок и слов, доступных для чтения на данном этапе обучения. По мере продвижения по программе ассортимент слов и картинок расширяется. При игре в «Лото» ведущий называет слово, а игроки закрывают фишками (или карточками с напечатанным словом) такое же слово на своей игровой доске [21].

Игра «Кто детеныш?» Детеныш овцы - ягненок. Детеныш лошади - Детеныш свиньи - Детеныш собаки -

Для обогащения словаря обучающихся с задержкой психического развития в период первоначальному обучению чтению и письму можно использовать следующее задание.

Задание. Составь предложение, начиная его со следующих слов:

Пастух Буренка Мальчики

Слова для справок: играют, заботятся, мычит, присматривает, отдыхают, радуются.

Следует особенно подчеркнуть, что уже в период подготовки к обучению грамоте тема «Практическое ознакомление с предложением. Слово в предложении» вводится для предварительного ознакомления и проходит через весь курс грамматики, правописания и развития речи, постоянно сочетаясь с работой по другим разделам. Например, обозначив звуки цветными карандашами, школьники проверяют правильность выполненного задания, «читая» по схеме составленное ими слово. Такие дети могут потерять правильный «графический контроль» над написанием слов, особенно со стечением согласных звуков.

Значительное внимание должно уделяться составлению и анализу схем слов и предложений, составлению предложений по заданной учителем схеме. Уместно предложить задание на уровне связного текста. Например: «Запиши с помощью схем следующие предложения».

Расцвела сирень. Уже рассвело. Над лесом солнце. Лиса съела цыпленка. На сухой скале расцвел цветик.

Например, на уроке по чтению следует использовать такое задание: «Дополни слово до предложения по образцу. Составь схему одного из предложений. Вспомни, какое предложение ты составил первым».

При изучении грамматических правил целесообразно использование опорных таблиц, в которых выделены ключевые слова правила:

слова	предметы	вопросы (кто? что?)	⇒	это имя существительное
слова	корень	одинаковый корень	⇒	это родственные слова

Такой опорой можно пользоваться при выполнении грамматических заданий, при рассказывании правила.

На уроках русского языка, а затем и чтения формирование глагольного словаря детей целесообразно начинать с глаголов значения движения с привнесением оттенков эмоционального состояния. Такие глаголы можно отрабатывать с помощью подвижных и дидактических игр. Это также глаголы действия.

Приведение детей к пониманию связи слов в предложении, которая выделяется постановкой вопроса от главного слова в словосочетании к зависимому. Например, при выполнении упражнения, когда педагог предлагает ребенку внимательно рассмотреть иллюстрацию или картинку и показать, кто умывает, а кто умывается, кто прячет, а кто прячется и т.д. После окончания нужно обязательно сделать вывод, что слова-действия (глаголы) умывается, прячется, вытирается, играет – обозначают, что ребенок может выполнять над собой. Таким образом, может формироваться линейная последовательность деятельности, играющая значительную роль в обучении чтению [24].

При изучении правил необходимо использовать памятки, алгоритмы, например, для написания безударной гласной, нахождения приставки, корня, суффикса и т.д.

Памятка для вычленения окончаний

1. Читаю слово.
2. Изменяю слово по числам или вопросам.
3. Часть слова, которое изменяется и есть окончание.
4. Обозначаю окончание.

Прием сравнения правильного и неправильного написания слов (предложений) позволит лучше запомнить правила (орфограммы).

При изучении словарных слов может использоваться следующий прием. Обучающимся предлагается записывать словарные слова, изменяя их при этом

по падежам, включая в предложные конструкции, подбирая родственные слова. Например, работа, на работе, после работы, работать; командир, командиры, к командиру, за командиром, команда, команды, командовать.

Такая схема изучения словарных слова в классе и при выполнении домашних заданий позволяет более прочно закрепить в памяти образ слов с непроверяемыми написаниями.

Работа над ошибками – обязательный вид заданий, выполнение которого можно использовать бланки с таблицами.

Слово (предложение), в котором допущена ошибка	
Как я написал слово (предложение)	
Правильное написание слова (предложения)	
Примеры слов на данную орфограмму	

Методические аспекты преподавания учебного предмета «Математика»

Одним из основных методов обучения детей с задержкой психического развития является наглядно-практический метод моделирования. Этот метод представляет собой конструирование модели и использование ее для формирования представлений о свойствах объектов и структуре их взаимоотношений. Для этого обучающимся можно предлагать предметные модели (конструкция из реальных предметов), предметно-схематические модели (конструкции из предметов-заместителей и графических знаков), графические модели (схемы, рисунки и т. д.). Действия замещения и моделирования у обучающихся с задержкой психического развития являются основой формирования познавательных способностей. Логические игры со знаково-символическим материалом – цифрами, кубиками, пиктограммами.

Активно применяются игры и упражнения (речевые, игровые, подражательно-исполнительского и конструктивного характера), целенаправленные действия с различным дидактическим материалом, создание условий для применения счетных навыков в быту, игре, труде и в общении [19].

Обучение действий с числами строится на конкретном материале. Обучающимся с задержкой психического развития долгое время разрешается при решении примеров пользоваться счетным материалом (лучше всего счетами), линейкой. Но одновременно постепенно, с обучающимися следует учить таблицу сложения и вычитания (умножения) в пр. 10, 100. Для того, чтобы вычислительные навыки стали для обучающихся более понятными следует использовать различные опорные сигналы: дуги, лучи, рамки и др. Особенно полезны такие опоры при изучении действий с числами в пр. 100, когда отрабатываются приемы устных вычислений. Для лучшего усвоения того или иного способа вычисления ребенку предлагается карточка с развернутым образцом способа вычисления: $86:2 = (80+6):2 = 80:2 + 6:2 = 40+3=43$. Затем этот развернутый образец заменяется сокращенным $86:2=(80+6):2=43$. И, наконец, задание выполняется без образца, самостоятельно.

Обучение математике младших школьников с задержкой психического

развития на начальных этапах носит наглядно-действенный характер, поскольку все математические понятия осваиваются в процессе работы с реальными предметами, с дидактическим материалом, наблюдения за практическими действиями учителя. Особое внимание уделяется формированию представления о множестве как о структурно-целостном единстве, состоящем одновременно из отдельных элементов. Для поддержания интереса к заданиям следует использовать игровые приемы. Соединение элементов в единое целое и дробление целого на элементы должны проводиться одновременно. В ходе выполнения заданий необходимо побуждать обучающихся самостоятельно пользоваться словами «по одному», «ни одного», «каждый».

Следует обращать внимание на то, что группы могут образовываться не только из однородных, но и из разнородных предметов. Составляя множество из двух частей (например, одна часть – кубики синего, другая – кубики желтого цвета) и выделяя затем эти составляющие части, обучающиеся должны научиться видеть, с одной стороны, все целое множество, обладающее одним признаком (форма), а с другой стороны, его части, имеющие свой признак (цвет). Действуя таким образом с группами предметов, обучающиеся учатся находить общий признак, по которому можно производить объединение нескольких групп предметов в одно целое; овладевают умением находить признаки, на основе которых можно производить выделение частей, составляющих целое (например, дано много красных, желтых и зеленых кружков. Их общий признак – форма. На этой основе производится объединение отдельных групп предметов – кружков – в единую группу. Цвет кружков – это признак, по которому выделяются части множества: желтые кружки – одна часть, красные – другая, зеленые – третья).

Для определения большей или меньшей по численности группы предметов необходимо научить обучающихся сравнивать их (без счета) способом взаимодозначного соответствия, выделяя при этом признаки, указывающие на то, что в одной части предметов больше (есть «лишние»), а в другой – меньше («недостает» предметов). Одновременно ученики начинают понимать и отражать в речи, что больше – целое или его часть. В этот период происходит знакомство с понятиями «поровну», «больше», «меньше», «каждый», «все», «несколько», «столько же». Упражнения в нахождении отношений «много» – «один» могут проводиться в самых разных ситуациях, в классной и внеклассной обстановке.

Обучающиеся с задержкой психического развития с трудом овладевают натуральным рядом чисел. Несмотря на то, что они обычно правильно называют числа первого десятка, они часто не умеют сосчитывать предметы (например, называя число «два», дети часто имеют в виду лишь один, последний по счету предмет). Поэтому следует предусмотреть упражнения в счете разнообразных реальных предметов в классе, дома, на улице.

Младших школьников с задержкой психического развития следует учить ориентироваться в натуральном ряду, определять в нем место того или иного числа, понимать, что названному числу соответствует такое же количество

предметов, правильно отвечать на вопрос «Сколько всего?»).

Следует предусмотреть практические упражнения, направленные на формирование умения считать от заданного числа в прямом и обратном порядке. Практическое знакомство с последовательностью чисел происходит в процессе закрепления и уточнения навыка счета, обучения отсчету предметов из группы, а также сравнения равных и неравных по численности групп (2 и 2, 2 и 3, 3 и 3, 3 и 4 и т.д.). На основе сравнения групп предметов путем взаимоднозначного соответствия обучающимся демонстрируется, что число, следующее за данным, образуется путем прибавления одного предмета, а предыдущее – путем удаления одного предмета (например, ученики считают количество предметов в группе. Затем им предлагается выбрать из коробки с предметами на один больше или один меньше. После этого они должны доказать правильность выполнения задания, разложив предметы обеих групп друг под другом). При этом необходимо следить за тем, чтобы обучающиеся называли количество предметов в образовавшейся группе (без пересчета) по ходу присчитывания и отсчитывания. Подобные упражнения учат детей видеть разносторонние отношения между смежными числами на основе выделяемых признаков («лишний» предмет, «недостает» предмета), по которым можно судить о том, какое число больше или меньше и на сколько.

Все свои практические действия обучающиеся должны сопровождать речью, рассказывая о том, что и как они делают, что получается в результате. Надо добиваться того, чтобы ученики постепенно научились считать про себя, не дотрагиваясь до самих предметов. Следует готовить и к счету группами, т.е. числа 1, 2, 3 и т.д. могут обозначать не только количество отдельных предметов, но и число групп (подгрупп) предметов в едином множестве. В то же время при составлении множества из двух частей, различающихся между собой цветом, формой, размером и количеством элементов, обучающиеся должны прийти к выводу о том, что как множество может быть составлено из разных частей, так и число может состоять из нескольких меньших чисел (например, 6 – это 5 и 1).

На начальных этапах обучения математике следует уточнять имеющиеся представления о размере и формировать практические навыки измерительной деятельности. Вначале ученики учатся выделять определенный величинный параметр предмета, например, высоту, и обозначать ее соответствующим словом-термином (высокий – низкий). С этой целью для сравнения лучше брать предметы одинаковой формы, но разного цвета (легче сравнивать разноцветные предметы). Предметы должны сильно отличаться по выделенному параметру (высота, ширина и т.д.). Ученики «на глаз» устанавливают существующие между ними контрастные различия. Затем они обучаются практическим действиям сравнения – наложению и приложению. В этом случае могут использоваться предметы, менее контрастные по сравниваемым признакам. Целесообразно сначала сравнивать размер предметов, отличающихся одним параметром, затем 2 – 3 параметрами. При этом следует учитывать, что обучающиеся с задержкой психического развития легко заменяют термины «высокий» – «низкий», «длинный» – «короткий», «широкий» – «узкий» и др.

словами «большой» и «маленький». Поэтому учителю следует проводить специальную работу, направленную на уточнение и правильное употребление этих слов-терминов. Особое внимание следует уделить формированию навыка измерительной деятельности с помощью условной мерки. Начиная работу нужно показать, что в качестве условной мерки при измерении протяженных тел можно использовать предметы (палку, ленту, пальцы рук и т.д.). Вначале учитель показывает и объясняет, как правильно пользоваться меркой при измерении длины, ширины, высоты. Нужно обратить внимание на то, как начинать измерения. Сравнение измеряемых предметов можно производить, подсчитывая количество уложенных мерок. При этом потребуются значительное количество практических упражнений в измерении разнообразных предметов, в том числе и предметов окружающей обстановки (тетради, доска, парта, подоконник и т.д.). От измерения условной меркой переходят к упражнениям в точном измерении предметов небольшой протяженности. Для упражнений в измерении можно использовать полоски цветной бумаги, различные по длине и ширине, небольшие кусочки тесьмы, лент, кружев, веревки.

Обучающимся с задержкой психического развития с трудом дается понимание пространственных отношений. В связи с этим во время предварительной подготовительной работы необходимо обратить внимание на формирование опыта действенной ориентировки в пространстве по основным пространственным направлениям (вперед – назад, направо – налево, вверх – вниз и т.д.). Выполнение этой задачи связано с овладением ребенком «схемой собственного тела» и формированием умения мысленно переносить ее на другие объекты. Вначале детей учат различать парные направления (например, вперед – назад и т.п.), а затем следование в любом направлении (вперед, направо, назад и т.д.). В дальнейшем дифференциация основных пространственных направлений дополняется определением местонахождения объектов по отношению к самому ребенку и к другим предметам («около» – «рядом», «посередине», «между», «за», «далеко», «близко» и т.д.). При этом могут быть использованы разнообразные игры и упражнения («Что изменилось?», «Сделай, как я», «Сделай так, как скажу» и др.). Большое значение имеет выработка умения ориентироваться на листе тетради, альбома.

Для этого целесообразно упражнять детей в проведении линий на клетчатой бумаге, вычерчивании узоров, выполнении рисунков и др. Важно, чтобы учитель давал четкую инструкцию. Вначале они должны носить расчлененный характер – это значит, что каждая следующая часть задания должна предлагаться ребенку после того, как уже выполнена предыдущая. В последующем задания могут сочетать в себе 2 – 3 указания («Подвинь картинку вниз и вправо от карандаша», «Проведи по клеточкам линию сначала влево, потом вверх и вниз» и т.д.).

Временные представления следует формировать в процессе наблюдений за временем суток, за временем проведения режимных моментов. Формирование у учеников навыков учебной деятельности на уроках математики предполагает обучение детей умению сидеть за партой, правильно

поднимать руку, вставать и выходить к доске по вызову учителя. Обучающихся учат правильно организовывать свое рабочее место, находить нужную страницу в учебнике и тетради, писать, начиная с заданного места. Важно сформировать у учеников интерес к школе, к занятиям, желание учиться и выполнять задания. Подготовительная работа должна помочь обучающимся овладеть той суммой предварительных элементарных представлений, которые помогут им успешно овладеть учебной программой по математике в ходе дальнейшего обучения [23].

Стойкие затруднения у обучающихся с задержкой психического развития вызывает решение составных арифметических задач. Здесь требуется умение выстраивать цепочку рассуждений, чтобы ответить на главный вопрос задачи. Учитель должен особое внимание уделить этапу пропедевтики. Возможные приемы реализации первого этапа формированию представлений о компонентах арифметической задачи:

1. Представление той жизненной ситуации, которая описана в задаче, мысленное участие в ней (если это возможно).

2. Разбиение текста задачи на смысловые части.

3. Переформулировка текста задачи: замена данного в нем описания ситуации другим, сохраняющим все отношения и зависимости и их количественные характеристики, но более явно их выражающим.

4. Моделирование ситуации, описанной в задаче, с помощью: а) реальных предметов, о которых идет речь в задаче; б) инсценировка арифметической задачи; в) графических моделей в виде рисунка или чертежа.

Рассмотрим перечисленные приемы более подробно.

1. Представление жизненной ситуации. Продумывая методику изучения составной арифметической задачи, педагог вычленяет в ней наиболее трудное звено и проводит упражнения, которые подготавливают учащихся к восприятию. В это же время необходимо уточнить понимание терминов, необходимых для решения задачи (цена, количество, скорость, время, расстояние и др.). Нужно постараться ввести каждого ученика в задачу как действующее лицо. Пусть ребенок представит себе как он едет в поезде, собирает урожай и т.д.

Следует учить обучающихся читать задачу дважды для лучшего понимания смысла. Все слова задачи должны быть понятны ученикам. Особенно это касается тех слов, которые помогают уяснить зависимости величин: поровну, в каждом, одновременно и др. [24].

Первое требование к чтению задачи – правильное прочтение всех слов, сочетаний слов, соблюдение знаков препинания. Второе требование к чтению задачи – правильная расстановка логического ударения. Предлагаются задачи следующего вида: «Сколько желтых цветов в вазе?». Этот вопрос может быть прочитан, по крайней мере, с тремя различными способами расстановки логического ударения: 1. Сколько жёлтых цветов в вазе? 2. Сколько желтых цветóв в вазе? 3. Сколько желтых цветов в вáзе? Выделение ударение слова желтый означает, что в ситуации, вызвавшей этот вопрос, речь идет о цветах разной окраски, находящихся в вазе. Причем число желтых цветов какой-то

зависимостью связано с числом цветов другой окраски. Выделение слова «цветов» позволяет предположить, что в задаче говорится о цветах и еще о каких-то предметах (например, стеблях, веточках и т.п.), находящихся в вазе. Если в вопросе выделены слова в вазе, то, очевидно, желтые цветы находятся в вазе и еще в каком-то сосуде или еще не поставлены в вазу. Причем число цветов в вазе находится в определенном отношении с числом цветов, не находящихся в вазе. Если характеристика ситуации, которая может быть получена из чтения вопроса, совпадает с имеющейся в условии задачи, то такое чтение способствует лучшему пониманию задачи. В противном случае понимание задачи затрудняется. Именно поэтому важно обучать учеников правильной постановке логического ударения в вопросе задачи. Не менее важно научить их по вопросу давать характеристику ситуации, которая может вызвать этот вопрос.

2. Для формирования умения у обучающихся разбивать текст задачи на смысловые части следует использовать следующие задания:

- 1) Разбить тексты нескольких задач на смысловые части.
- 2) Дан текст задачи с выделенными частями. Определить, правильно ли выделены эти части. Помогает ли такое разбиение понять задачу?
- 3) На доске дважды записан один и тот же текст задачи, но в каждой записи он разделен на части по-разному. Какое разбиение помогает понять задачу, какое затрудняет? Почему?

4) Повторить текст задачи, прочитанной учителем, по частям. После достаточного числа такого рода упражнений обучающимся предлагается решить ряд задач с применением на первом этапе рассматриваемого приема.

3. Переформулировка текста задачи. Разбиение текста задачи часто оказывается более эффективно, если оно сопровождается переформулировкой этого текста. Цель переформулировки – отбрасывание несущественных деталей, уточнение и раскрытие смысла существенных элементов задачи. Переформулировка задачи полезна и при решении простых задач. Например, решение задачи: «Утром в магазине было 10 книжных шкафов. К концу дня осталось 2 шкафов. Сколько шкафов продали за день?» удобнее искать, если текст ее будет сформулирован так: «Было 10 шкафов. Осталось 2 шкафов. Сколько шкафов продали?». Результат переформулировки может быть отражен в записи (краткая запись задачи), можно обойтись и устным воспроизведением полученного текста. Обучение целесообразной переформулировке задачи – один из важных аспектов обучения умению решать задачи.

Первый опыт такой переформулировки обучающиеся могут получить еще при рассмотрении простых задач. Для этого учитель предлагает после восприятия задачи сказать условие и вопрос задачи, выделив только основное, и помогает им сделать это. Через некоторое время, когда у обучающихся уже накопится некоторый опыт, учитель делает этот прием предметом осознания и усвоения. После вступительной беседы учитель предлагает задание: передать содержание задачи в удобной для поиска решения форме [23].

4. Следующий способ первичного анализа, помогающий в формировании понятия «арифметическая задача» – моделирование. Модель не только

помогает понять задачу, но и служит средством поиска решения. Выполнить решение также можно на самой модели с помощью определенных практических или иных действий над элементами модели. Покажем применение модели лишь на первом этапе решения задачи.

Первый шаг при формировании понятия задачи – построение модели, которая помогает осмыслить содержание задачи и выделить основные связи. Известны различные способы моделирования. Наиболее простой из них – практическое воспроизведение описанной в задаче ситуации с помощью различных предметов (палочек, кружков и т.п.) или графически (рисунок, чертеж). Этот прием иногда называют приемом «драматизации» задачи. Например, рассматривается задача: «У Лены было 6 карандашей, а у Тани 4 карандаша. Сколько карандашей у обеих девочек?» К доске выходят две девочки. У одной из них в руке 6 карандашей, у другой – 4 карандаша. Такое воспроизведение, естественно, дополняет и уточняет представления детей, возникшие при восприятии ими задачи. Полезно научить обучающихся самостоятельно использовать этот прием (для соответствующих задач).

Подготовка к построению предметных моделей задач начинается с первых уроков, когда ученики работают со счетным материалом. А целенаправленное обучение ему начинается сразу же после знакомства с задачей и с приемом практического воспроизведения содержания задачи. На одном из уроков предлагается устно решить задачу с такими числами, выполнение арифметических действий с которыми еще трудно для них: «У школы посадили 4 дуба и 6 лип. Сколько всего деревьев посадили у школы?». Воспользовавшись тем, что у части обучающихся возникнут затруднения, учитель предлагает изобразить содержание задачи с помощью, например, кружков разного цвета. Под руководством учителя ученики отбирают нужное число кружков двух цветов, располагают их соответствующим образом на своих партах. Теперь все обучающиеся без труда находят ответ на вопрос задачи. Учитель подчеркивает, что понять задачу и быстро найти ответ на ее вопрос учащимся помогли кружки. Делается вывод: чтобы научиться решать задачи, полезно научиться изображать содержание задачи с помощью различных предметов. Далее под руководством учителя обучающиеся строят предметные модели нескольких задач. Причем каждый раз учитель выясняет, какие предметы лучше взять, как их удобнее расположить, что будет обозначать каждая из совокупностей предметов. Для подведения итога ученики самостоятельно строят модель задачи, текст которой читает учитель.

На следующих уроках предлагаются такие задания:

1. Изобразите с помощью кружков (или других предметов) то, о чем говорится в задаче. Что обозначают кружки красного цвета? Кружки желтого цвета?

2. На доске синие прямоугольники изображают тетради у Тани, а зеленые – тетради у Димы. Составьте задачу. Покажите те тетради, число которых требуется узнать в задаче.

3. На доске – предметные модели нескольких задач. Учитель читает текст задачи, а обучающиеся должны показать соответствующую модель.

4. Решите задачи, предварительно построив их модели (изобразив их содержание с помощью геометрических фигур из математического набора) [23].

Графические модели – это рисунки и чертежи. Рисунок помогает понять задачу, организовать поиск ее решения. Обучение умению выполнять рисунки к задачам можно начать через несколько уроков по обучению построению предметных моделей. Подобные рисунки заменяют предметную модель. Обучение их построению проводится так же, как и построению предметных моделей. При обучении умению выполнять рисунки имеются определенные ограничения, например, нецелесообразно строить рисунок для задач, содержащих большие числа, и т.п.

При решении задачи следует оказывать помощь через готовую краткую запись, на которой объясняется способ решения. Обучающийся может записывать только решение задачи, что сэкономит его время и даст возможность вместе со всем классом в одно и то же время закончить запись решения задачи. В дальнейшем коррекционная помощь сворачивается. Ученик сам составляет краткую запись, ориентируясь на выделенные учителем для него ключевые слова в тексте задачи. При решении составной арифметической задачи возможна индивидуальная запись учителем для обучающегося с задержкой психического развития промежуточных вопросов, помогающих ему подобрать нужное действие и самому закончить решение задачи. Возможно составление алгоритма разбора задачи, по которому ученик сможет решить задачу.

Используя предлагаемые методические приемы в работе с обучающимися с задержкой психического развития можно значительно повысить качество освоения ими программного материала по одному из важнейших учебных предметов – математике [23, 24].

Методические аспекты преподавания учебного предмета «Иностранный язык» (английский язык)

Дети с задержкой психического развития отличаются низким уровнем подготовки к обучению иностранным языкам. Трудности освоения английского языка обучающимися с задержкой психического развития связаны со спецификой их развития:

- замедленное усвоение лексического материала, синтаксиса и их использования в речи;
- трудности при аудировании устной речи;
- задержка в усвоении форм диалогической речи.

При обучении иностранным языкам детей с задержкой психического развития следует на первое место ставить задачи развития их памяти, мышления, речи, активизации их познавательной деятельности, обогащения представлений об окружающей действительности при помощи средств иностранного языка.

Обучение английскому языку предполагает овладение основными видами речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование. Овладение письмом используется для усвоения лексико-грамматического материала и

совершенствования навыков чтения и устной речи.

На начальных этапах обучения огромнейшую роль играет мотивация к изучению английского языка, следовательно, необходимо уделить внимание этому аспекту: продумать, отобрать и подготовить материал, направленный на решение данной проблемы.

Стоит брать во внимание умственные способности школьников при изучении алфавита. Например, введение букв алфавита можно растянуть во времени, уделяя каждому уроку введение только несколько букв, а также последующему их закреплению, используя при этом множество визуальных средств на нахождение и идентификацию букв как разрозненно, так и словах, включая их в элементарные инсценировки. Обучение английскому алфавиту и звукам проводится в игровой и соревновательной форме, с постепенной подготовкой учащихся к чтению.

Необходимо уделить внимание подбору текстов для чтения. Следует лучше подбирать лексико-грамматический минимум, учитывая возможности его усвоения и интересы детей данного возраста, можно не включать в лексический минимум слова, которые мало употребляются, вместо этого расширить интернациональную лексику, легко узнаваемую в процессе чтения. Умение узнавать эти слова улучшает процесс развития догадки, кроме того, идет закрепления связей букв и звуков. При составлении текстов очень важно соотносить содержание текстов иллюстрирующим материалом.

Несмотря на то, что методика преподавания иностранным языкам располагает несколькими видами чтения. Однако к обучающимся с задержкой психического развития следовало бы применять преимущественно один вид чтения: чтение с полным охватом содержания. Данная работа включает: ввод новой лексики, усвоение новых слов сопровождается демонстрацией наглядного материала. Зрительные опоры, при обучении словарю, рекомендуется вводить во второй четверти первого года обучения.

Обучение английскому языку следует проводить по четко разработанным тематическим разделам. Если объем лексико-грамматического материала сокращается, то тематические разделы не претерпевают особых изменений. Устные темы можно более активно отрабатывать в сюжетно-ролевых играх [23].

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что наиболее эффективными формами организации образовательной деятельности с обучающимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются игра, путешествие, соревнование и т.п.

Для активизации деятельности обучающихся с задержкой психического развития на уроке необходимо применение методов и приёмов деятельностного типа:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами: гласные и согласные, парные согласные). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся,

выявления пробелов в пройденном материале, математическом диктанте, словарной работе. Удобство и эффективность их заключаются в том, что сразу видна работа каждого ученика.

2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д. Обучающимся очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. Узелки на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить в течении урока). Данный приём можно использовать как в проведении простого урока, так и в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. Работа с бланковыми методиками. Материалы работы с младшими школьниками представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению заданий, связанных с темой и содержанием занятия и направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся различного возраста и уровня обучаемости, с учетом индивидуальных особенностей и возможных затруднений. Бланковые методики используются в диагностических целях и для коррекционной работы.

5. Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроения детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т.д.

6. «Найди ошибку». Учитель записывает на доске слова или предложения, примеры или уравнение, в зависимости от темы урока, и допускает ошибку, обучающиеся должны найти её и объяснить правильность ответа. Задания такого рода позволяют развивать зрительную память, внимание и логическое мышление.

7. Использование кинезиологических упражнений. Сохранение и укрепление здоровья является основополагающим направлением в работе с обучающимися с задержкой психического развития. Кинезиологические методы влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, синхронизирует работу полушарий, улучшает мыслительную деятельность, повышает стрессоустойчивость и способность к произвольному контролю, облегчает процесс чтения и письма. Комплексы упражнений включают в себя: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж. Они представляет собой

простые движения и упражнения, которые можно выполнять на уроках и переменах в течении нескольких минут (5-7 минут), что обеспечивает охранительный режим, позволяет переключиться с одного вида деятельности на другой.

8. Использование офтальмотренажеров и презентаций-офтальмотренажеров, отдельной презентации и фрагментов презентации уроков. Офтальмотренажеры могут быть в виде кругов разного цвета, расположенных в несколько рядов, или различных геометрических фигур. На уроках чтения можно использовать тренажеры из букв разного цвета: гласные – красные, согласные синие и зелёные. Такие тренажеры позволяют не только проводить зрительную гимнастику, но и закреплять знания по определённому предмету и теме. Внедрение современных компьютерных технологий в практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование информационно-коммуникационных технологий органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса. Презентации офтальмотренажеров могут быть различными: следи за бабочкой, посчитай появившихся внезапно животных и т.д.

9. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

Обучающиеся с задержкой психического развития легче и лучше запоминают материал урока, когда он сопровождается наглядным материалом. На уроках чтения это могут быть сказки, чистоговорки, пословицы в картинках. Во время запоминания стихотворений или текстов очень продуктивно использовать пиктограммы, особенно если помогают их нарисовать сами обучающиеся. На уроках математики иллюстрированные задачи и примеры.

10. Активные методы рефлексии. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов. В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:

- 1) рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- 2) рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);
- 3) рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные).

Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно. При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся. На уроках при работе с обучающимися с задержкой психического развития наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется приём с различными цветовыми изображениями. У обучающихся две карточки разного цвета. Они показывают

карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

«Солнышко» - обучающиеся выбирают картинку с улыбкой, грустью или безразличием, учитывая настроение с которым они пришли на урок.

«Дерево чувств» – обучающимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.

Рефлексия окончания урока. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими обучающимся в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ученика этап занятия, прикрепив к нему свою картинку. Одним из приемов, который нравится младшим школьникам, является определение своего места на шкале оценок от 1 до 12. Этот приём также позволяет определить уровень самооценки ученика.

11. Эффективным приемом для нормализации учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития является алгоритмизация. С помощью этого приема достигается подчинение детей какому-либо предписанию. Это различные памятки-инструкции, в которых записана последовательность действий при решении уравнений, задач, трудных случаев умножения и деления. Памятки учат детей правильно рассуждать и контролировать себя во время выполнения самостоятельных работ.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность обучающихся с задержкой психического развития. Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, развивает словарный запас, речь, память и внимание, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с задержкой психического развития. Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон. Средства активизации необходимо использовать в системе, которая, объединив должным образом подобранные содержание, методы и формы организации обучения, позволит стимулировать различные компоненты учебной деятельности у обучающихся с задержкой психического развития.

3.3. Методические аспекты проведения психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования

При переводе детей на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития в заключении психолого-медико-педагогической комиссии рекомендуется проведение психокоррекционных занятий и отмечается шифр 4.7. Указанный шифр содержит ряд направлений, которые должны быть реализованы при проведении психокоррекционных занятий: развитие восприятия различной модальности, развитие внимания, развитие всех видов памяти, развитие мыслительных процессов, развитие произвольности деятельности и другие [40].

Для детей, которым рекомендован вариант 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогической комиссии в план индивидуальной коррекционной работы в объеме не менее 5 часов в неделю включаются занятия с педагогом-психологом.

Для детей, которым рекомендован вариант 7.2 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в коррекционно-развивающую область учебного плана начального общего образования включается обязательный коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия» - психокоррекционные занятия».

Еще раз отметим, что различия между двумя указанными вариантами образовательных программ состоят не столько в сроке обучения на уровне начального общего образования – 4 или 5 лет, сколько в подходах к нормированию коррекционной работы как обязательной составляющей адаптированной основной общеобразовательной программы.

Объем часов, отводимых на занятия педагога-психолога, определяется для каждого обучающегося индивидуально с учетом его особенностей и потребностей специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Рассмотрим целевые ориентиры, направления и методику проведения психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования.

Как ранее отмечалось, целью программы коррекционной работы на уровне начального общего образования является формирование у обучающихся с задержкой психического развития комплекса основных умений, составляющих основу познавательных процессов. Психокоррекционные занятия проводятся в рамках реализации программы коррекционной работы во внеурочной деятельности с обучающимися.

В качестве основной цели проведения психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития предлагаем принять устранение *причин* затруднений в освоении адаптированной основной

общеобразовательной программы начального общего образования, т.е. тех специфических *причин*, которые связаны с наличием у обучающихся недостатков в психофизическом развитии, а также предпосылок возникновения учебных затруднений.

В процессе психокоррекционной работы важным является *активное воздействие на развитие обучающихся с задержкой психического развития*, **НО не** приспособление к слабым сторонам их психики.

На основе представленного обоснования основными задачами психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития следует принять:

1. Ослабление нарушений развития восприятия обучающихся путем формирования умений выполнять перцептивные действия.

2. Ослабление нарушений развития мышления обучающихся путем формирования умений выполнять умственные действия анализа, выделения существенных признаков, сравнения, обобщения и др.

3. Ослабление нарушений развития памяти обучающихся путем формирования умений выполнять мнемические действия.

4. Ослабление недостатков произвольности деятельности на основе формирования умений учебной деятельности.

Перечень основных задач определяет основные направления, в соответствии с которыми следует строить психокоррекционные занятия с обучающимися с задержкой психического развития: формирование умений учебной деятельности; развитие ориентировки в пространстве; развитие зрительного восприятия; развитие слухового восприятия; развитие кинестетического восприятия, мелкой моторики рук, зрительно-моторной и слухо-моторной координации; развитие памяти; развитие мышления.

Кратко рассмотрим содержание каждого из перечисленных направлений, в соответствии с которыми строится психокоррекционная работа с обучающимися с задержкой психического развития.

Для преодоления недостатков в сфере умений учебной деятельности отдельные психокоррекционные занятия могут быть направлены на формирование умений ориентироваться в задании, представленном в наглядной форме; умений вычленять в задании содержащуюся в нем задачу, которую предстоит решить; умений устанавливать последовательность действий по выполнению задачи; умений подчинять свои действия заданной системе требований, алгоритму, плану деятельности; умений удерживать в процессе деятельности программу выполнения задания, представленную в устной форме и других.

Для оптимизации учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе формирование комплекса перечисленных умений является решающим и обеспечивает успешное освоение содержания обязательных учебных предметов.

В рамках развития ориентировки в пространстве целесообразно обеспечить формирование у обучающихся с задержкой психического развития умений находить предметы с заданными признаками величины; умений

определять объекты по двум заданным параметрам пространственного расположения; умений анализировать расположение частей собственного тела по вертикальной оси, по оси «право-лево», умений ориентироваться в расположении объектов относительно собственного тела (показ и название); умений выполнять пространственный анализ взаиморасположения объектов друг относительно друга; умений обозначать словесно пространственные отношения между предметами и многих других.

Психокоррекционные занятия по развитию зрительного восприятия могут быть направлены на формирование умений соотносить объекты по цвету; умений классифицировать объекты по цвету; умений узнавать предметы на схематических изображениях, зашумленных изображениях; умений выполнять зрительный анализ предметного изображения с мелкими деталями; умений устанавливать признаки сходства и различия в изображениях и других.

Развитие кинестетического восприятия, мелкой моторики рук, зрительно-моторной и слухо-моторной координации предполагает формирование у обучающихся с задержкой психического развития умений воспроизводить положения пальцев на руке по зрительному образцу или по словесной инструкции; умений выполнять обводку по трафарету (по контуру изображения и др.); умений копировать изображения предметов, символов с доски (с листа); умений копировать ряды изображений предметов, символов; умений воспроизводить двигательную графическую программу из 2-3 чередующихся элементов и др.

При проведении психокоррекционных занятий по развитию памяти актуальными для детей с задержкой психического развития начальной школы является формирование умений создавать внешние опоры для запоминания материала; умений использовать графические опоры для запоминания и воспроизведения материала; умений создавать и использовать смысловые опоры для запоминания и воспроизведения информации и других.

Решающее значение для освоения детьми адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития имеют психокоррекционные занятия, направленные на развитие мышления. Среди умений назовем умения выделять существенные и несущественные признаки объектов при их непосредственном восприятии; умения группировать объекты по заданному признаку; умения выполнять разные классификации одной и той же группы объектов; умения формулировать словесно-логическое умозаключение; умение структурировать материал, составляя схему и многие другие.

Отметим, что нами представлен не полный перечень умений, значимых для формирования у обучающихся с задержкой психического развития в рамках основных направлений психокоррекционной работы. Следует понимать, что на одном занятии педагога-психолога возможна реализация нескольких направлений. Но одно занятие всегда ориентировано на формирование одного умения в контексте одного направления психокоррекционной работы, другие направления будут выступать в качестве сопутствующих. Например, в качестве ведущего для формирования может выступать умение действовать по плану.

Это умение относится к такому направлению, как формирование умений учебной деятельности. Параллельно можно развивать устную речь при формулировании словесного отчета о выполненной последовательности действий. Это будет относиться к таким направлениям, как формирование умений учебной деятельности и развитие устной речи.

В соответствии с изложенным выше подходом темы психокоррекционных занятий могут быть определены следующим образом:

- копирование рядов изображений предметов (или символов) с доски;
- дифференциация объектов по форме;
- ориентировка в задании, представленном в устной словесной форме;
- установление последовательности событий, отраженных в серии сюжетных картинок;
- классификация одной и той же группы объектов по разным основаниям;
- создание внешних опор для запоминания и воспроизведения информации: создание графических опор (зарисовка);
- выполнение графических программ по словесной инструкции;
- сравнение объектов по величине;
- ориентировка в схеме собственного тела (право-лево);
- установление закономерностей в графических рядах;
- составление плана предстоящей деятельности;
- группировка объектов по заданному признаку;
- установление причинно-следственных связей между объектами и явлениями, отраженными в тексте.

Значим фактором результативности психокоррекционных занятий с обучающимися с задержкой психического развития является грамотное проектирование и проведение занятий педагогом-психологом.

Опыт работы с педагогами при проведении дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки показывает, что существуют разные подходы к построению психокоррекционных занятий, которые не всегда обоснованы и результативны.

Структурные составляющие психокоррекционного занятия аналогичны этапам урока – организационный момент, актуализация знаний, изучение новой темы, закрепление изученного, подведение итогов. Но важно понимать, что занятия педагога-психолога не носят знаниевой, предметной составляющей, а ориентированы на формирование комплекса умений в проблемной области развития.

Структурные части занятия педагога-психолога как таковые отсутствуют и занятие представляет собой набор отдельных последовательно предлагаемых обучающимся заданий, игр, упражнений или представлены направления коррекционной работы, в соответствии с которыми подбираются отдельные задания, – упражнения для развития операции сравнения, гимнастика для глаз, психогимнастическое упражнение, игра «Волшебный мешочек» или развитие мелкой моторики, развитие словесно-логического мышления, развитие внимания.

Неконструктивность перечисленных подходов состоит в том, что они не

обеспечивают выполнение обучающимися с задержкой психического развития неоднократного выполнения одной и той же деятельности, но на разном материале для формирования обобщенного умения.

Для проектирования и проведения психокоррекционных занятий предлагаем использовать структуру занятия, предложенную В.В. Гладкой и доказавшую результативность. В соответствии с подходом данного автора структура психокоррекционного занятия содержит три основные части:

1. Вводная часть.

2. Основная часть: подготовительный этап, формирующий этап, этап самостоятельной работы обучающегося.

3. Заключительная часть [9].

Рассмотрим краткую характеристику каждой составляющей психокоррекционного занятия.

Вводная часть. Основная целевая установка для педагога на данном этапе состоит в активизации психической деятельности обучающегося, формировании положительного эмоционального настроения обучающегося на предстоящую деятельность.

Основная часть. Цель данного этапа заключается в последовательном решении поставленных коррекционно-развивающих задач, а именно, формирование определенных умений в «проблемной» для обучающегося с задержкой психического развития области развития. Отметим, что данный этап является наиболее трудоемким для грамотного проектирования.

В рамках основной части психокоррекционного занятия В.В. Гладкая предлагает дифференцировать подготовительный и формирующий этапы, а также этап самостоятельной работы обучающегося.

Подготовительный этап направлен на актуализацию базовых умений, на основе которых будет осуществляться формирование новых умений у обучающихся с задержкой психического развития.

Формирующий этап является самым продолжительным в структуре психокоррекционного занятия и непосредственно направлен на формирование определенных умений в проблемной зоне развития обучающихся с задержкой психического развития. На данном этапе необходимо организовать неоднократное выполнение определенных действий. При этом важно обеспечить разнообразие внешнего оформления заданий при сохранении единства выполняемого умения. Следовательно, необходимо создание условий для формирования способности решать определенную группу задач на разнообразном материале и разнообразном уровне сложности. Неоднократное выполнение обучающимся определенных действий на разном материале, направленное на *осознание способа выполнения задания*, по мнению В.В. Гладкой, способствует формированию определенных умений у обучающихся с задержкой психического развития, так и у других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Этап самостоятельной работы обучающегося, по мнению автора, имеет задачей выявление состояния сформированности умений, над которыми осуществлялась работа на протяжении психокоррекционного занятия.

На наш взгляд, на данном этапе преимущественно следует осуществлять тренировку в формируемом умении, переносе его в новые условия. Упражнение может осуществляться, в том числе, и с диагностической целью для оценивания результативности проведенной на предыдущем этапе работы. Обучающимся предлагается для выполнения аналогичное по сути задание, которое требует применения в процессе самостоятельной работы формируемого способа действия.

Заключительная часть. Назначение данной части психокоррекционного занятия – развитие у обучающихся с задержкой психического развития рефлексивных умений. Значимость данного этапа обосновывается, с одной стороны, крайне недостаточным развитием рефлексивных умений у детей, и значимостью данных умений для становления учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития, с другой стороны.

В процессе реализации заключительной части психокоррекционного занятия необходимо создать условия для формирования в процессе беседы с обучающимся умения осознавать процесс и результаты своей деятельности, затруднения и ошибки.

Наглядно рекомендуемая структура психокоррекционного занятия представлена в таблице 9.

Таблица 9

Структура психокоррекционного занятия и технологическая последовательность его проведения

Этап, задачи этапа	Содержание деятельности педагога
<p>Вводная часть Задачи: - создать условия успешности деятельности обучающихся на занятии; - вызвать положительный эмоциональный настрой; - обеспечить активизацию психической деятельности.</p>	<p>1. Применение разнообразных приемов, методов, упражнений, которые ориентированы на привлечение интереса обучающихся к предстоящей деятельности. Среди приемов могут быть: прием «Комплименты», описание проблемной жизненной ситуации, беседа-интрига, выполнение кинезиологических упражнений. По времени это наиболее короткий этап психокоррекционного занятия. 2. Подкрепление интереса обучающихся похвалой.</p>
<p>Основная часть Задача: формирование одного конкретного умения в проблемной области развития обучающегося с задержкой психического развития.</p>	<p>Последовательное предъявление обучающимся системы заданий, направленных на формирование одного умения в зоне ближайшего развития с неоднократным выполнением определенного вида деятельности с оречевлением обучающимися последовательности предстоящих действий, выполненных действий и результата деятельности, а также с привлечением разного по содержанию материала и соблюдением принципа усложнения на основе критерия успешности.</p>
<p>Подготовительный этап</p>	<p>1. Предъявление обучающимся задания, направленного на актуализацию базисного умения, выступающего в качестве основы для формирования умения в проблемной области</p>

<p>Формирующий этап</p>	<p>развития. Задание должно быть в зоне актуального развития и позволять обучающимся выполнить его без затруднений. Это обеспечит ситуацию успеха и позволит включить обучающихся в деятельность.</p> <p>2. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> <p>Предъявляются три задания, направленные на формирование одного умения в проблемной области развития.</p> <p>1. Предъявление первого задания в зоне ближайшего развития обучающихся, которое должно вызывать трудности в его самостоятельном выполнении.</p> <p>2. Педагог не показывает способ выполнения, а организует рассуждения обучающихся и пробы в выполнении. С этой целью целесообразно использование опор в виде схем, таблиц, записей и других. Посредством стимулирования рассуждений обучающихся, при необходимости подсказок, обучающиеся формулируют способ действия.</p> <p>3. После «открытия» обучающимися способа действия, первичного выполнения задания с помощью педагога необходимо словесное закрепление выполненной деятельности. Словесное закрепление организует педагог с использованием серии вопросов. Словесное закрепление целесообразно строить по традиционной последовательности на основе ответов на следующие вопросы: - что необходимо было сделать? - что и как сделали (содержание и последовательность действий)? - что получили в результате действий?</p> <p>4. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> <p>5. Предъявление второго задания с аналогичным способом выполнения, но с иными объектами, сюжетами.</p> <p>6. Педагог стимулирует обучающихся к рассуждениям: «Что необходимо сделать?»</p> <p>7. Педагог организует самостоятельное выполнение задания обучающимися или совместное с ними выполнение задания.</p> <p>8. Педагог осуществляет словесное закрепление выполненной деятельности при помощи представленных выше вопросов.</p> <p>9. Подкрепление успешности обучающихся похвалой.</p> <p>10. Предъявление третьего задания с аналогичным способом выполнения. Логика действий педагога по организации выполнения задания аналогична рассмотренной. Задание может быть предъявлено на том же уровне сложности – если обучающиеся справлялись с выполнением предыдущих заданий со значительными трудностями. Условия деятельности можно усложнить за счет предъявления более сложных объектов, большего количества объектов, уменьшения опор и другого. Это</p>
-------------------------	---

<p>Этап самостоятельной работы</p>	<p>целесообразно, если обучающиеся относительно успешно справлялись с выполнением двух предшествующих заданий с активным использованием помощи педагога.</p> <p>Именно такая логика предъявления и организации выполнения заданий, направленных на формирование одного умения, обеспечит формирование обобщенного умения. То есть когда обучающиеся могут выполнять определенную группу заданий на разном материале и на различном уровне сложности.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Предъявляется задание, аналогичное по сути, для применения формируемого умения, формируемого способа действия. 2. Задание выполняется обучающимися самостоятельно. 3. Возможна только стимулирующая помощь педагога. 4. Во время выполнения задания обучающимися педагог выявляет степень сформированности определенного умения, отслеживает наличие или отсутствие позитивных изменений в формировании умения, способа деятельности. <p>Качество самостоятельного выполнения обучающимися задания является основанием для определения задач и содержания работы на следующем психокоррекционном занятии.</p>
<p>Заключительная часть Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развивать у обучающихся с задержкой психического развития рефлексивные умения; - выявить эмоциональное состояние детей. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение беседы с обучающимися по следующим вопросам: Чем занимались на занятии? Чему научились? Для чего это необходимо в жизни? Что было выполнять трудно? С какими заданиями справились легко? Чему бы еще хотели научиться? <p>Беседа по данным вопросам ориентирована на стимулирование обучающихся к осознанию осваиваемого умения, именно умения, а не восприятие психокоррекционного занятия как набора выполняемых без определенной цели заданий.</p>

Напомним, что успешность психокоррекционных занятий зависит от понимания специалистами принципов осуществления психолого-педагогической работы и соблюдения логики построения каждого психокоррекционного занятия, позволяющего целенаправленно отработать *на протяжении одного занятия одно умение в проблемной области развития обучающегося с задержкой психического развития.*

3.4. Методические аспекты проведения логопедических занятий с обучающимися с задержкой психического развития на уровне начального общего образования

Значительной части обучающихся с задержкой психического развития начальной школы в заключениях психолого-медико-педагогической комиссии рекомендуется проведение занятий с учителем-логопедом. Успешность логопедической работы является одним из факторов качественного освоения детьми адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Для детей, которым рекомендован вариант 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в соответствии с рекомендациями заключения психолого-медико-педагогической комиссии в план индивидуальной коррекционной работы в объеме не менее 5 часов в неделю включаются занятия с учителем-логопедом.

Для детей, которым рекомендован вариант 7.2 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, в коррекционно-развивающую область учебного плана начального общего образования включается обязательный коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия» - логопедические занятия».

Объем часов, отводимых на обязательные занятия обучающегося с учителем-логопедом, определяется специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации для каждого обучающегося индивидуально с учетом особенностей речевого недостатка и возможностей его полного преодоления.

Детально рассмотрим содержание логопедической работы, реализуемой в рамках программы коррекционной работы в структуре адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Логопедическое обследование

Логопедическое обследование обучающихся с задержкой психического развитие должно основываться на основных диагностических принципах, сформулированных Л.С. Выготским и развитых другими исследователями (С.Я. Рубинштейн, 1970; А.Р. Лурия, 1973, 1979; А.Н. Леонтьев, 1945 и др.):

- принцип системного изучения;
- принцип комплексного подхода;
- принцип динамического изучения (базируется на концепции Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития»);
- принцип качественно анализа результатов обследования.

В задачи подготовительного этапа логопедического обследования входит:

- изучение медицинской документации обучающегося;
- уточнение сведений о его раннем речевом развитии, логопедической работе в дошкольном возрасте;
- отношение ребенка к собственному речевому дефекту;
- сбор сведений о семье, речевой среде;
- анализ данных психолого-педагогического обследования.

Следующим этапом в диагностической работе является непосредственно

логопедическое обследование, которое проводится по следующим направлениям:

1. Обследование строения и моторики артикуляционного аппарата.
2. Изучение звукопроизводительной стороны речи.
3. Изучение сформированности фонематического слуха (отраженное воспроизведение рядов или пар слогов, различение на слух оппозиционных фонем на материале слов, дифференциация звуков в произношении).
4. Изучение сформированности слоговой структуры и звуковой наполняемости слов.
5. Изучение навыков фонематического анализа.
6. Состояние лексической стороны речи (словарь предметный, глагольный, признаков, наречий, притяжательных местоимений; многозначность слова, подбор синонимов, антонимов; дифференциация близких по смыслу понятий; уровень обобщений).
7. Изучение сформированности грамматического строя речи (проверка общего уровня языковой компетенции, умения конструировать предложения, навыков правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, сравнительную степень прилагательных, усвоения предложно-падежных форм существительных, умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, навыков словообразования).
8. Исследование связной речи.
9. Изучение состояния мелкой моторики и сформированности графомоторных навыков, зрительно-моторной координации.

Подходящий картинный материал можно найти в известных дидактических пособиях (Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, 1996; О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, 1994 и др.).

Заключительным этапом логопедического обследования является заполнение речевой карты с логопедическим заключением, а также определение направлений коррекционной логопедической работы. Для оценки динамики речевого развития необходимо проводить логопедическое обследование два в два в год (в начале в конце года) [20].

Развитие функционального базиса овладения первоначальными учебными навыками обучающимися с задержкой психического развития

1. Работа по развитию функционального базиса письма и чтения начинается *со стимуляции осознания звуковой стороны речи*. Такая деятельность может проводиться учителем на уроках обучения грамоте с помощью игровых и дидактических упражнений «Кто придумает конец...» (Фомичева М.Ф.), «Какое слово потерялось?» (Максаков А.И., Тумакова Г.А.), «Какой звук потерялся?» (там же), «Подскажи Петрушке звук». Подбирая картинки к словам-паронимам («дом — том», «коза — коса» и др.), обучающиеся усваивают смыслоразличительную роль отдельных звуков. Результатом такой работы должно стать осознание того факта, что непрерывный речевой поток можно членить не только на смысловые фрагменты, но и на отдельные звуковые комплексы: слова, слоги и звуки.

2. В овладении навыками письма и чтения важное значение имеет *слуховое внимание*. Так, например, его недоразвитие является причиной ошибок на письме с опорой только на проговаривание. Поэтому необходимо проводить работу по стимуляции слухового внимания с помощью игр и упражнений: «Угадай, кто кричит?», «Угадай, на чем играю?», «Угадай, что делают?» (Фомичева М. Ф.) и др. Следует учить обучающихся понимать смысловое значение интонации [21].

3. Одной из предпосылок успешного обучения чтению и письму является осознание ребёнком *фонематической структуры слова*. Фонематический анализ представляет собой сложный мыслительный процесс, в ходе которого слово не только узнается на основе способности восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки. Таким образом, фонематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как интеллектуальный процесс. От степени развития фонематического восприятия, а также от сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, то есть умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, во многом зависит успешность овладения обучающимися чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится всё обучение грамоте.

В.К. Орфинская среди простых форм фонематического анализа выделяет следующие:

- узнавание звука на фоне слова, то есть определение его наличия или отсутствия в слове;

- выделение первого и последнего звуков из слова. Например, назови любые 5 слов, которые начинаются со звука [у].

К сложным формам фонематического анализа относится определение количества, последовательности звуков, места в слове по отношению к другим звукам.

Языковой анализ и синтез, то есть умение обратить внимание на один элемент из целого или соединить несколько элементов в целое. Выделено три типа анализа устной речи, в соответствии с онтогенезом: анализ слов в предложении, анализ и синтез слогов, звуковой анализ и синтез слов. Р.И. Лалаева считает, что звуковой анализ и синтез слов включает ряд операций, характеризующий уровень сформированности этого психического процесса: 1. Вычленение звука на фоне слова. 2. Выделение звука в начале и в конце слова. 3. Формы сложного звукового анализа (обозначение количества, расстановка звуков в слове и определение места звука в слове) [26].

Использование игровых приемов существенно повышает познавательную активность детей младшего школьного возраста, поэтому при первоначальном обучении чтению следует использовать игру «Третий лишний» на картинном или словесном материале.

Задание. Если в слове нет звука [ы] - это слово лишнее. Найди такое слово в каждой цепочке:

крыса, крыша, Париж;

Крым, гром, балык;
бескозырка, дырка, носик.

Задание: Цепочка составлена так: после твердого звука - звук [y]. Все остальные лишние.

мука-люк-уши;
туфли-плющ-утро;
пуля-улей-салют.

Задание: после мягкого звука - звук [y].

люстра-пушка-любовь;
сушка-шлюпка-мука;
трюмо-трюфель-туча;
тюльпан-куча-тюлень.

Индивидуальные кассы букв при обучении грамоте занимают большое место.

Задание. Составь схемы слов и образуй трехсложные слова.

Лексический материал: кот, мышь, нож, роза, дуб, коза, зерно.

Задание. Замени (или прибавь) звук.

В слове бык замените звук [ы] на [а]. Какое получилось новое слово? [18].

Приведем пример более сложного приема работы, способствующего формированию навыков фонематического и слогового анализа. При этом линейная последовательность действий при выполнении заданий находит свое отражение не только при формировании правильного навыка чтения, но и при сохранении в памяти содержания прочитанного.

Задание. Нарисуй самолет, поезд и человека. Ответь на вопрос: Кто быстрее, а кто медленнее? В словах: изюм, иволга, избушка, камин, люди, бензин определить количество слогов. Распредели слова к нарисованным картинкам так: если звук [и] в начале слова – отнеси его к самолету, если в конце – к человечку, если в середине – к поезду.

Дополнительное задание. Придумай 5 слов, в которых все гласные звуки [а] (гласных должно быть два или три звука).

На уроках обучения грамоте необходимо применять задания, обучающие различать и дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на фоне слова. Проводить работу со словами, данными в различной грамматической форме. Например, показать на картинках: где нарисован стол, а где столы, где девочка рисует карандаш, а где девочка рисует карандашом и т.п.

Формируя навыки фонематического анализа и синтеза, следует делать акцент на операциях со слогами. Могут быть использованы следующие упражнения:

а) прохлопывание, отстукивание слоговой структуры слов;

б) игра «Зашифрованное слово»: учитель на доске записывает ряд слов.

Например: аромат, капелька, керосин. Детям предлагают из первого слова взять первый слог, из 2-го — второй, из 3-го — третий и образовать из них слово (апельсин). Материал для таких игр приведен в книге Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басова (1995);

в) игра «Телеграф»: учитель отстукивает слоговую структуру слова, а дети должны догадаться, какое это могло бы быть слово (например, чье имя из присутствующих отстучал педагог?);

г) игра «Магнитофон»: учитель поочередно с паузами называет слоги, из которых дети должны сложить слово; более сложный вариант игры представляет собой называние слогов, паузы между которыми заполнены интерферирующей речевой продукцией (это отвлекает и затрудняет удержание слогов в памяти). Например: «Первый слог в слове МО, за ним идет слог ЛО, после него следует слог КО» (молоко);

д) игра «Собери в корзинку»: учитель «кидает» слоги в корзинку одному из детей, называя их в неправильном порядке. Ребенку предлагается догадаться, какое слово собралось в корзинке.

4. Следующим направлением в формировании функционального базиса письма и чтения является *развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления*. Известно, что у обучающихся с задержкой психического развития нарушена ориентировочная фаза деятельности. Поэтому на уроках целесообразно применять приемы, способствующие формированию планомерного последовательного анализа изображений и конструкций. Основные значимые элементы изображения или фигуры выделяются сначала на предметном уровне, с помощью шаблона, а затем эти действия переводятся в мысленный план. Так, например, осваивается дифференциация эталонной фигуры и фона: сначала путем наложения шаблона, а затем на образном уровне. Для этой же цели годятся кубики Кооса.

5. Особенности развития обучающихся с задержкой психического развития, общая повышенная утомляемость требуют тщательной работы по подготовке к обучению письму. В процессе работы по развитию ручной моторики можно использовать приемы, описанные в работах О.С. Бот, М.М. Кольцовой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, В.В. Цвынтарного и др. Следует применять упражнения на статическое воспроизведение положений пальцев рук и на координацию и динамическую организацию движений, такие как:

«Пальчики здороваются». Кончик большого пальца левой руки «здоровается», поочередно касаясь кончиков указательного, среднего и безымянного пальцев этой же руки. То же упражнение выполняется пальцами правой руки. То же упражнение выполняется одновременно пальцами правой и левой руки. Пальцы левой руки поочередно «здороваются» с пальцами правой руки (большой с большим, указательный с указательным и т.д.).

«Оса». Поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им. То же упражнение проводится указательным пальцем левой руки. Затем совершаются одновременные движения указательными пальцами обеих рук (осы).

«Дети бегут». Указательный и средний пальцы правой руки «бегают» по столу. То же упражнение проводится пальцами левой руки. То же упражнение проводится одновременно пальцами обеих рук.

«Игра на рояле». Ученики последовательно касаются кончиками пальцев

стола. Одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1. Двумя пальцами: 1-5, 1-4, 1-3, 1-2, 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

«Поочередное сгибание пальцев». Последовательно сгибать пальцы правой руки, начиная с большого пальца. То же упражнение, только сгибать пальцы, начиная с мизинца. То же упражнение пальцами левой руки.

«Поочередное разгибание пальцев». Согнуть пальцы правой руки в кулак, поочередно выпрямлять их, начиная с большого пальца. То же упражнение, только разгибать пальцы, начиная с мизинца. Те же упражнения выполняются пальцами левой руки. Согнуть пальцы правой и левой руки в кулак и одновременно последовательно выпрямлять пальцы, начиная с большого пальца. Выполнить то же упражнение, только выпрямлять пальцы, начиная с мизинца.

«Лесенка». К кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца левой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки поднимаются все выше и выше. Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

С целью развития ручной моторики используются также упражнения, сопровождающиеся стихотворениями, известные народные пальчиковые игры. При их проведении учитель-логопед сначала сам прочитывает стихотворение и выполняет движения вместе с учениками. При повторении игры обучающиеся полностью выполняют движения и лишь частично текст, заканчивая фразу, начатую учителем-логопедом. В дальнейшем ученики заучивают стихотворение наизусть и сопровождают движения пальцев соответствующим текстом стихотворения [28].

Психолого-педагогическая работа по *формированию изобразительно-графических способностей* ведется в двух направлениях: развитие графомоторных навыков и овладение графической символизацией. При наличии выраженной недостаточности зрительно-моторной координации начинают занятия со штриховки по контуру, обводки контуров овалов, полуовалов, волнистых и прямых линий, срисовывания геометрических фигур. Обучающимся предлагаются индивидуальные карточки с заданиями.

На последующих этапах могут быть рекомендованы следующие упражнения:

- а) рисование по спирали;
- б) дорисовывание незаконченных рисунков;
- в) игра «Кто наблюдательнее?» — рисование с натуры с поставленной целью изобразить как можно больше деталей;
- г) дорисовывание рисунков с недостающими деталями (в отличие от а) даются законченные изображения, но с недостающими деталями);
- д) воспроизведение фигур и сочетаний нескольких фигур по памяти;
- е) письмо букв и слов по шаблонам. Из целлулоида или плексигласа изготавливается шаблон для рукописного шрифта, и по нему ребенок вырабатывает автоматизированные кинемы, т. е. движения для изображения

букв;

ж) письмо крупных элементов буквенных изображений с проговариванием;

з) обучение правильному движению руки по строке;

к) выделение рабочей строки и межстрочного пространства;

л) рисование и раскрашивание узоров в пределах одной строки;

м) графические диктанты проводятся на листах в клетку путем присчитывания клеток (можно усложнить выбором цвета карандаша).

Сформированные таким образом практические умения проецируются на непосредственное обучение письму в прописях и тетрадах, способствуют дальнейшему развитию мелкой моторики пальцев рук, а также могут выступать в качестве отдельного этапа урока чистописания. Решение таких задач осуществляется на уроках изобразительного искусства и технологии, а также во внеурочной работе с обучающимися.

6. Развитие успешивных способностей предполагает выработку *последовательности действий и планирование*. Данный вид упражнений вырабатывает способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализации.

а) Игры на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, 5-шаговые инструкции): по памяти (словесной инструкции), по опорным значкам. Например, игра «Найди клад!», в которой найти «клад» можно только следуя последовательности действий, заданных в инструкции. Каждый следующий «шаг» позволяет найти указание (картинку), помогающее направить поиски в нужном направлении. В облегченном варианте последовательность шагов изображена в виде ряда пиктограмм (картинок-символов), указывающих на место поиска в очередном «шаге». Игру можно проводить как в помещении класса, так и на бумаге (в последнем случае последовательность шагов указывает карту-путь).

б) «Телефон». Обучающимся предлагается (в ситуации сюжетно-ролевой игры) позвонить какому-нибудь зверю или сказочному персонажу. Наборный диск телефона вместо цифр (для детей, плохо знакомых с цифровыми обозначениями) имеет кружочки разного цвета (или ряд геометрических фигурок и значков). Номер телефона представляет собой ряд цветных кружков, расположенных в определенной последовательности, соответствующей порядку набора цветных «номеров». При правильном наборе стрелка на диске телефона указывает на изображение «абонента», расположенное в ряду других вокруг диска.

Последовательность в пространстве. Для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей можно использовать разнообразные игры, в которых игровой сюжет требует запоминания или сравнения рядов реалистических изображений, фигур, различающихся формой или цветом, расположенных в определенной последовательности. В зависимости от возможностей ребенка необходимо дифференцированно подобрать исходную длину ряда и на последующих занятиях постепенно усложнять задачу, увеличивая количество элементов в ряду.

а) «Собери бусы» (нанизать, раскрасить), различающиеся цветом или формой: по образцу (от 3 до 10 элементов), по памяти (от 2 до 6).

б) «Игрушки на полках»: чем отличаются? (3-6 предметов).

в) Игры «Что изменилось?» (по памяти обнаружить изменение последовательности) — 3-6 предметов.

г) Цветной ксилофон (воспроизведение последовательности ударов с опорой на зрительный и слуховой ряд — мелодию).

д) «Живые цепочки». Преподаватель строит детей в определенной последовательности. У каждого из них на груди прикреплен значок с определенной картинкой. Порядок расположения картинок (и детей) изображен на карточке. По команде цепочка рассыпается. Задачей ведущего (ребенка) является собрать «цепочку» в прежней последовательности.

е) «Запомни карточку и выбери такую же»: ребенку предлагается запомнить ряд картинок (или фигур, цветных кружков, цифр, букв) на карточке и найти такую же среди 2-го набора карточек, из которых лишь одна совпадает с тестовой. Длина ряда от 3 до 7 в зависимости от возраста.

ж) Тот же материал, но ребенку предлагается выложить ряд по памяти из отдельных элементов (более сложный вариант задания).

Последовательность во времени.

а) Отстукивание ритмов («Телеграфист») по образцу или графической схеме:

симметричных — !!!!!, !!!!!!! асимметричных — ! !, !!!, !!!!!, !! !!!

б) «Зарядка»: последовательность движений (от 3 до 6).

в) Порядок времен дня, времен года, дней недели (для младших — по картинкам, для старших — словесно).

г) «Шарики в непрозрачной трубочке»: разноцветные шарики вкладываются в непрозрачную трубочку. Задача: догадаться, в каком порядке они выкатятся из противоположного конца трубочки (число шариков от 2 до 6).

Усложненный вариант игры: необходимо предсказать, в каком порядке шарики выкатятся из того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

Перекодирование временной последовательности в пространственную и обратно.

а) «Картинки-невидимки»: перед ребенком в определенной последовательности выкладывается ряд карточек (с предметными рисунками, фигурами или цветными кружочками). Каждая выкладываемая карточка предъявляется и переворачивается лицом вниз. Таким образом, выложенный ряд повернут тыльной стороной к ребенку, а лицевая — закрыта. Из набора карточек с рядами изображений, расположенных в разной последовательности, ребенок должен найти тот, который идентичен выложенному. После того как выбор сделан, карточки переворачиваются лицом вверх и оба ряда сличаются.

Последовательность в речи.

а) Порядок фраз в рассказе («Письмо Незнайки»).

б) Порядок слов во фразе («Путаница»).

в) Ряды слов («Пароль»): от 3 до 6.

г) Последовательность в стихах типа «Дом, который построил Джек».

д) Последовательность в сказках: «Репка», «Колобок» и др.

е) Игра «Повтори и добавь»: 1-й участник игры называет слово, 2-й повторяет его и добавляет свое; 3-й повторяет оба слова и добавляет 3-е; 1-й повторяет все три в названном порядке и добавляет свое слово и т. д. Сделавший ошибку выбывает. Выигрывает оставшийся последним.

ж) Упражнение «Продолжить ряд, сохраняя принцип чередования» (картинки, фигуры или значки).

У детей встречаются как избирательные (только зрительного или только слухового внимания), так и общие модально-неспецифические расстройства внимания.

7. Большинство учителей, работающих с обучающимися с задержкой психического развития, отмечают серьезные нарушения произвольной регуляции внимания у данной группы детей. Важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся по ведущему способу восприятия (слуховому, зрительному, кинестетическому). На уроках важно сохранить внимание обучающихся как можно дольше, важно научить детей переключать свое внимание, распределять его. *Развитию способностей к концентрации, распределению и переключению внимания* способствуют следующие упражнения:

а) Длительная сортировка и нанизывание бусинок позволяет развивать устойчивость внимания. Для этой же цели годится задание на прослеживание взглядом линии от ее начала до конца, когда она переплетается с другими линиями (игры «Кто с кем разговаривает по телефону?», «Кто к кому идет в гости?»).

б) Умение переключить внимание развивается с помощью «синхронного счета». При этом требуется подсчитать количество изображений двух видов, не обращая внимания на другие изображенные на этой же картинке предметы.

в) Для развития способности произвольно переключать внимание подходят, например, такие упражнения: чтение алфавита, которое перемежается счетом: а, 1, б, 2, в, 3 и т. д. Аналогичным по развивающему эффекту является задание на отыскивание чисел от 1 до 25 в таблицах Шульте (где числа расположены в 25 клетках в случайном порядке) с черными или красными + черными цифрами. Во втором варианте требуется отыскивать цифры только одного определенного цвета.

г) Аналогичное таблице Шульте упражнение можно сделать, заменив числа на буквы алфавита. Задачей ребенка является отыскивание букв в алфавитном порядке.

8. Развитию познавательной деятельности и речи обучающихся с задержкой психического развития способствует использование следующих методик: «Лабиринт», «Корректурная проба», «Разрезные картинки», «Исключение лишнего» [24].

Коррекционная логопедическая работа

Коррекционная работа при задержке психического развития носит комплексный и в то же время дифференцированный характер.

Дифференциация логопедического воздействия осуществляется с учетом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей ребенка, особенностей его психической деятельности, работоспособности, уровня недоразвития и механизмов нарушений речи. В процессе коррекционной работы логопеду необходимо уметь организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность обучающихся с задержкой психического развития, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития [38].

Логопедическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития проводится с учетом структуры речевого дефекта и клинической картины по следующим направлениям:

Коррекционную работу на логопедических занятиях можно представить в виде двух блоков:

1. Блок развития предпосылок для успешного овладения грамотой, который предполагает применение методов и приемов коррекционной работы, способствующих:

- развитию зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти, зрительно-моторной координации;
- развитию мелкой моторики и графо-моторных навыков; развитие пространственных представлений;
- развитию слухового восприятия, внимания, памяти;
- развитию мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

2. Блок логопедической работы, который направлен на:

- коррекцию фонетической стороны речи;
- развитие и коррекцию фонематических процессов;
- исправление нарушений лексической стороны речи;
- коррекцию грамматического строя речи;
- развитие связной речи;
- коррекцию нарушений письменной речи (орфография и дисграфии)

Логопедическая работа по коррекции и развитию фонетической стороны речи

Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности структуры и механизмов фонематических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у обучающихся с задержкой психического развития [3].

Нарушения звукопроизношения у младших школьников задержкой психического развития встречаются гораздо чаще, чем у сверстников без нарушений психического развития. Наибольшая распространенность

нарушений звукопроизношения имеет место у первоклассников. Отмечается положительная динамика в преодолении этих нарушений к концу обучения в начальной школе: к четвертому классу количество нарушений значительно снижается.

Нарушение звукопроизношения у обучающихся с задержкой психического развития носит полиморфный характер. Чаще всего бывают нарушены артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные. Преобладающим видом нарушения звукопроизношения является смешение звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих тонких акустических дифференцировок ([с]-[ш], [з]-[ж], [с]-[ч], [с]-[щ], [р]-[л]). При этом смешение звуков имеет место в речевом потоке, в то время как при произношении отдельных слогов или слов этого может не наблюдаться [3, 28].

Коррекцию звукопроизношения предваряет коррекционная работа по следующим направлениям:

- развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти;
- развитие ручной и речевой моторики;
- развитие зрительно-пространственных функций;
- формирование временных представлений;
- развитие ритма;
- формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти проводится с использованием разнообразных игр и упражнений на неречевом и речевом материале, таких, например, как:

«Узнай звук». Логопед воспроизводит за ширмой различные неречевые звуки: шуршание бумаги, забивание гвоздя, защелкивание замка портфеля или сумки, перелистывание страниц книги или тетради, стук карандаша по столу и др. обучающиеся слушают звуки с закрытыми глазами, а затем определяют, что звучало.

«Что звучало?». Вначале обучающимся предлагается поиграть с различными игрушечными музыкальными инструментами (дудочкой, барабаном, бубном, колокольчиком, гармошкой, балалайкой и др.). Затем логопед воспроизводит за ширмой звучание одного из игрушечных музыкальных инструментов и предлагает детям определить, какой инструмент звучал. Первоначально предлагаются контрастные звучания (*дудочка – барабан, бубен – колокольчик*), а затем более близкие звучания (*барабан – бубен*).

«Тихо-громко». Обучающиеся становятся друг за другом и идут по кругу. Логопед стучит в бубен то тихо, то громко. Если звук бубна тихий, дети идут на носочках, если более громкий – бегут. Кто ошибся, тот становится в конец колонны.

«Где хлопнули?». Обучающиеся садятся в разных местах комнаты, выбирается водящий. Ему закрывают глаза. Один из учеников по знаку лого-

педа хлопает в ладоши. Водящий должен определить, кто хлопал.

«Кто пришел?». Обучающимся предлагается по звукоподражанию узнать, кто пришел к ним в гости. Один из учеников (по согласованию с педагогом) стучит в дверь комнаты. Обучающиеся спрашивают: «Кто там?» Ребенок открывает дверь и воспроизводит звукоподражание, другие определяют, кто это.

«Кто как кричит?». Логопед раскладывает перед детьми игрушки с изображениями животных (собака, кошка, жук, петух, волк и др.) Далее педагог воспроизводит звукоподражание и просит детей выбрать соответствующую игрушку. В другом варианте игры логопед показывает игрушку с изображением животного, а обучающиеся воспроизводят соответствующее звукоподражание.

«Будь внимателен!» Логопед сообщает, что он будет называть различные слова. Как только он назовет дерево, ученики должны хлопнуть в ладоши, При произнесении других слов хлопать нельзя. Тот, кто ошибся, выбывает из игры.

«Кто плавает?» Логопед говорит, что он будет произносить слово «плывет» с другими словами (*лодка плывет, утка плывет* и т. д.). Но иногда он будет ошибаться (например, *самолет плывет, камень плывет*). Обучающиеся должны хлопать только тогда, когда два слова употребляются правильно. В начале игры логопед произносит словосочетания медленно, чтобы дать возможность детям правильно выполнить задание. В дальнейшем темп речи ускоряется, паузы становятся короче [28].

Развитие речевой моторики проводится по следующим направлениям: развитие мимических движений, развитие движений нижней челюсти, языка, губ. Необходимость развития движений мышц лица обусловлена тем, что у детей с задержкой психического развития, особенно при стертой форме дизартрии, наблюдается слабый тонус лицевых мышц, невыразительная мимика, что приводит к нечеткости и смазанности речи. Примерные упражнения: закрывание глаз, зажмуривание обоих глаз, зажмуривание правого, левого глаза, оскаливание зубов, надувание щек, задувание свечи и др.

С целью развития лицевых мышц рекомендуется имитация мимических движений с использованием картинок. Вначале предлагается рассмотреть картинку. Логопед описывает ситуацию, изображенную на картинке, сопровождая описание мимическими движениями:

— Дети загорают. День солнечный и теплый. Дети лежат на песке с закрытыми глазами, им приятно и тепло. Представьте себя на пляже. Спокойно закройте глаза. Щеки, лоб, губы расслаблены. Вам приятно.

— Мама подарила дочке куклу. Девочка очень довольна, она улыбается. Улыбнемся вместе с девочкой.

— Люди едут в автобусе. Мы видим на картинке, что мальчик сидит, а бабушка стоит. Это очень плохо, нам это не нравится. Мы нахмурились, опустили брови.

— Девочка ест кислый лимон, она морщится. Сделаем так, как будто и мы едим кислый лимон.

— В зоопарке мальчик впервые увидел жирафа. Он очень удивился,

что у жирафа такая длинная шея. Удивимся и мы: поднимем брови, раскроем глаза.

Необходимым условием успешности развития артикуляционной моторики является уточнение кинестетических ощущений положения и движения языка, губ, нижней челюсти. При уточнении кинестетических ощущений работа проводится без зеркала. При этом предлагается воспроизвести положение губ, языка по речевой инструкции, после их пассивного перемещения логопедом, а также определить положение артикуляторных органов при произношении артикуляторно простых звуков, прежде всего гласных.

Артикуляционная гимнастика представляет собой определенный комплекс упражнений для губ, языка, подготавливающих правильное произнесение звука. Целью артикуляционной гимнастики является отработка каждого элемента артикуляции звука. Например, для звука с – губы в улыбке, язык широкий, боковые края приподняты, кончик языка за нижними резцами, язык горбом, посередине языка желобок (углубление).

Комплекс артикуляционных упражнений определяется нормальной артикуляцией звука и характером дефекта. Для каждого звука рекомендуется определенная система артикуляторных упражнений. Так, для постановки звука ш необходимы упражнения, направленные на вытягивание губ в виде трубочки, на умение делать широкий язык, поднимать широкий кончик языка вверх, поднимать боковые края вверх, делать «чашечку» и др. В процессе работы продумывается постепенное усложнение артикуляторных упражнений.

Артикуляторная гимнастика обычно проводится по подражанию, перед зеркалом, под счет. Если движения не получаются, то используется механическая помощь. В дальнейшем от пассивного выполнения движений переходят к активным действиям. Движения органов артикуляции должны быть точными, плавными, без сопутствующих движений, выполняться с нормальным тонусом мышц. Обращается внимание на достаточный объем движений, на умение удерживать на определенное время положение артикуляторных органов, на переключаемость движений. После отработки изолированных элементов движения объединяются в единый артикуляторный уклад.

Для развития артикуляционной моторики проводится гимнастика для губ и щек, челюстей, языка.

Упражнения для развития мышц губ и щек:

- Надувание обеих щек одновременно.
- Надувание щек попеременно.
- Втягивание щек в ротовую полость.
- Сомкнутые губы вытягиваются вперед трубочкой (хоботком), а затем возвращаются в нормальное положение.
- Оскал: губы растягиваются в стороны, плотно прижимаются к деснам, обнажаются оба ряда зубов.
- Чередование: оскал-хоботок (улыбка-трубочка).
- Втягивание губ в ротовую полость при раскрытых челюстях.

- Поднимание только верхней губы – обнажаются только верхние зубы.
- Оттягивание вниз нижней губы — обнажаются нижние зубы.
- Показать зубки (одновременно поднимается вверх верхняя губа и опускается вниз нижняя губа).
- Имитация полоскания зубов.
- Закусить нижнюю губу верхними зубами.
- Закусить верхнюю губу нижними зубами.
- Чередование двух предыдущих движений.
- Вибрация губ (фыркание лошади).
- При выдохе удерживать губами карандаш или стеклянную (пластмассовую) трубочку.

Гимнастика для челюстей: опускание и поднимание нижней челюсти; движение нижней челюсти вправо; движение нижней челюсти влево; попеременное движение нижней челюсти вправо и влево.

Гимнастика для языка:

- Высовывание широкого языка «лопатой», своими боковыми краями язык касается углов рта. Если широкий язык не получается, то предлагается похлопать по спинке языка шпателем, «пожевать» язык (можно произносить при этом пя-пя-пя, мя-мя-мя), сильно подуть на высунутый язык, протяжно произнести звук и или улыбнуться.

- Высовывание языка жалом. Если это движение не сразу удастся, предлагают просунуть кончик языка между сжатыми и вытянутыми губами, потянуть язык за отодвигаемым пальцем или карандашом, двигать кончик языка вправо и влево.

- Поочередное высовывание языка то «лопатой», то «жалом».

- Высунуть язык, сделать язык сначала «лопатой», а затем «жалом».

- Сильное высовывание языка изо рта, а затем наиболее возможное глубокое втягивание его вглубь ротовой полости так, чтобы кончик языка стал незаметным.

- Движения высунутого языка вправо и влево (маятник).

- Круговое облизывание губ кончиком языка (слизать варенье с губ).

- Облизывание зубов под верхней и нижней губой (почистить зубки).

- Поднимание и опускание широкого кончика языка на верхнюю, на нижнюю губу.

- Упереть кончик языка в правую, а затем в левую щеку, надавить на бугорок (пощелкать орешки).

- Посчитать зубки с внутренней стороны.

- Поднимание и опускание спинки языка при широко открытом рте.

- Присасывание к небу спинки языка.

- Поднимание и опускание широкого кончика языка внутри ротовой полости: к верхней десне, к нижней десне.

- Загибание узкого кончика языка вверх и вниз: к носу и подбородку,

далее — на верхнюю и нижнюю губу, затем — на верхние и нижние зубы.

— Поочередное загибание узкого кончика языка внутри ротовой полости к альвеолам верхних и нижних зубов.

— Желобок внутри ротовой полости [28].

Развитие просодической стороны речи является важным направлением в коррекции дизартрии у обучающихся с задержкой психического развития. В ходе работы над чувством ритма предлагаются упражнения на восприятие и правильное

воспроизведение звеньев из одинакового количества ударов; далее даются сочетания звеньев, состоящих из различного количества ударов (слабые и сильные

удары с короткими и длинными промежутками).

Для развития нижнереберного, диафрагмального дыхания можно использовать следующие игровые упражнения:

«Пилка дров». Обучающиеся становятся друг против друга парами, берутся за руки и имитируют пилку дров: руки на себя — вдох, руки от себя — выдох.

«Погреться на морозе». Ученики вдыхают через нос и дуют на «озябшие» руки, плавно выдыхая через рот, как бы согревая руки.

«Надуй игрушку». Обучающимся предлагается надуть резиновые надувные игрушки, воздушные шары, набирая воздух через рот и медленно выдыхая его через рот в отверстие игрушки.

«Листья шелестят». Предлагаются полоски тонкой зеленой бумаги, вырезанные в виде листиков и прикрепленные к «ветке». По сигналу: «Подул ветерок» ученики плавно дуют на листики так, чтобы они отклонялись и шелестели.

«Бабочки». Перед обучающимися раскладывают «зеленые полянки» с разноцветными бабочками, вырезанными из тонкой бумаги. Бабочки прикреплены нитками к «полянке». Логопед предупреждает, что продвинуть бабочку можно только на одном выдохе. По сигналу: «Красная бабочка полетела» ученики дуют на бабочек красного цвета и т. д.

«Задуть свечу». Логопед зажигает свечу и по очереди подносит к ученикам. По сигналу: «Тихий ветерок» обучающиеся медленно и длительно выдыхают, чтобы пламя свечи отклонялось, но не гасло. По сигналу: «Сильный ветерок» ученики стараются на одном выдохе задуть свечу.

«Прокатать карандаш». Обучающимся предлагают вдохнуть через нос и, выдыхая через рот, прокатить по парте круглый карандаш.

После того как у обучающихся сформировался плавный длительный выдох, вводятся голосовые упражнения. Необходимо обращать внимание на различную силу, высоту и тембр голоса. С этой целью можно рекомендовать такие, например, игровые упражнения:

«Эхо». Учеников распределяют на две группы. Одна из групп — «эхо». Первая группа детей громко произносит гласные звуки — а, о, у или сочетания гласных: ау, у а, оа, ао, уи. Вторая группа «эхо» — тихо повторяет. Затем группы меняются ролями.

«Вьюга». Перед обучающимися сюжетная картинка «Вьюга». По сигналу: «Вьюга начинается» ученики тихо гудят: «У-у-у...» По сигналу: «Сильная вьюга» громко произносят: «У-у-у...» По сигналу: «Вьюга затихает» постепенно уменьшают силу голоса. По сигналу: «Вьюга кончилась» замолкают. Речевые сигналы можно сопровождать (или заменить) движениями руки логопеда: горизонтальное движение руки ученики говорят тихо, движение руки вверх – усиление голоса, движение руки вниз – уменьшение силы голоса.

«Дует ветер». Обучающиеся водят хоровод. Логопед сопровождает движения рассказом: «Утром дети идут в школу. Светит солнце. Дует тихий ветерок: «В-в-в...». Произносится тихо. — «Как дует тихий ветерок?» Ученики останавливаются и повторяют тихо: «В-в-в...». «Окончились уроки. Дети идут домой. Подошли к дому, и вдруг подул сильный ветер: «В-в-в...». Произносится громко. — «Как дует сильный ветерок?» Обучающиеся громко повторяют.

В процессе развития речевого дыхания на длительном плавном выдохе вводятся речевые упражнения:

«Цветы». Логопед ставит в вазу букет знакомых обучающимся цветов (живых или бумажных с запахом). Ученики называют их. Затем по очереди вынимают какой-либо цветок, нюхают его и на одном выдохе произносят заданную фразу. Фразы постепенно увеличиваются. Например: «Хорошо пахнет. Роза хорошо пахнет. Роза очень хорошо пахнет».

«Добавление фразы». Логопед проводит беседу по сюжетной картинке. Произносит короткую фразу. Обучающиеся должны повторить фразу, дополняя ее одним словом. Предлагается произносить фразу на одном выдохе. Например: «Девочка катает (коляску). Мальчики играют (в мяч). Мама несет (сумку). Папа переходит (дорогу)».

Для развития и закрепления правильного речевого выдоха используются короткие стихотворения. Обучающиеся заучивают стихотворение, а затем по очереди на одном выдохе произносят по одной строчке стихотворения.

Коррекция звукопроизношения у младших школьников с задержкой психического развития традиционно проходит в три этапа.

Постановка звука представляет собой 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. Этап постановки звука у обучающихся с задержкой психического развития вызывает значительно большие трудности, чем у детей с нормальным психическим развитием, что обусловлено недоразвитием слуховой дифференциации звуков речи, нарушением речевой моторики, снижением аналитико-синтетической деятельности.

В связи с психологическими особенностями обучающихся с задержкой психического развития на этапе постановки звука используется восприятие различной модальности: зрительное восприятие артикуляции, использование кинестетических, тактильных, тактильно-вибрационных ощущений, уточнение слухового образа звука, связь акустического образа звука с неречевыми звуками

и др.

Развитие восприятия речи проводится с использованием заданий на имитацию слогов. Предлагаются слоги с правильно произносимыми звуками, со стечением и без стечения согласных. Уточняется, прежде всего, слуховой образ звука. Звук соотносится с неречевыми звуками ([с] - как течет вода из крана, [з] - как звенит комар, [ш] - как шелестит листва, [ж] - как жужжит жук и т. д.).

На этапе постановки звука развитие фонематического анализа и синтеза предполагает формирование умения выделять обрабатываемый звук в слове, определять его место, дифференцировать от других звуков, прежде всего, далеких по звучанию и артикуляции. Например, при постановке звука [с] можно дать следующие задания: поднять флажки, если в слове слышится звук [с]; отобрать картинки, в названии которых имеется звук [с]; определить место звука [с] (начало, середина, конец) в словах: *сом, лес, осы, сад, нос, усы*. С учетом уровня сформированности звукового анализа и синтеза у обучающихся в работу можно включить и задания по развитию сложных форм фонематического анализа. Например, детям предлагается определить, каким по счету звук [с] является в словах *усы, нос, носок, миска* и др., нарисовать графическую схему слова и отметить на ней место звука [с]. При этом необходимо помнить, что на этом этапе фонематический анализ осуществляется детьми только на основе слухового восприятия, без произнесения слова.

При постановке звуков применяются следующие основные способы:

1. По подражанию – с опорой на слуховой образ, на зрительное восприятие артикуляции. У детей с нормальным интеллектуальным развитием подражание достаточно хорошо сформировано. Однако по подражанию звук можно поставить лишь тогда, когда он отсутствует. У обучающихся с задержкой психического развития постановка звука на основе подражания редко достигает желаемого результата.

2. Механический способ постановки с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т. д.). С механической помощью артикуляторным органам придается определенное положение. Например, при губно-губном произношении звука [с] нижняя губа отодвигается вниз с помощью пальцев. При межзубном произношении звука с кончик языка опускается вниз за нижние резцы с помощью шпателя.

3. Постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи. Например, звук [ш] можно поставить от звука [с]. Предлагается произнести звук с и поднять кончик языка вверх.

4. Постановка звука от артикуляторного уклада. Например, звук [ш] можно поставить от «чашечки». Ученику предлагают сделать «чашечку» вне ротовой полости, затем убрать ее внутрь рта и подуть на язык.

5. Смешанный способ постановки, когда используются различные способы.

У детей с задержкой психического развития при постановке звука чаще всего используются смешанные способы, постановка от правильно

произносимых звуков, от артикуляторного уклада. В коррекционной работе с младшими школьниками используется как индивидуальная, так и фронтальная форма.

Автоматизация звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале: в слогах, словах, предложениях, связной речи. Она осуществляется по принципу «от легкого к трудному», «от простого к сложному».

Автоматизация щелевых звуков начинается с прямых открытых слогов, затем продолжается в обратных и закрытых слогах. При закреплении смычных звуков и аффрикат последовательность иная: сначала звук автоматизируется в обратных слогах, а затем – в прямых открытых. Позже отрабатывается произношение звуков в слогах со стечением согласных.

На этом этапе большое место занимает работа по имитации слогов с отрабатываемым звуком: сначала – слогов без стечений, затем – слогов со стечением согласных. Например, при автоматизации звука с предлагается повторить слоги: са, сы, со, су, сэ, ас, ус, ыс, ос, сол, оск, вое и др. Предлагаются упражнения на произношение серий слогов с переносом ударения: саса, саса.

В работе по автоматизации слогов учитывается последующая гласная. Вначале для автоматизации предлагаются слоги с гласным а, а затем – с гласными, артикуляция которых близка к звуку, который автоматизируется.

Автоматизация звуков в словах сначала осуществляется с опорой на слоги (со, сом). На начальных этапах проводится закрепление произношения слов, в которых данный звук находится в начале слова; затем – слов, в которых звук находится в конце и середине слова. Вначале звук автоматизируется в словах простой звукослоговой структуры, затем – в словах со стечением согласных.

На следующем этапе проводится автоматизация звука в словосочетаниях, чистоговорках, в предложениях, связной речи. Вначале предлагаются предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком.

Этап автоматизации звуков у детей с задержкой психического развития является очень длительным, что обусловлено психофизиологическими особенностями этих детей. Работа над фонематическим анализом слов способствует большей эффективности процесса автоматизации. Умение четко и быстро определять звуковую структуру слова является необходимым для правильного и быстрого протекания этапа автоматизации. Автоматизация звуков очень трудна для обучающихся с задержкой психического развития, в частности и потому, что они плохо представляют себе место звука в слове. А если ребенок нечетко представляет себе место звука в слове, то он и не сможет своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному произношению звука (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине или конце слова. В процессе автоматизации звуков проводится и развитие просодической стороны речи: работа над ударением при автоматизации звука в слогах, словах; работа над логическим ударением в

процессе автоматизации звуков в предложениях; работа над интонацией при закреплении произношения звука в предложении, связной речи.

Наряду с развитием фонетико-фонематической стороны речи, на этапе автоматизации звуков осуществляется и обогащение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи. Эта работа проводится в четкой системе, в тесной связи с уроками обучения грамоте в школе.

В системе занятий по автоматизации звуков предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала. Например, на этапе автоматизации звука [с] в слогах и словах предусматривается следующая тематика занятий.

1. Автоматизация звука [с] в открытых слогах: са, сы, сэ, со, су.
2. Автоматизация звука [с] в обратных слогах: ас, ос, ыс, ус, ис и др.
3. Автоматизация звука [с] в закрытых слогах (звук в начале слога): сол, сот, сак и др.
4. Автоматизация звука [с] в закрытых слогах (звук в конце слога): лос, тос, кас и др.
5. Автоматизация звука [с] в слогах со стечением согласных: ста, ска, ост, уск, иск и др.
6. Автоматизация звука [с] в простых односложных словах (звук в начале слова): сад, сыр, сок, сук, сух и др.
7. Автоматизация звука [с] в простых односложных словах (звук в конце слова): лес, лис, вес, нос.
8. Автоматизация звука [с] в односложных словах со стечением согласных: стая, стол, стул, лист, ест, куст, мост.
9. Автоматизация звука [с] в простых двусложных словах (звук в начале слова): сани, сыро, сухо и др.
10. Автоматизация звука [с] в простых двусложных словах (звук в середине, конце слова): оса, косы, весы, овес и др.
11. Автоматизация звука [с] в двусложных словах со стечением согласных (звук в начале слова): сумка, свекла, стакан, стайка и др.
12. Автоматизация звука [с] в трехсложных словах без стечения согласных: сапоги, сухари, самолет и др.
13. Автоматизация звука [с] в трехсложных словах со стечением согласных: скамейка, ступени, капуста и др.

Аналогичным образом проводится автоматизация звука [с] в четырехсложных словах. Этап дифференциации звуков речи является обязательным этапом коррекции нарушений звукопроизношения у младших школьников с задержкой психического развития. Это обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения, с недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен в письменной речи. Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, которые чаще всего нарушаются у детей с задержкой психического развития. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: *б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, с-ш, з-ж, ц-с, ч-ть, ч-щ*.

В процессе развития дифференциации звуков предлагаются задания на имитацию слогов. Например, при дифференциации *с-з, са-за-са, за-са-за* и т.д. Эффективным методом работы является определение фонетической правильности слова. Обучающимся предлагаются слова и асемантические звуко сочетания, отличающиеся фонетически сходными звуками: *кольцо — кольцо, ласточка — ластоцка* и т. д. Дается задание определить, правильно ли названо слово.

Логопедическая работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

- 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

- 1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- 2) выделение звука на фоне слога, слова, определение места обрабатываемого звука.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Большое место отводится развитию фонематического анализа и синтеза [28].

Ко второму году обучения школьники с задержкой психического развития в значительной степени осваивают звукопроизношение и начинают дифференцировать свистящие и шипящие, звонкие и глухие согласные. У большинства из них, тем не менее, остаются трудности в дифференциации твердых и мягких согласных и в обозначении мягкости согласных.

Обучающимся с задержкой психического развития трудно усвоить алгоритм распознавания твердости/мягкости согласных, включающий в себя следующие умения:

- 1) дифференцировать йотированные гласные *я, е, ё, ю*;
- 2) дифференцировать на слух твердые и мягкие согласные не только в изолированном звучании, но и в слоге;
- 3) правильно обозначать твердость и мягкость согласных с помощью последующих гласных.

Важно отметить, что у многих обучающихся с дизартрией вызывает трудность дифференцированное произношение слогов с твердыми и мягкими согласными, особенно при стечении согласных.

Развитие артикуляторно-акустических дифференцировок начинается с работы со слоговыми комплексами. Повторяя за логопедом слоговые

«дорожки», обучающиеся тренируют умение переключаться с одного артикуляционного уклада на другой, у них формируются слогопроизносительные дифференцировки твердых и мягких согласных. Эта работа продолжается при чтении слоговых таблиц. Таблицы включают в себя типичные, частотные звуко сочетания мягких согласных с гласными е, ё, ю, я, с которыми дети могут подобрать соответствующие слова. Например, слоги лю, клю, плю, блю присутствуют в словах, используемых:

— для слогового и звукобуквенного анализа: Люда, Люба, салют, ключ, клюшка, плюшка, клюква;

— для сопоставления значения, например: лук — люк;

— для сопоставления морфологического состава: Оля — Олюшка, Коля — Колюшка.

В процессе чтения слоговых таблиц внимание обучающихся обращается на артикуляцию и сравнение звучания слогов с твердыми и мягкими согласными, а также на то, какие гласные стоят после твердых и мягких согласных. Эффективность работы со слоговыми таблицами повышают специальные задания и игры, которые постепенно усложняются:

1) чтение слоговой таблицы по горизонтали и вертикали;

2) выборочное чтение слогов с твердыми и мягкими согласными;

3) игра на развитие внимания и пространственных представлений. Могут играть один или несколько человек. Например:

ру	кру	хру
бру	крю	хрю
рю	тру	кру
брю	рю	крю

а) первый вариант (слоговая табличка у каждой команды, а играющие водят указкой по таблице и читают слоги по очереди. Например:

— Найдите слог рю, -Толя, одна клеточка вверх. (бру)- Вика, слог в клеточке справа, (крю) -Катя, клеточка вверх, (кру) - Лена, клеточка справа (хру) и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока кто-нибудь по невнимательности не оборвет цепочку;

б) второй вариант. Ведущий диктует команды, а играющие читают слоги, отслеживая глазами направление по большой таблице на доске;

в) третий вариант. Выполнять задания второго варианта и быстро подобрать слово с прочитанным слогом;

4) игра «Лягушка». Ведущий — «лягушка» — берет в руку пластмассовую фигурку лягушки и перемещает ее («прыгает») по таблице четыре раза (например: брю, тру, хрю, тру). Тот из играющих, кто сумеет точно назвать эти слоги по памяти, становится «лягушкой». Игра продолжается до тех пор, пока каждый ученик не побывает «лягушкой».

Работа по дифференциации твердости и мягкости согласных продолжается на письме и включает в себя анализ слога, слова и составление

предложения.

Обучающимся предлагается записать в два столбика под соответствующими гласными открытые слоги, слоги со стечением согласных, а затем слова для слогового и звуко-буквенного анализа. Необходимо научить обозначать твердые и мягкие согласные схемами, пользуясь фишками-схемами с обозначением характеристик звуков: гласных; глухих твердых согласных; глухих мягких согласных; звонких твердых согласных; звонких мягких согласных. При анализе слова следует обращать внимание учащихся на изменение лексического значения в зависимости от морфологического состава слова.

Развитие слогового анализа и синтеза. Слоговой анализ помогает в дальнейшем более эффективному овладению фонематическим анализом слова. Слово делится на слоги, затем, в свою очередь, слог, как более простая речевая единица, делится на звуки. Обучающиеся с задержкой психического развития легче выделяют прямые открытые слоги. В закрытых слогах, особенно со стечением согласных, звуки в меньшей степени слиты в произношении, что приводит к ошибочному делению слов на слоги.

На первом этапе работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализацию производимых действий. Затем слоговой анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах коррекционной работы происходит перенос производимых действий во внутренний план, выполнение слогового анализа и синтеза на основе слухо-произносительных представлений.

В процессе подготовительной работы уточняются сведения о гласных и согласных звуках, их основных признаках, о правилах деления слов на слоги. Для выделения гласных звуков из слова предлагаются сначала односложные слова, представляющие собой слоги различной структуры (ум, да, кот, танк, стул и т. д.). Обучающиеся определяют гласный звук в слове и его место (начало, середина, конец слова). Составляется графическая схема слова. В зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине или в конце предлагаемой графической схемы. Далее проводится работа на материале двухсложных и трехсложных слов. На начальных этапах работы используется прием утрированного произнесения звука, что облегчает его выделение. В дальнейшем этот прием исключается.

Ниже представлены примерные виды упражнений:

- называние гласных звуков слова. Для этого задания подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (рука, маки и т. д.);
- выделение гласных звуков из слова, с использованием соответствующих букв разрезной азбуки;
- раскладывание картинок под гласными буквами. Предварительно обучающиеся называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова (например, дом, мак, сук и т. д.);
- раскладывание картинок под определенным сочетанием гласных букв. Предлагаются картинки на двухсложные слова (например, рука, окно, утка, рама и т. д.). Записываются схемы слов у а, о а, а а.

На начальном этапе обучения работа строится с опорой на наглядные средства обучения, осуществляется материализация действий слогового анализа. Дети отхлопывают, отстукивают слово по слогам, определяют количество слогов в произнесенном слове, прижав ладонь к нижней челюсти. В дальнейшем слоговой анализ осуществляется в речевом плане, формируются умения перевода действия слогового анализа во внутренний план, выполнения действия на основе слухового восприятия.

Примерные виды упражнений для закрепления действия слогового анализа и синтеза:

— повторение заданного слова. Определение количества слогов с опорой на вспомогательные приемы. Сначала предлагаются двухсложные и трехсложные слова с прямыми слогами (например, вода, рука, папа, дома, машина, дорога, волосы). В дальнейшем в работу включаются слова с закрытыми слогами и слова со стечением согласных (например, кошка, чулок, ангина, рукав, кровать). Обучающиеся слушают слово, протяжно его повторяют и, отхлопав, называют количество слогов;

— деление слов на слоги после их повторения. Логопед предлагает повторить слово нараспев и выставить соответствующее количество фишек. Речевой материал – группы слов (банан, репка, ромашка, шуба и т. д.);

— определение количества слогов в названиях картинок с помощью схем или цифр. Обучающиеся рассматривают картинки (собака, майка, брюки, лопата, кукла и т. д.) и выкладывают под каждой картинкой схему или цифру, соответствующую количеству слогов в слове;

— раскладывание картинок в два ряда под соответствующими схемами в зависимости от количества слогов (2-3) в их названии (воробей, конфеты, сова, репа, паук, цыплята, дятел, капуста и т. д.);

— составление слова из записанных на карточке слогов, данных вразбивку, с опорой на соответствующие картинки (ха, му; ми, по, дор; ка, ут; тя, у, та и т. д.).

На заключительном этапе предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухо-произносительных представлений. Примерные виды заданий:

— придумывание слов с одним, двумя, тремя слогами;
— придумывание слов с определенным слогом в начале слова;
— придумывание слов с определенным слогом в конце слова;
— определение количества слогов в названиях картинок (без предварительного воспроизведения слова) [28].

При отработке ударения в слове П.Д. Лебедева предлагает следующие упражнения:

1. Практическое определение ударного слога в двусложных словах с ударением на первом слоге:

— выделение голосом первого ударного слога, сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;
— воспроизведение ритма слова (отхлопывание, отстукивание),

сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;

- изображение ударного слога на графической схеме: – (руки);
- надписывание ударной гласной на графической схеме: у – (руки).

Словарь: губы, зубы, руки, ноги, уши, рыба, сахар, ветер, заяц, белка, повар, море, мишка, сумка, палка, школа, туча, груша, слева, фрукты, чашка, миска, шуба, шапка, брюки, кофта.

2. Практическое определение ударного слога в двусложных словах с ударением на втором слоге:

- выделение голосом второго ударного слога, сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;
- воспроизведение ритма слова (отхлопывание, отстукивание), сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;
- изображение ударного слога на графической схеме (графический диктант);
- надписывание ударной гласной на графической схеме (графический диктант).

Словарь: чулки, носки, язык, глаза, урок, вода, орех, отец, топор, коньки, пальто, мороз, Москва, пенал, стакан, тетрадь, морковь, гроза.

3. Практическое определение ударного слога и ударной гласной в двусложных словах с ударением на первом и втором слоге (дифференциация):

- раскладывание картинок под схемами с предварительным проговариванием и выделением голосом ударного слога;
- то же самое самостоятельно;
- подбор схемы к картинке;
- графический диктант. Например: _ а, и, _ (глаза, слива);
- изменение односложных слов так, чтобы в них было два слога; составление схем, надписывание гласных и обозначение ударения. Например: сом- сомы.

Словарь: сом, мак, рак, ночь, сад, сыр, сок, крот, куст, мост, нож.

— выяснение смысловозначительной роли ударения в словах: замок- замок, Поля- поля, кружки- кружки.

Практическое определение ударного слога и ударной гласной в трех- сложных словах:

1. С ударением на первом слоге:

- выделение голосом первого ударного слога, сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;
- воспроизведение ритма слова (отхлопывание, отстукивание), сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;
- изображение ударного слога и выписывание ударной гласной (графический диктант). Например: у _ _ (улица);

Словарь: музыка, улица, озеро, овощи, яблоко, веточка, дерево, ножницы, комната, голуби, вареники, волосы, ниточка, кружечка;

2. С ударением на втором слоге:

- выделение голосом второго ударного слога, сначала подражая

логопеду, а затем самостоятельно;

— воспроизведение ритма слова (отхлопывание, отстукивание) сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;

— подбор картинки к схеме;

— изображение ударного слога и выписывание ударной гласной (графический диктант). Например: _ о _ (ворона).

Словарь: работа, бумага, корова, дежурный, капуста, крыжовник, игрушка, медведи, кровать, тарелка, лягушка, подушка, квакушка, ватрушка, петрушка.

3. С ударением на третьем слоге:

— выделение голосом третьего ударного слога, сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;

— воспроизведение ритма слова (отхлопывание, отстукивание), сначала подражая логопеду, а затем самостоятельно;

— подбор картинки к схеме;

— Изображение ударного слога и выписывание ударной гласной (графический диктант). Например: _ _ е (огурец).

Словарь: барабан, молоко, карандаш, молоток, огурец, помидор, голова, ученик, топоры, моторы.

4. С ударением на первом, втором или третьем слоге (дифференциация):

— подбор картинок с изображениями предметов к соответствующим схемам слов с предварительным проговариванием и выделением ударного слога;

— то же самое самостоятельно;

— подбор соответствующей схемы слова к картинке с изображением предмета;

— графический диктант из слов с ударением на первом, на втором и на третьем слоге;

— графический диктант из односложных, двусложных и трехсложных слов;

— преобразование односложного слова таким образом, чтобы оно состояло сначала из двух, затем из трех слогов; составление их схем, выделение гласных, например: дом — дома — домики. – о, о а, о и и

Словарь: гриб, крот, куст, стол, блин, нож, лист.

— Выяснение смысловозначительной роли ударения в следующих словах: кружки — кружки, замок — замок, полки — полки, атлас — атлас, плачу — плачу, ирис — ирис (конфета);

— чтение слов, выделение ударного гласного, подбор картинки с изображением предмета;

— вписывание в предложение соответствующего слова, выделение ударного слога в омографах при чтении предложений:

Мама вымыла

Брат вырезает

Я ... деньги в кассу.

Я никогда не
Туристы посетили
На двери висит
На клумбе расцвел
Витя жуёт

Развитие и коррекция фонематических процессов

Начальное общее образование предполагает формирование у обучающихся навыков письма и чтения. Базисом для формирования этих умений является речь, которая активно развивается в дошкольном возрасте. В данном контексте важно иметь представления об особенностях речевого развития, в частности развития фонематических процессов, у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для формирования орфографически правильного письма большое значение имеет фонематическое восприятие, которое обеспечивает анализ речевого потока, выделение отдельных звуков из слова, представляющего акустически целостный поток звуков. При обучении звуковому анализу единицей фонематического анализа является звук, поэтому слово должно быть разделено на звуки.

Нарушения в развитии способности слышать и различать звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам у дошкольников с задержкой психического развития приводят к отставанию в развитии звуковой стороны речи ребенка.

По данным авторов устная речь старших дошкольников с задержкой психического развития не содержит грубых нарушений звукопроизношения. Недостатки произношения проявляются преимущественно в нечетком произношении звуков в потоке речи, в общей вялости артикуляции. При этом преобладают полиморфные нарушения звукопроизношения (в 70% случаев). Наиболее многочисленными являются нарушения произношения двух и трех групп звуков (свистящих, шипящих, Р или Л). Нарушения четырех и пяти звуков встречаются относительно редко. При мономорфном нарушении произношения преобладают расстройства произношения свистящих и звуков [Р] - [Р'] , что можно объяснить как сложностью артикуляции вибрантов, так и сложностью акустической дифференциации свистящих звуков. Для свистящих звуков более характерны такие виды искажений, как боковой и губно-зубной сигматизм, для группы шипящих звуков – парасигматизм (замена [ш] на артикуляционно близкий [с]). В группе соноров отмечаются замены звуков [р] на [л], [р'] на [л'] и у]. В группе аффрикат звук [ц] заменяется на [с], а звук [ч] - на артикуляционно и акустически близкий звук [т'] [18].

Таким образом, характер замен звуков можно объяснить не только артикуляционными затруднениями, но и проблемами в слуховом различении акустически близких звуков.

Для преобладающего большинства старших дошкольников с задержкой психического развития характерны трудности дифференциации от одной до трёх пар сходных по артикуляционным и акустическим параметрам согласных. Также отмечаются стойкие ошибки в дифференциации 4-5 пар согласных

звуков. Меньше всего страдает слуховая дифференциация носовых и ротовых согласных. В группе звонких-глухих согласных нарушения слуховой дифференциации наблюдается намного чаще, т.к. страдает слуховая дифференциация взрывных звуков по сравнению с фрикативными.

Хуже всего старшие дошкольники с задержкой психического развития дифференцируют аффрикаты и их составляющие ([ц]-[с], [ч]-[щ], [ч]-[т']). Все эти пары звуков нередко заменяются и в устной речи.

Отмечаются трудности дифференциации твердых – мягких согласных, причем наиболее трудными для слуховой дифференциации являются следующие пары согласных: [с] -[с'], [р]- [р'], [л] -[л'].

Наиболее доступным является узнавание гласного звука в слове, начинающемся с ударной гласной. Выделение гласного в конце слова вызывает чуть больше затруднений. Дети с задержкой психического развития лучше узнают согласный в конце слова, чем согласный звук в начале слова. С большим трудом определяют наличие гласной в односложных словах. При этом отмечаются пропуски как ударных, так и безударных гласных.

Узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов вызывает особые затруднения. При этом дети испытывают особые затруднения при выделении сонорных звуков, которые нарушены в устной речи и при различении на слух. Наибольшую трудность представляет собой выделение согласного в двух-трёхсложных словах со стечением согласных.

Дошкольники с задержкой психического развития не владеют сложными формами фонематического анализа, не умеют выделять последовательность звуков в слове, сознательно и правильно ориентироваться в элементах слова

У обучающихся с задержкой психического развития к началу обучения не сформированы в достаточной мере основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не способны спланировать свою деятельность. Звуковой анализ – это сложный процесс, развернутый по составу входящих в него операций и требующий с самого начала формирования активности и произвольности. В результате несформированности интеллектуальной деятельности, обучающиеся с задержкой психического развития крайне затрудняются в овладении всеми формами фонематического анализа слова, особенно сложными его формами [18].

Логопедическая работа по формированию фонематического анализа и синтеза проводится с учетом сложности различных форм звукового анализа и синтеза в следующей последовательности:

1. Узнавание звука на фоне других звуков, на фоне слова.
 - Выделение гласных из ряда звуков.
 - Узнавание гласных на фоне слога и односложных слов.
 - Узнавание гласных на фоне многосложных слов.
 - Выделение согласных из ряда других звуков.
 - Узнавание согласных на фоне многосложных слов.
2. Выделение первого и последнего звука в слове, определение места

звука (начало, середина, конец).

- Выделение первого ударного гласного из двусложных слов.
 - Выделение последнего ударного гласного из слова.
 - Определение места ударного гласного в слове (начало, середина, конец).
 - Выделение первого согласного звука из слога и односложных слов.
 - Выделение первого согласного звука из многосложных слов.
 - Выделение последнего согласного звука из односложных и многосложных слов.
 - Определение места согласного звука (начало, середина, конец).
3. Определение последовательности звуков.
- В ряду гласных: ау, уа;
 - В обратном слоге: ам, ап, ах;
 - В прямом открытом слоге: му, ха, да;
 - В закрытом слоге типа: мак.

Ниже представлены игры и упражнения на формирование умения узнавать звук на фоне слова на примере звука [м]:

1. Поднять флажок, если в слове слышится звук [м]. Слова называет логопед. Примерные слова: мак, лук, дом, мышка, кот, сыр, мыло, лампа.

2. Отобрать предметные картинки, в названии которых слышится звук [м]. Предварительно картинки называются логопедом.

3. По сюжетной картинке назвать слова, в которых слышится звук [м].

4. Придумать слова со звуком [м].

5. Дополнить предложение словами, в которых слышится звук [м], с опорой на картинки. Логопед называет часть предложения, а обучающиеся выбирают картинку на звук [м] среди ряда других картинок. Например: «Мама посадила на грядке ...» (картинки: свекла, лук, морковь). «На клумбе расцвели ...» (розы, маки, тюльпаны). «Мама купила ...» (мыло, ведро, шапку).

6. Игра в лото. Обучающимся предлагаются карточки с картинками на слова, включающие звук [м] и не имеющие его, а также красные и белые квадратики. На красном квадратике нарисован мак. Логопед называет слова. Обучающиеся находят на карточках соответствующую картинку и определяют, есть ли в названии картинки звук [м]. Если в названии картинки слышится звук [м], ученики закрывают картинку красным квадратиком, если в этом слове отсутствует звук [м] - то закрывают белым квадратиком.

Примерные задания по определению места звука «м» в словах (начало, середина, конец):

1. Игра «Светофор». Логопед называет слова. Ученики ставят фишку на левую красную, среднюю желтую или зеленую правую часть полосы («светофора») в зависимости от того, где слышится звук [м] в слове. Предлагаются слова, в которых звук м слышится в начале, середине или конце слова (мак, дом, лампа, мыло, мост, комок, солома, маска, сом, зима, муха и др.).

2. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками, в названии которых звук [м] стоит в начале или конце слова, а также красные и зеленые фишки. Логопед называет слова. Обучающиеся определяют место звука [м] в слове (начало или конец) и закрывают картинку красной фишкой, если звук [м] слышится в начале слова, и зеленой фишкой, если звук слышится в конце слова.

3. Назвать посуду, цветы, животных, игрушки, которые начинаются со звука [м].

4. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука [м].

5. Игра «Поезд». Обучающимся предлагается макет поезда с тремя вагонами и картинки на звук [м]. Ученики раскладывают картинки по вагончикам в зависимости от того, где слышится звук [м] (в начале, середине или конце слова).

6. Разложить в три ряда картинки: первый – в названии которых звук [м] стоит в начале слова, второй – в середине, третий – в конце. Примерные картинки (комната, магазин, мышь, сом, дым, молоток, муха, мак, масло, комар и др.).

7. Подобрать слова, которые начинаются со звука [м].

8. Подобрать слова, в которых звук [м] находится в конце слова.

9. Игра «Волшебный домик». Предлагается макет трехэтажного домика и картинки на определенный звук, например, на звук [к]. На каждом этаже почтовые ящики. Ученики берут картинку, определяют место звука к в названии картинки и опускают в соответствующий ящик (на 1 этаж – картинки, в названии которых звук к стоит в начале слова, на 2 этаж – картинки, в названии которых звук к находится в середине слова, на 3 этаж – картинки, в названии которых звук к расположен в конце слова). Предлагаются картинки на слова (кот, каток, мак, окно, утка, рак, майка и др.).

10. «Прогулка по саду». Обучающимся предлагается макет клумбы с цветами. Ученики «рвут» только те цветы, названия которых начинаются с определенного звука: со звука [м] (маки), со звука [в] (васильки), со звука [а] (астры), со звука [х].

11. Преобразование слов. Игра «Что спрятано?». На доске разложены картинки, за которыми «спрятались» другие картинки. Ученикам дается задание отгадать спрятавшиеся картинки.

Для этого обучающиеся должны преобразовать слова:

а) добавляя первый звук. Логопед называет слово и предлагает добавить один звук (конкретный звук называется логопедом). Примерные картинки: рот – крот, челка – пчелка, игры – тигры, дочка – удочка, пушка – опушка;

б) добавляя последний звук. Примерные картинки: вол – волк, пар – парк, пол – полк, стол – столб, лис – лист и др.

Примерные задания по определению последовательности звуков в словах:

С целью определения последовательности звуков предлагаются слова: а) состоящие из двух гласных звуков; б) состоящие из обратного слога типа ах, из

прямого открытого слога типа му, из закрытого слога типа мак.

1. Игра «Живые звуки». У двух обучающихся медальоны с буквами или символами звуков а и у. Логопед называет слова ау, уа, а ученики занимают соответствующие места (слева направо), чтобы получилось слово. Остальные дети проверяют правильность выполнения задания.

2. Аналогичное задание выполняется со звуками [а] и [м]. Предлагается составить слова ам, ма, ум, му.

3. Назвать первый, второй, третий звук слов: дом, ком, дам, вот, мак, лук, ком и др.

4. Поднять цифры 2 или 3 в зависимости от количества звуков в слове. Предлагаются слова: на, кол, нос, да, ах, мох, му, лук, лак, ам.

5. Выложить фишки в графической схеме слова. Работа проводится следующим образом. Обучающимся предъявляется картинка, слово-название которой будет анализироваться, и графическая схема слова. Количество клеточек этой схемы соответствует количеству звуков данного слова. Ученикам раздаются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа кот, мак, дом, лук. По мере выделения звуков в слове обучающиеся с помощью фишек заполняют схему слова.

6. Преобразование слов, заменяя: а) первый звук слова (дом-сом-ком); б) второй звук слова (дом-дам-дым); в) третий звук слова (кот-ком-кол).

7. Выбрать картинку по названию места одного из звуков слова. Например, выбрать картинку в названии которой после [т] произносится [а] (танк); после [д] слышится [о] (дом); после [л] — звук [у] (лук).

8. Выбрать картинки к данной графической схеме.

9. Придумать слова к данной графической схеме.

Исправление нарушений лексической стороны речи

У младших школьников с задержкой психического развития отмечается несформированность вербальных ассоциаций и их соотношений, ограниченность словарного запаса, недостаточность понимания значения слова, трудности актуализации словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, недостаточность осознания поставленной задачи.

По данным Е.А. Логиновой, М.А. Киргинцевой у младших школьников с задержкой психического развития сужен объем существительных, отмечаются трудности актуализации слов, обозначающих части предметов и мелкие детали, обобщающих понятий (например, транспорт, профессии людей и т.п.). В употреблении прилагательных ученики испытывают трудности воспроизведения усеченной формы слова, сохраняют ударения, характерные для начальной формы, нарушают согласование прилагательного и существительного в роде и числе, затрудняются в дифференциации качеств предметов, допускают замены прилагательных, сходных по некоторым признакам. У обучающихся отмечается недостаточный объем словаря глаголов. Сложность вызывает объяснение значения, актуализации слов, обозначающих передвижение, действия с предметами, дифференциация глаголов, близких по

значению [33].

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики младших школьников с задержкой психического развития. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

— расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти и др.);

— уточнение значений слов;

— активизация словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Предлагаемые ниже задания могут варьироваться в зависимости от этапа работы.

1. Развитие ассоциаций. Логопед дает следующую инструкцию: «Я буду называть слова, а ты в ответ назови первое слово, какое вспомнишь (или какое придет в голову)». Слова называются по одному.

Примерный перечень слов:

стол, посуда, дерево, бабочка, собака, заяц, цвет;

стоит, говорит, расти, петь, смеяться, падать, слезать;

желтый, большой, высокий, толстый, хороший, сердитый, лисий, деревянный;

быстро, высоко, весело.

2. Классификация предметов по картинкам. Обучающимся предлагаются картинки и дается задание разложить их на две группы (критерий классификации не называется). Можно предложить серии картинок, включающие две группы предметов. Например: овощи и фрукты; домашние и дикие животные; домашние и дикие птицы; посуда и мебель; одежда и обувь; птицы и насекомые;

3. Игра «Найди «лишний» предмет». Обучающимся предлагается несколько картинок, среди которых одна картинка изображает предмет, не относящийся к той же тематической группе, что и другие предметы, изображенные на картинках. Дети должны показать «лишнюю» картинку и объяснить, почему она «лишняя».

4. «Объясните, чем отличаются предметы» (с использованием картинок). Примерные пары: чашка и стакан; яблоко и груша; помидор и яблоко; тарелка и миска; кофта и свитер; стул и кресло; грузовик и легковая машина; самолет и птица.

5. Назвать одним словом серию картинок. После воспроизведения обобщающего слова предлагается назвать и другие предметы, которые относятся к той же тематической группе.

6. «Послушайте слова и назовите только те из них, которые обозначают домашних животных»:

лиса, волк, собака, заяц;
лошадь, теленок, лось, медведь;
белка, кошка, петух;
сарай, корова, коза, овца.

7. «Послушайте слова. Какие из них обозначают транспорт?»:
грузовик, метро, самолет, скамейка;
автобус, дорога, вертолет, машина;
поезд, дом, пароход, магазин;
трамвай, водитель, троллейбус.

8. «Догадайтесь, каким будет четвертое слово» (смысловые ряды):
белка-дупло, собака — ...;
дом-крыша, книга — ...;
человек-ребенок, собака — ...;
птица-гнездо, человек — ...;
пальто-пуговица, ботинок —

Слова для справок: конура, обложка, щенок, дом, шнурок.

9. Игра «Назови части». Возможны два варианта: а) по картинке; б) по представлению. Логопед называет слово, предлагает представить этот предмет (или животное) и назвать его части.

Например: кот — тело, голова, лапы, когти, хвост, нос, уши, глаза, усы, шерсть.

Грузовик — ..., дом — дерево — человек —

10. «Отгадай предмет по названию его частей».
кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверцы (грузовик);
ствол, ветки, сучья, листья, кора, корни (дерево);
дно, крышка, стенки, ручки (кастрюля);
подъезд, этаж, лестница, квартиры, чердак (дом);
крылья, кабина, хвост, мотор (самолет);
глаза, лоб, нос, рот, брови, щеки (лицо);
пол, стены, потолок (комната);
подоконник, рама, стекло (окно).

11. «Объясните, что общее у предметов». У двух предметов:
огурец, помидор (овощи);
ромашка, роза (цветы);
кошка, собака (домашние животные). У трех предметов:
мяч, солнце, шар (круглые);
тарелка, блюдце, чашка (посуда);
лист, трава, крокодил (зеленые).

12. Отгадывание обобщающего слова по функциональным признакам, по ситуации, в которой чаще всего находится предмет, называемый этим словом. Например:

Растут на грядке в огороде, используются в пище (овощи).

Растут на дереве в саду, очень вкусные и сладкие.

Двигается по дорогам, по воде, по воздуху; возит людей, грузы.

13. Отгадать название предмета по описанию его признаков. Например:

«Что это?»

Овощ, круглый, красный, вкусный.

Это овощ, круглый...

Это фрукт оранжевого цвета; у него толстая, но мягкая кожура, которую легко можно снять.

Это дерево с крепкими листьями; на нем растут желуди.

Это цветок, у него желтая сердцевина и белые лепестки.

14. Отгадывание загадок по картинкам с использованием эпитетов. Предлагается несколько картинок, из которых надо выбрать нужную. Например:

маленькие зверьки, серенькие шубки, длинные хвосты, черненькие глазки, остренькие зубки;

хитрая, рыжая, с пушистым хвостом;

зверь я горбатый, а нравлюсь ребятам;

он большой, серый и злой.

15. Закончить предложение и назвать слова-«неприятели»:

слон большой, а комар...;

камень тяжелый, а пушинка...;

зимой погода холодная, а летом...;

сахар сладкий, а горчица...;

дерево высокое, а куст...;

суп горячий, а компот...;

молоко жидкое, а сметана...;

река широкая, а ручеек...;

днем светло, а ночью...;

заяц скачет быстро, а черепаха ползает...;

продавец продает, а покупатель ...;

воспитатель спрашивает, а дети...;

утром дети приходят в детский сад, а вечером...;

сначала гостей встречают, а потом...;

вечером ложатся в кровать, а утром... .

16. Подберите соответствующие картинки к следующим словам:

лохматый, косилапый...;

голодный, серый, злой...;

маленькая, быстрая, проворная...;

хищный, сильный, полосатый...;

яркое, теплое...;

серый, колючий... .

17. К данным словам придумать слова-«неприятели» («скажи наоборот»):

день—...; войти—...; большой—...;

утро—...; говорить—...; белый—...;

друг—...; взял—...; высокий—...;

грязь—...; ложиться—...; здоровый—...;

жара—...; одеваться—...; новый—...;

мир—...; опускать—...; молодой—...;
смеяться—...; толстый—...;
закрывать—...; широкий—...;
включать—...; сухой—...;
входить —...; твердый —... .

18. Игра «Сравни наоборот».

Используются слова: больше — меньше, тяжелее — легче, выше — ниже, быстрее — медленнее и другие. Грузовик и такси. Что чего больше? Слон и медведь. Кто тяжелее? Жираф и лошадь. Кто кого выше? Заяц и черепаха.

19. «Чем отличаются слова?» (подбери картинки, придумай предложения с этими словами).

Шить — вязать; мыть — стирать;
чистить — подметать; лежать — стоять;
нести — везти; лежать — спать.

20. Игра с мячом «Скажи наоборот». Логопед называет слово и бросает мяч одному из обучающихся. Ученик, поймавший мяч, должен придумать слово, противоположное по значению, сказать это слово и бросить мяч обратно логопеду.

Бросить — (поймать); поднять — (опустить);
купить — (продать); спрятать — (найти);
дать — (взять); налить — (вылить).

21. Добавить одно общее слово к двум другим. Дождь, снег — что делают? Дерево, цветы — что делают? Фрукты, овощи — что делают? Мяч, яблоко — какие? Сахар, мед — какие? Сидит, стоит — кто? Льет, журчит — что? Шумит, дует — что? Растет, зеленеет — что? Круглое, сочное — что? Желтый, кислый — что? Высокое, зеленое — что? Длинный, деревянный — что?

22. Выбрать среди других предметов или картинок те, названия которых звучат одинаково. Объяснить значение похожих слов. Например: коса (прическа), коса (орудие труда), коза.

23. Подобрать как можно больше названий предметов (существительных) к названию действия (глаголу).

Бежит: кто? (человек, собака...); что? (река, ручей, молоко, время).

Идет: кто? (девочка, кошка...); что? (время, дождь, снег, град).

Растет: кто? (ребенок, щенок...); что? (дерево, цветок).

Можно также дать задание подобрать картинки, названия которых употребляются с данным словом (глаголом).

24. Игра «Кто как передвигается?». Логопед показывает картинки, изображающие животных. Обучающиеся определяют их и называют способ передвижения.

Лошадь — скачет. Змея — ползает. Птица — летает. Рыба — плавает.

Лягушка — прыгает.

25. Игра «Кто как ест?». Кошка лакает молоко. Собака грызет кость. Корова жует сено. Курица клюет зерно.

26. Игра «Кто как голос подает?».

Воробей чирикает. Ворона каркает. Кошка мяукает.

Петух кукарекает. Лягушка квакает. Свинья хрюкает.
Курица кудахчет. Волк воет. Корова мычит.
Гусь гогочет. Медведь рычит. Лошадь ржет.
Утка крякает. Собака лает.

27. Игра «Когда человек ест?». Логопед спрашивает, что делает человек, если он ест утром? (Завтракает.) А если он ест днем? (Обедает.) А если он ест вечером?

28. Игра «Кто, что умеет делать?». Логопед предлагает картинки с изображением людей различных профессий. Обучающиеся называют, кто что делает.

Учитель – учит. Уборщица – убирает. Строитель – строит. Доктор – лечит. Художник – рисует. Шофер – водит. Повар – варит. Парикмахер – стрижет. Продавец – продает. Покупатель – покупает. Портной – шьет.

29. Игра «Что, какие звуки издает?». Дверь – скрипит. Ветер – свистит. Машина – гудит. Дождь – шумит. Листья – шелестят. Ручеек – журчит. Гром – грохочет. Бумага – шуршит.

30. Игра «Кто или что может это делать?». Бегать—...; плавать—...; летать —...; катиться —...; ползать —...; лежать —...; стоять —...; сидеть —...; прыгать —... .

31. Игра в лото «Кто что делает?». На карточках лото изображены люди и животные, выполняющие различные действия. Логопед называет действие. Обучающиеся находят соответствующую картинку и называют предложение. Если предложение воспроизведено правильно, картинка закрывается фишкой. Например, логопед называет слово «скачет», ученики находят изображение данного действия (заяц скачет, лошадь скачет, лягушка скачет) и закрывают картинки фишками после воспроизведения предложения. Предлагаются карточки на глаголы: идет, стоит, лежит, сидит, бежит, плавает, летит, спит, гладит, скачет, ползет, качается и др.

32. Отгадать названия животных. Мычит (кто?)...; хрюкает...; лает...; ржет...; мяукает...; блеет... .

33. К названиям животных подобрать слова, которые отвечают на вопросы: «Как голос подает?», «Как двигается?», «Как ест?». Например: кошка мяукает, мурлычет, крадется, прыгает, лакает; собака лает, рычит, бежит, прыгает, кусает, бросается, грызет.

34. Подобрать как можно больше слов к названиям животных, которые отвечают на вопрос «Что делает?». Курица кудахчет, квохчет, клюет, кормит, созывает, несетя. Собака лает, рычит, ласкается, кусается, бегаёт, сторожит, охраняет, грызет. Кошка царапается, мурлычет, трется, мяукает, ловит, царапается, играет, облизывается, крадется.

35. Игра «Отгадай, что это за животные?». Логопед называет действия, которые свойственны данному животному. Ученики должны отгадать, о каком животном идет речь. Сторожит, грызет, лает — кто это? Мяукает, лакает, царапается —... . Хрюкает, роет — Ржет, бегаёт, скачет —... . Мычит, жуёт, ходит —... . Летает, жужжит, жалит —... .

36. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы

«Какой?», «Какая?», «Какое?», «Какие?» по теме «Осень» (ранняя, поздняя).

Солнце (какое?)...; дождь...;

небо...; ветер...;

облака...; листья...;

земля...; день... .

трава...;

При этом ученикам предлагается картинка «Осень».

37. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы «Что делает?», «Что делают?» (по теме «Осень»).

Солнце (что делает?)...; трава...;

облака...; листья...;

дождь...; птицы...;

ветер...; деревья... .

Предлагается картинка «Осень». Аналогичные задания даются и по другим картинкам («Зима», «Весна», «Лето»).

38. Придумать слова, отвечающие на вопрос «Кто?» по теме «Дикие животные».

Большой (кто?) слон; сильный...;

маленькая...; слабый...;

пушистая...; трусливый...;

колючий...; злой...;

серый...; горбатый... .

Новый (что?)...; длинный...;

старый...; грузовой...;

большой...; трехколесный...;

маленькая...; быстроходный... .

39. К названию действий придумать слова, отвечающие на вопрос «Что?» по теме «Овощи, фрукты, ягоды».

Растет (что?)...; срезают...;

зеленеет...; выкапывают...;

краснеет...; срывают...;

созревает...; варят...;

дергают...; жарят...;

маринуют...; солят... .

40. Игра «Чье это жилище?». На доске картинки. Слева — картинки, изображающие жилища животных, справа — изображения животных (не у своих жилищ). Логопед объясняет, что Незнайка перепутал домики животных. Надо им помочь найти свои домики. Обучающиеся переставляют изображения животных, помещая их около своих жилищ, а затем называют, чьи это жилища (нора — для лисы, для мышки; берлога — для медведя; дупло — для белки, для совы; гнездо — для птиц; скворечник — для скворца; коровник — для коровы и телят; конюшня — для лошади и жеребят; свинарник — для свиньи и поросят; крольчатник — для кроликов).

Перед выполнением этого задания обучающиеся закрепляют названия жилищ домашних и диких животных и птиц по картинкам.

41. Отгадывание загадок об овощах, фруктах, домашних и диких животных, о посуде, мебели, транспорте и т. д. с объяснением того, почему догадались. Например, предлагается загадка про овощи. Логопед предлагает прослушать стихотворение и догадаться, какие овощи были в корзине.

Мы сами сажали весной огород.

Мы сами сажали, пололи и вот...

Расселся, разлегся в большущей корзине

И красный, и желтый, и черный, и синий,

Здоровый такой разноцветный народ.

Что же это за «народ»?

(Овощи: помидоры, репа, редька, баклажаны...). Логопед спрашивает, как дети догадались, что именно эти овощи лежат в корзине (помидор красный, редька черная, репа желтая, баклажан синий и т. д.).

Коррекция грамматического строя речи

Основными операциями грамматического оформления высказываний является внутреннее программирование и грамматическое структурирование. К неспецифическим факторам, обеспечивающим грамматическое оформление высказываний, относится «энергетический фактор», обеспечивающий активность протекания устной и письменной речевой деятельности. К специфическим факторам относятся: «лобный фактор», обеспечивающий программирование связной и фразовой речи, регуляцию и контроль письменной речевой деятельности в целом; «височный фактор», обеспечивающий восприятие и анализ звукового состава слова, выделение различий в звучании грамматических форм слова посредством анализа флексий, аффиксов и префиксов; «теменно-затылочный» (пространственный фактор), обеспечивающий оперирование речевыми единицами, передающими пространственные отношения (предлоги, приставки), а также понимание логико-грамматических конструкций.

Исследования С.В. Зориной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и др. выявили у обучающихся с задержкой психического развития нарушения синтаксического оформления высказываний, недостатки словоизменения и словообразования, недостаточную сформированность операций текстообразования, которые проявляются как в устной, так и в письменной речи [28].

Для обучающихся с задержкой психического развития характерны все виды аграмматизмов: аграмматизмы на уровне связного текста, синтаксические аграмматизмы, морфологические аграмматизмы.

Аграмматизмы на уровне связного текста выявляются как в устной, так и в письменной речи обучающихся. Наиболее грубо подобные аграмматизмы выражены в тех видах устных и письменных заданий, которые требуют большей степени самостоятельности в построении и развёртывании программы связного высказывания (пересказ текста, составление рассказа по серии картинок и по сюжетной картинке, изложение). Основными проявлениями данного вида аграмматизма являются: пропуск смысловых звеньев текста; перестановка смысловых звеньев текста; повторы слов-связок; тенденция к

перечислению деталей; разрывы в повествовании; нарушение связи между событиями, описываемыми в тексте; ошибочное, мало реалистичное толкование событий текста.

Синтаксические аграмматизмы также отмечаются как в устной, так и в письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. Наибольшее количество синтаксических аграмматизмов отмечается в процессе выполнения задания на составление и запись предложений по опорным словам и по картинкам. Для обучающихся характерны следующие ошибки: пропуск второстепенных и главных членов сложного предложения; нарушение порядка слов в предложениях; пропуск слов в простых распространённых предложениях; ошибки смыслового оформления предложения (семантический аграмматизм), которые проявлялись преимущественно в пассивных конструкциях.

Исследование синтаксической структуры предложений В.В. Морозовой, М.В. Евстратовой выявили характерные для обучающихся задержкой психического развития затруднения: согласование прилагательного и существительного среднего рода, предложно-падежные конструкции, формы родительного падежа, логико-грамматические конструкции, выражающие пространственные отношения, глагольное управление.

Затруднения вызывают задания на добавление пропущенных слов в предложения, особенно в предложениях с предлогами [56].

Морфологические аграмматизмы у обучающихся с задержкой психического развития встречаются реже, чем вышеперечисленные. Наибольшие трудности для обучающихся представляет: употребление предложно-падежных конструкций; изменение существительных по числам в именительном и родительном падежах; образование уменьшительно-ласкательных форм существительных; образование качественных прилагательных; образование глаголов с различными приставками [12].

В процессе логопедической работы по развитию грамматического строя речи у обучающихся с задержкой психического развития основной целью является формирование, с одной стороны, психологических механизмов овладения системой языка (формирование операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения), с другой стороны, усвоение правил, организующих морфологическую и синтаксическую систему языка. Процесс формирования морфологической системы языка осуществляется на основе сопоставления речевых единиц (словообразования и формообразования), выделения морфем в единстве их значения и звуковой оболочки, закрепления парадигматических (внутри парадигмы словообразования и словоизменения) и синтагматических (закрепление связей между словами) отношений.

Обучающиеся с задержкой психического развития испытывают существенные трудности в вычленении из речи форм слов, морфем, в определении грамматических значений, в их соотношении с формальным выражением. В связи с этим, в процессе логопедической работы осуществляется поэтапное формирование тех речевых предпосылок, которые определяют овладение парадигмой словоизменения и словообразования, а также выбор

правильной формы слова в процессе порождения речи. На начальном этапе в качестве таких предпосылок рассматривается уточнение лексического значения слова, отдельных грамматических значений, закрепление связи отдельного грамматического значения с его звуковой формой параллельно с уточнением звуковой структуры слова и морфемы. Эти предпосылки дают возможность перейти к дифференциации форм слов на основе комплекса грамматических значений, определяющих форму слова (формирование парадигмы словоизменения и словообразования). В дальнейшем осуществляется закрепление операции выбора и комбинирования правильных грамматических словоформ в словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Логопедическая работа приводится по следующим направлениям:

- уточнение лексического значения слова;
- уточнение грамматического значения слова;
- формирование парадигмы словоизменения;
- формирование словообразования;
- развитие умения определять родственные слова и производить морфологический анализ слов;
- развитие языкового анализа и синтеза.

Значение грамматической формы в целом представляет собой единство грамматических значений, на основании которых и происходит выделение какой-либо формы из ряда грамматических форм. Каждая грамматическая форма занимает в парадигматической системе определенное место и находится как бы на пересечении (на стыке) грамматических значений. Однако для того чтобы определить совокупность грамматических значений каждой формы слова, ребенок должен уметь дифференцировать отдельные грамматические значения.

В связи с этим, на начальных этапах логопедической работы проводится работа по дифференциации наиболее простых грамматических значений, а именно: дифференциация категориального значения существительных, прилагательных и глаголов (I этап). Затем осуществляется закрепление отдельных, наиболее рано появляющихся в онтогенезе грамматических значений имени существительного: значений рода (мужского и женского) существительных; значений одушевленности и неодушевленности; дифференциация падежных значений существительных и значений числа глагола (II этап). На III этапе коррекционной работы проводится работа по закреплению связи грамматического значения с формальными признаками в следующей последовательности: 1) развитие умения определять число существительного по конечной части слова; 2) развитие умения определять род имен существительных по конечной части слова.

Раскроем содержание основных этапов коррекционного воздействия.

I этап. Дифференциация имен существительных, имен прилагательных и глаголов. Логопедическая работа по развитию умения различать имена существительные, имена прилагательные и глаголы должна опираться на онтогенетический принцип появления данных частей речи в активном словаре

детей. При этом учитываются этапы формирования умственных действий.

На начальных этапах логопедической работы по дифференциации категориального значения частей речи используются внешние схемы, картинки, условные обозначения, которые символизируют предметы, признаки и действия предметов. Графическое изображение помогает осуществить переход от материализованного действия к речи. Затем осуществляется интериоризация внешней речи, перенос ее из внешнего плана во внутренний.

С учетом вышесказанного дифференциацию категориального значения частей речи следует проводить в следующей последовательности:

— усвоение и уточнение грамматического значения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, выработка умений различать грамматическое и лексическое значение словоформ;

— дифференциация имен существительных, имен прилагательных и глаголов с использованием внешних схем;

— дифференциация частей речи в предложении, развитие умения устанавливать грамматические связи между словами.

Примерные виды заданий и игровых упражнений:

1) Дифференциация категориальных значений имен существительных и глаголов. Вначале логопед показывает предметы или картинки с изображением предметов и просит сказать, что это. Затем делается вывод, что названные слова обозначают предметы. Логопед спрашивает: «Какой вопрос я задавала?» (Что это?) Эти слова соотносятся с определенным символом [П] или геометрической фигурой – квадратом.

Далее логопед показывает сюжетные картинки с изображением одного субъекта, выполняющего различные действия (мальчик сидит, мальчик играет, мальчик бежит и т. д.). Логопед задает вопрос к картинке: «Что делает мальчик?» Обучающиеся отвечают одним словом (сидит, играет, бежит). Делается вывод, что слова сидит, играет, бежит обозначают действия и отвечают на вопрос «Что делает?». Слова соотносятся с другим символом [Д] или геометрической фигурой – треугольником.

Далее дается задание поднять [П], если слово обозначает предмет, поднять [Д], если слово обозначает действие. Речевой материал – группы слов (например, дорога, работать, дом, дерево, кошка, слон, цветок, прыгать и т. д.).

2) Дифференциация категориальных значений имен существительных и имен прилагательных. Предварительно уточняется, что слова могут называть предметы и свойства (или признаки) предметов. Речевой материал – группы слов (например, собака, ромашка, грустный, куст; линейка, веселый, облако, трава; зима, сугроб, шуба, холодный и т. д.). Логопед предлагает ученику послушать группу слов и назвать «лишнее» слово. «Лишним» словом считается имя прилагательное.

3) Дифференциация имен существительных, имен прилагательных, глаголов. Предварительно каждое обобщенное значение слова (существительное, прилагательное, глагол) соотносится с определенным символом, фишкой: квадрат – существительное; треугольник – глагол; круг – прилагательное. Для дифференциации значений существительных, глаголов,

прилагательных логопед называет различные слова. Обучающийся, услышав слово, поднимает соответствующий символ. Речевой материал – группы слов (например, дом, читать, большой, щенок, рисовать, кукла, голубой, копать, светлый, птица, прыгать и т.д.).

4) Игра «Волшебное дерево». (Для актуализации связей слов.) На доске — макет дерева, у детей — карточки с изображением символов, обозначающих разные части речи. Логопед называет слово, ученики находят соответствующий символ и помещают его на макете дерева (квадрат — существительное; треугольник — глагол; круг — прилагательное).

5) Игра «Придумай слово». Логопед называет слово и поднимает символ (не соответствующий слову). Ученик придумывает слово в соответствии с символом, которое может употребляться в речи с исходным словом.

Например, яблоко — яблоко растет; яблоко — яблоко спелое. Затем ребенок придумывает предложение с составленным словосочетанием. Например: «Юля ест спелое яблоко».

На II этапе ставится задача закрепления отдельных, наиболее рано появляющихся в онтогенезе грамматических значений существительных и глаголов (значений рода существительных, значений одушевленности-неодушевленности, дифференциация падежных значений существительных и значений числа глагола).

Примерные виды заданий и игровых упражнений:

1) Дифференциация мужского и женского рода имени существительного:

а) Игровое упражнение «Волшебный магазин». Логопед говорит, что в магазине можно купить разные необходимые предметы. К каждому предмету можно подставить слова он или она. Затем обучающемуся предлагается брать по одному предмету, и если к предмету подходит слово он, то ставить его около самолета, а если она, то поставить предмет около куклы. После правильного выполнения задания ребенок может поиграть с предметами.

б) Кроме игры «Волшебный магазин», используется игра «Внимательный Коля». В этом случае ученик приносит предметы, которые находятся в группе.

2) Дифференциация грамматического значения одушевленности – неодушевленности. Для закрепления значения одушевленности – неодушевленности используются следующие упражнения.

а) Игра «Кто? Что?» (1 вариант). Предлагаются картинки с изображением одушевленных и неодушевленных предметов. Обучающегося просят внимательно посмотреть на картинки и показать те, про которые можно спросить: «Кто?», затем те, про которые можно спросить: «Что?».

б) Игра «Кто? Что?» (2 вариант). Ученика просят подобрать как можно больше картинок (существительных) к названию действия (глаголу). Например, бежит (кто?) – кошка, девочка, (что?) – река, молоко; идет (кто?) – медведь, бабушка, (что?) – снег, дождь; стоит (кто?) – дедушка, собака, (что?) – поезд, диван.

3) Дифференциация падежных значений имени существительного
Игра «Будь внимательным». (Соотнесение заданного вопроса с

соответствующей картинкой или предметом.) Логопед предлагает обучающемуся найти как можно больше картинок (предметов), отвечающих на предлагаемые вопросы, и ответить на вопрос. Например: «Что можно шить?» – «Рубашку, шубу, брюки»; «Чем можно шить?» – «Иголкой, нитками»; «Кого можно угощать?» – «Девочку, кошку, собаку, мальчика, зайца»; «Чем можно угощать?» – «Конфетой, молоком, мясом, капустой»; «Что принесли кушать?» – «Суп, котлету, пироги»; «Кому принесли кушать?» – «Щенку, корове, лошади, мальчику, дедушке»; «Что принесли детям?» – «Карандаш, ручку, торт, машину»; «Чему радуются дети?» – «Торту, конфетам, соку, машине»; «Чего много на картинке?» – «Яблоку, пней, скамеек, арбузов, карандашей, конфет»; «Что нарисовано на картинке?» – «Яблоки, платье, кресло, лейка, стол» и т. д.)

4) Дифференциация грамматического значения числа глагола. Игра «Слушай и показывай». Материал — сюжетные картинки. Логопед предлагает ученику показать картинки (например, «читают — ...»; «читает — ...»; «рисуют — ...»; «рисует — ...»; «прыгают — ...»; «прыгает — ...» и т. д.).

На III этапе проводится закрепление связи между отдельным грамматическим значением и формально-языковыми средствами его выражения. Коррекционная работа по развитию умения определять род имен существительных по конечной части слова ведется с учетом закономерностей онтогенеза, а также особенностей овладения грамматической категорией рода имен существительных обучающимися с задержкой психического развития.

С учетом онтогенеза развитие умения определять род имен существительных проводится по следующим направлениям:

— закрепление связи грамматического значения мужского рода с формальными признаками (нулевое окончание; окончание -а/-я);

— закрепление связи грамматического значения женского рода с формальными признаками (окончание -а/-я; нулевое окончание);

— дифференциация форм мужского и женского рода существительных;

— закрепление связи грамматического значения среднего рода с формальными признаками (формы с ударным окончанием -о/-е; формы с безударным окончанием -о/-е);

— дифференциация форм среднего и мужского рода существительных;

— дифференциация форм среднего и женского рода существительных;

— дифференциация мужского, женского и среднего рода существительных.

Каждая грамматическая форма отрабатывается сначала в импрессивной, а затем закрепляется в экспрессивной речи. Примерные виды заданий и игровых упражнений по дифференциации существительных мужского, женского и среднего рода:

1) Формы мужского рода имени существительного в импрессивной речи. Логопед просит внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про

которую можно сказать он. Для работы последовательно предлагаются картинки первой и второй группы.

Дидактический материал – картинки:

1-ая группа картинок (закрепление формы мужского рода с нулевым окончанием): дом, стол, девочка, мальчик, кот, курица, поезд, медведь, кукла, чайник, портфель, конь и т. д.

2-ая группа картинок (закрепление формы мужского рода с окончанием -а/-я): папа, кошка, дядя, дедушка, юноша, девочка, лампа, бабушка и т. д.

Сначала отрабатываются слова 1 группы, затем работают со словами 2 группы. В экспрессивной речи работа проходит последовательно с теми же группами слов, что и в импрессивной речи. Логопед предлагает внимательно послушать произносимое им слово, и если к нему подходит слово он, то поднять руку и повторить произнесенное слово, например, стол — он.

2) Формы женского рода имени существительного в импрессивной речи. Логопед предлагает ребенку выбрать из группы картинок ту картинку, про которую можно сказать она. С каждой группой картинок задание отрабатывается отдельно.

Дидактический материал – группы картинок:

1-ая группа картинок (закрепление формы женского рода с ударным окончанием -а/-я): сосна, змея, колбаса, свинья, коза, пила, кора, овца, мальчик, воробей, яблоко, цветок, мяч, ковер и т. д.

2-ая группа картинок (закрепление формы женского рода с безударным окончанием -а/-я): собака, девочка, утка, бабушка, сумка, тетя, лампа, шишка, шуба, рубашка, белка, кастрюля, дятел, карандаш, дерево, медведь, стол, диван, зеркало и т. д.

3-ья группа картинок (закрепление формы женского рода существительных 3 склонения с нулевым окончанием): лошадь, тетрадь, мышь, фасоль, печь, стул, лист, яблоко, гнездо, шкаф, лук, помидор, дедушка, медаль и т. д.

В экспрессивной речи работа проходит с каждой группой слов с соблюдением последовательности работы в импрессивной речи. Логопед предлагает внимательно послушать слово, и если к произнесенному слову подходит слово она, то поднять флажок-сигнал и повторить слово.

3) Дифференциация форм мужского и женского рода существительных импрессивной речи.

а) Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про которую можно сказать он или она.

б) Определение рода данных существительных. Дидактический материал – группы картинок (кукла, мяч, рубашка, кастрюля; дом, самолет, девочка, стол и т. д.). Ученика просят выбрать «лишнюю» картинку (например, в группе картинок «дом, самолет, девочка, стол» «лишней» считалась картинка «девочка»).

В экспрессивной речи применяются следующие игры:

Игра «Подбери картинку». Логопед предлагает поднять руку, если к произнесенному слову можно подставить слово он; поднять флажок, если к

слову можно подставить слово она. Картинки, названия которых обозначают существительные мужского и женского рода, ребенок раскладывает отдельно. Затем с каждой картинкой составляется предложение.

Игра «Лишнее слово». Логопед произносит ряд слов, ученик называет «лишнее» и объясняет, почему он так решил. Дидактический материал – группы слов (собака, папа, лампа, девочка; медведь, автобус, сумка, конь и т. д.).

4) Форма среднего рода имени существительного в импрессивной речи. Логопед предлагает внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту картинку, про которую можно сказать оно. После выбора картинки ставится вопрос: «Скажи, что слышится в конце слова?» С каждой группой картинок задание отрабатывалось отдельно.

Дидактический материал – картинки.

1-ая группа картинок (закрепление формы среднего рода с ударным окончанием -о/-е): пальто, девочка, яйцо, книга, крыльцо, стекло, дом, гнездо, кольцо, стакан, дупло, ручка, лицо, письмо, колесо и т. д.

2-ая группа картинок (закрепление формы среднего рода с безударным окончанием -о/-е): дерево, зеркало, стол, платье, кресло, солнце, кукла, облако, полотенце, собака, яблоко, карандаш, барабан, сено, озеро, море и т. д.

В экспрессивной речи работа проходит с каждой группой слов (см. выше) отдельно. Логопед предлагает внимательно слушать слово, и если к произнесенному слову подходит слово оно, то поднять флажок и повторить слово.

5) Дифференциация форм среднего и мужского рода существительных в импрессивной речи.

Игровое упражнение «Будь внимательным». Дидактический материал – картинки (гнездо, мальчик, зеркало, кольцо, крыльцо, дом, стол, дупло, дерево, медведь, самолет, яйцо и т. д.). Логопед предлагает внимательно посмотреть на картинки и показать ту, к которой можно подставить слово оно или он.

В экспрессивной речи дифференциация отрабатывается на дидактическом материале – предметах (яблоко, зеркало, клоун, кольцо, колесо, карандаш, портфель, альбом и т. д.). Логопед предлагает посмотреть вокруг себя и найти предмет, о котором можно сказать: а) оно, б) он. Например, яблоко — оно, клоун — он. Предметы ставятся на отдельные подносы. Затем ребенок составляет предложения с данными словами.

б) Дифференциация форм среднего и женского рода существительных в импрессивной речи.

Игра «Умная стрелка». Дидактический материал - «волшебные часы», на которых вместо цифр наклеены картинки (кольцо, иголка, кошка, яйцо, гнездо, пирамидка, собака, береза, машина, зеркало, яблоко, ромашка). Логопед предлагает направить волшебную стрелку на картинку, о которой можно сказать: а) она, б) оно.

В экспрессивной речи применяется игра «Ловкий мяч». Дидактический материал — картинки на наборном полотне или предметы (колесо, лопата, гнездо, машина, яблоко, кресло, утка, яйцо, лампа, шишка, кольцо и т.д.).

Логопед предлагает ученику: «Сейчас мы с тобой поиграем с «ловким» мячом. Я кину тебе мяч и скажу слово «оно» или «она», а ты выберешь картинку или предмет, которые соответствуют этому слову и, назвав, вернешь мне мяч обратно. Например, «она» — лопата; «оно» — гнездо».

7) Дифференциация форм мужского, женского и среднего рода существительных:

а) Развитие умения определять род имен существительных по конечной части в импрессивной речи. Игра «Подбери картинку». Дидактический материал – картинки (дерево, стол, кот, рубашка, колесо, лоб, лист, машина, кольцо, белка, мак, лось, зеркало, облако, кресло и т. д.). Логопед предлагает внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про которую можно сказать: а) он, б) она, в) оно.

В экспрессивной речи применяется игра «Умники и умницы». Дидактический материал – слова (девочка, муравей, вода, окно, сосна, дуб, яблоко, платье, лампа, конь, мышка, белка, кресло, шалаш, мама, гнездо, папа, море, дедушка, слон, лошадь и т. д.). Логопед произносит слово, обучающиеся подставляют к нему слова он, она и составляют предложения.

Развитие системы словоизменения у обучающихся с задержкой психического развития должно быть направлено на уточнение грамматического значения и его связи с языковым оформлением морфемы, актуализацию слуховых и кинестетических образов морфологического состава словоформ [38]. Предлагают проводить *логопедическую работу в следующей последовательности:*

- формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;
- закрепление системы словоизменения на уровне предложения;
- закрепление системы словоизменения в связной речи.

С учетом закономерностей нормального онтогенеза, специфики усвоения обучающимися с задержкой психического развития морфологической системы, взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка формирование системы словоизменения проводится по следующим этапам:

I этап

1. Дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа.

2. Закрепление беспредложных конструкций единственного числа в следующем порядке: а) винительный падеж (нулевое окончание; окончания -у; -а/-я); б) родительный падеж; в) дательный падеж; г) творительный падеж со значением орудийности.

3. Усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа.

4. Овладение формами существительных множественного числа (сначала беспредложными, а затем с предлогами).

5. Согласование глаголов настоящего времени и существительных в числе.

II этап

1. Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам.

2. Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в

роде и числе.

3. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Работа над каждой грамматической формой начинается с уточнения ее значения в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи осуществляется ее закрепление в экспрессивной речи.

Каждая грамматическая форма отрабатывается по следующему плану: а) выделение общего грамматического значения ряда словоформ; б) соотнесение выделенного значения с флексией, обозначающей данное грамматическое значение; в) звуковой анализ флексии; г) закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях; д) образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.

Формирование системы словоизменения существительных определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе и проводится в следующей последовательности:

1) дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа;

2) закрепление беспредложных конструкций единственного числа по следующему плану: винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а/-я); родительный падеж; дательный падеж; творительный падеж (со значением орудийности);

3) усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа;

4) овладение формами существительных множественного числа (сначала беспредложными, а затем с предлогами).

Работа над грамматической формой множественного числа именительного падежа существительного проводится в следующем порядке:

1) грамматические формы с окончанием -ы (*кот — коты*);

2) грамматические формы с окончанием -и (*мяч — мячи*);

3) грамматические формы с окончанием -а (*дом — дома*);

4) грамматические формы с окончанием -ја (*лист — листья, стул — стулья*);

5) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Внутри каждой грамматической формы работают по плану: а) формы с ударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (отсутствие чередования звуков основы, единство суффиксов) (*кот — коты*); б) формы с безударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (*слива — сливы*); в) формы с ударным окончанием и изменением звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова: чередование звуков, различие суффиксов, наращивание основы слова (*лев — львы*); г) формы с безударным окончанием и изменением звуковой и слоговой структуры основы начальной

формы слова (*дятел – дятлы*); д) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Примерный речевой материал по закреплению формы множественного числа.

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -ы	
Ударное окончание -ы при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>комар (комары), шкаф (шкафы), топор (топоры), кот (коты), гриб (грибы), слон (слоны), шар (шары), стол (столы)</i>
Безударное окончание -ы при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>диван (диваны), самолет (самолеты), лимон (лимоны), тигр (тигры), апельсин (апельсины), жираф (жирафы), тюльпан (тюльпаны)</i>
	Существительные женского рода 1 склонения: <i>лопата (лопаты), машина (машины), ваза (вазы), парта (парты), синица (синицы), слива (сливы), береза (березы), сосна (сосны), рябина (рябины), корова (коровы), роза (розы), пила (пилы)</i>
Ударное окончание -ы при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>огурец (огурцы), орел (орлы), скворец (скворцы), лев (львы)</i>
Безударное окончание -ы при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>дятел (дятлы), заяц (зайцы)</i>
Окончание -и	
Ударное окончание -и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>петух (петухи)</i> .
Безударное окончание -и при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные среднего рода: <i>колесо — колеса</i> . Существительные мужского рода: <i>пень — пни, лев — львы, ухо — уши</i>
Окончание -а	
Ударное окончание -а при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>дом (дома), глаз (глаза), лес (леса)</i> Существительные среднего рода: <i>облако (облака), зеркало (зеркала)</i>

Безударное окончание -а при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные среднего рода: <i>окно (окна), гнездо (гнезда), кольцо (кольца), кресло (кресла), блюдо (блюда), письмо (письма), яйцо (яйца)</i> Существительные мужского рода: <i>щенок (щенята), жеребенок (жеребята), котенок (котята)</i>
Безударное окончание -ья при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>стул (стулья), лист (листья)</i> Существительные среднего рода: <i>перо (перья), крыло (крылья), дерево (деревья)</i>

Игровые упражнения по дифференциации единственного и множественного числа существительных именительного падежа:

Игра «У меня-у тебя». Логопед называет существительное в единственном числе и бросает мяч ученику. Обучающийся произносит форму множественного числа данного существительного и возвращает мяч логопеду. Например, кот – коты.

Игра «Научи Незнайку».

Игра «Скажи наоборот».

Игра «Найди пару».

Игра «Кто пришел – кто ушел».

Закрепление названий детенышей животных и птиц в единственном и множественном числе. Например, пришел котенок – ушли котята; пришел теленок – ушли....

Предлагаются также следующие задания:

— фиксирование внимания обучающегося на звуковом оформлении окончания (произнесение слов с интонационно выделяемым окончанием);

— называние логопедом только корневой части словоформы (ученики добавляют необходимое окончание);

— ответ ученика на поставленный вопрос только одной словоформой.

Закрепление беспредложных падежных конструкций существительных единственного числа проводится в аналогичной последовательности с учетом следующих лингвистических факторов: продуктивности флексий, места ударения и его подвижности, наличия изменений в основе (чередования, появления беглого гласного, супплетивизма, наращивания основы и др.).

1. Винительный падеж. В процессе логопедической работы над данной падежной конструкцией учитывается вариативность окончаний, отличие окончаний одушевленных и неодушевленных существительных мужского рода. Поэтому в начале работы отрабатывается значение одушевленности-неодушевленности. Для этого обучающимся предлагается выбрать среди предложенных картинок те, которые отвечают на вопрос: а) «Кто?»; б) «Что?». Затем уточняется, что на вопрос «Кто?» отвечают названия живых предметов, а на вопрос «Что?» — названия неживых предметов.

В дальнейшем проводится работа над каждым окончанием формы винительного падежа с учетом последовательности его появления в онтогенезе (нулевое окончание, -у, -а/-я).

Примерный речевой материал для закрепления винительного падежа

формы.

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Нулевое окончание	
	Неодушевленные существительные мужского рода: <i>шкаф, стол, дом, стул, самолет, диван, автобус, помидор, лимон, карандаш</i> Неодушевленные существительные женского рода 3 склонения: <i>морковь, кровать, тетрадь, медаль</i>
Окончание -о/е	
	Существительные среднего рода: <i>пальто, яйцо, кресло, зеркало, дерево</i>
Окончание-у	
Ударное окончание-у	Существительные женского рода: <i>сосна {сосну}, пчела (пчелу), лиса (лису)</i>
Безударное окончание -у	Существительные женского рода: <i>кукла (куклу), бабушка (бабушку), бабочка (бабочку), утка (утку), улитка (улитку), береза (березу), рябина (рябину), подушка (подушку)</i> Существительные мужского рода с окончанием -а в именительном падеже: <i>папа (папу), дедушка (дедушку)</i>
Окончание-а/я	
Ударное окончание -а/я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: <i>слон (слона), конь (коня); муравей (муравья), врач (врача), петух (петуха), моряк (моряка), еж (ежа), воробей (воробья)</i>
Безударное окончание -а/я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	<i>(тигра), волк (волка), медведь (медведя), мальчик (мальчика), рак (рака)</i>
Ударное окончание -а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: <i>лев (льва), щенок (щенка), скворец (скворца)</i>
Безударное окончание -а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: <i>заяц (зайца), котенок (котенка), утенок (утенка), дятел (дятла), теленок (теленка)</i>

Игровые упражнения для закрепления существительных винительного падежа единственного числа:

а) Игра «Кто подберет больше слов». Логопед предлагает подобрать как можно больше слов, отвечая на заданный вопрос. Например: «Что можно

шить?» — «Рубашку, шубу, юбку»; «Что можно есть?» — «Яблоко, лимон, помидор, арбуз»; «Кого можно угощать?» — «Девочку, кошку, собаку, мальчика, зайца» и т. д.

б) Дополнение предложения с помощью предметной картинки. Предлагается незаконченное предложение и картинка, название которой обучающийся должен поставить в определенной форме. Например, *Оля рисует ... (дом, кошку, щенка).*

2. Родительный падеж имен существительных.

Логопедическая работа над данной падежной конструкцией проводится в следующей последовательности: а) грамматические формы с окончанием -а/-я; б) грамматические формы с окончанием -и/-ы.

Примерный речевой материал для закрепления родительного падежа формы.

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -а/-я	
Ударное окончание -а/-я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>тирог (тирога), карандаш (карандаша), топор (топора), конь (коня), стол (стола), хвост (хвоста), моряк (моряка)</i> Существительные среднего рода: <i>перо (пера), крыльцо (крыльца), молоко (молока), ведро (ведра), яйцо (яйца), кольцо (кольца)</i>
Безударное окончание -а/-я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>мальчик (мальчика), арбуз (арбуза), медведь (медведя), лимон (лимона), дуб (дуба), стул (стула), апельсин (апельсина)</i> Существительные среднего рода: <i>кресло (кресла), платье (платья), полотенце (полотенца), облако (облака), яблоко(яблока)</i>
Ударное окончание-а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>скворец (скворца), щенок (щенка), пень (пня), лев (льва)</i>
Безударное окончание -а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>поросенок (поросенка), дятел (дятла), котенок (котенка), ягненок (ягненка), заяц (зайца), теленок (теленка)</i>
Окончание -ы/-и	
Ударное окончание-ы/-и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>лиса (лисы), коза (козы), пила (пилы). ов-ца (овцы), сестра (сестры)</i>
Безударное окончание-ы/-и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>девочка (девочки), собака (собаки), кошка (кошки), бабочка (бабочки),ручка(ручки), лопата (лопаты), капуста(капусты), ваза (вазы)</i>

Задания для закрепления существительных родительного падежа единственного числа:

а) Игра «Какой картинке не стало?». Логопед выставляет ряд картинок и убирает картинки по одной. Ученик говорит, какой картинке не стало.

б) Игра «Кто живет в доме? Кого не стало?».

в) Дополнение предложения с помощью предметной картинки. Например: «В мыльнице лежит кусок ... (мыла)».

г) Игра «Что без чего?». Перед обучающимся сломанные предметы. Логопед задает вопрос: «Что без чего?» Ребенок отвечает на вопрос. Например, стол, без ... (ножки); машина без ... (колеса); кастрюля без... (ручки); часы без... (стрелки); чайник без... (крышки); чашка без... (ручки).

3. Дательный падеж существительных единственного числа. В дательном падеже у существительных мужского и среднего рода отмечается окончание -у/-ю, а у существительных женского рода – окончание -е. Работа начинается с закрепления окончания -у/-ю, затем отрабатывается окончание -е.

Примерный речевой материал для закрепления данной падежной формы.

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -у/-ю	
Ударное окончание -у/-ю при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>петух (петуху), конь (коню), еж (ежу), лось (лосю)</i> Существительные среднего рода: <i>крыльцо (крыльцу), яйцо (яйцу), кольцо (кольцу), ведро (ведру), письмо (письму)</i>
Безударное окончание -у/-ю при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>брат (брату), арбуз (арбузу), орех (ореху), клоун (клоуну), лимон (лимону), автобус (автобусу), медведь (медведю)</i> Существительные среднего рода: <i>солнце (солнцу), дерево (дереву), платье (платью), мыло (мылу), кресло (креслу), полотенце (полотенцу)</i>
Ударное окончание -у/-ю при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>пень (пню), скворец (скворцу), лев (льву)</i>
Безударное окончание -у/-ю при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>дятел (дятлу), заяц (зайцу), котенок (котенку), ягненок (ягненку), лисенок (лисенку)</i>
Окончание-е	
Ударное окончание -е при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>свинья (свинье), сосна (сосне), оса (осе), пила (пиле), пчела (пчеле), лиса (лисе), коза (козе)</i>

Безударное окончание -е без изменения звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>ворона (вороне), синица (синице), роза (розе), береза (березе), кошка (кошке), ромашка (ромашке), чашка (чашке), белка (белке)</i>
---	--

Задания для закрепления существительных дательного падежа единственного числа.

а) Дополнение предложения с помощью предметной картинки, например: «Петя несет кресло ... (бабушке)»; «Мама шьет юбку ... (дочке)»; «Папа строит будку ... (собаке)»; «Папа купил машинку... (сыну)»; «Девочка дает молоко... (котенку)»; «Мальчик наливает воду... (попугаю)».

б) Игра «Кому приготовили угощение?». На столе игрушки животных: белка, коза, корова, медведь, волк, заяц, собака, лиса – и угощение для них: орехи, шишка, трава, хлеб, мед, малина, мясо, морковь, кость. Логопед предлагает объединить угощение и игрушку, для которой это угощение приготовлено, например: морковь – зайцу.

в) Игра «Кому что дадим?». Для игры нужны картинки с изображением животных и корма для них. Ученик отвечает на вопрос: «Кому что дадим?» Например: «Траву дадим корове»; «Мед дадим медведю»; «Овощи дадим свинье» и т.д.

4. Творительный падеж (со значением орудийности). Главенствующим окончанием существительных в творительном падеже единственного числа является окончание мужского рода -ом/-ем, которое появляется в онтогенезе раньше, чем окончание -ой существительных женского рода. На начальных этапах логопедической работы даются задания на уточнение рода существительных (например: «Покажи картинку, о которой можно сказать он, она»). При закреплении каждой грамматической формы в первую очередь отрабатываются ударные окончания, затем безударные.

Примерный речевой материал для закрепления творительного падежа формы

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -ом/-ем	
Ударное окончание -ом при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>жук (жуком), топор (топором), карандаш (карандашом)</i> Существительные среднего рода: <i>ведро (ведром), крыльцо (крыльцом), перо (пером), кольцо (кольцом)</i>
Безударное окончание -ом/-ем при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>медведь (медведем), волк (волком), чайник (чайником), клюв (клювом)</i> Существительные среднего рода: <i>полотенце (полотенцем), море (морем), одеяло (одеялом), зеркало (зеркалом)</i>

Ударное окончание -ом при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>молоток (молотком), сачок (сачком), свисток (свистком), крючок (крючком)</i>
Ударное окончание -ой при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>пила (пилой), коса (косой), оса (осой), лиса (лисой), коза (козой)</i>
Безударное окончание -ой при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>лапа (лапой), вилка (вилкой), лейка (лейкой), девочка (девочкой), удочка (удочкой), бабушка (бабушкой)</i>

Задания и игровые упражнения для закрепления творительного падежа существительных единственного числа:

а) Дополнение предложения по вопросам с помощью предметной картинки. Например: «Траву косят...» (чем?)... (косой); «Олялюбуется (чем?)... (морем); «Воду несут (чем?) ... (ведром); «Хлебрежут (чем?)... (ножом); «Сын гордится (кем?) ... (мамой)».

б) Игра «Кто чем работает». Дидактический материал – картинки с изображением профессий людей и предметные картинки. Ученика просят подобрать пары картинок, отвечая на вопрос: «Кто чем работает?» Например, *плотник — топором; дворник — метлой; садовник — лопатой; художник — карандашом* и т.д.

в) Подбор существительных к глаголу. Логопед задает вопрос: «Чем можно писать, пилить, рисовать и т.д.?» Обучающийся отвечает на вопрос и приносит соответствующий предмет. Например: *писать можно — ручкой, карандашом; пилить — пилой; рисовать — краской, карандашом; копать — лопатой, совком; умываться — мылом* и т.д.

Образование предложно-падежных конструкций единственного числа

Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями проходит с учетом последовательности их появления в онтогенезе. Поэтому сначала отрабатываются предлоги *в, на, под*, имеющие конкретные значения (I этап); затем предлоги *из, за, перед, по, из-за, из-под* (II этап).

При проведении логопедической работы учитывается, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

— винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* со значением направления действия, например: *кладет на стол, кладет в стол, кладет под стол, кладет за стол;*

— предложный падеж с предлогами *в, на* со значением местонахождения, например: *стоит на столе, лежит в столе;*

— дательный падеж с предлогом *по* (значение местонахождения), с предлогом *к* (значение направления действия), например: *идет по дороге, подходит к дому;*

— родительный падеж с предлогом *у* (значение местонахождения), с предлогами *с, из* (значение направления действия), например: *взял с коробки, взял из стола;*

— творительный падеж с предлогами за, над, под, перед (значение местонахождения предмета), обозначающими часть пространства, в пределах которого совершается действие (лежит за кубиком, перед кубиком), а также с предлогом с со значением совместности, например: сидит с чашкой.

Один и тот же предлог, который употребляется с предложно-падежными конструкциями, может иметь различные значения: значения направления действия, местонахождения предмета, место действия, часть пространства, в пределах которого совершается действие; предлог на с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом — местонахождение (кладет на стол, лежит на столе).

В процессе обучения первоначально осуществляется работа над отдельным предлогом, затем проводится дифференциация предлогов. Работа ведется в 3 этапа: выделение пространственных отношений на основе анализа неречевой ситуации (I этап); уточнение предлога в импрессивной речи (II этап); употребление предлога в экспрессивной речи (III этап).

На каждом этапе логопедическое воздействие осуществляется по следующим направлениям:

- уточнение значений одного и того же предлога: а) с существительными одного склонения; б) с существительными других склонений;
- дифференциация различных значений одного и того же предлога;
- дифференциация понимания и употребления различных предлогов с одинаковым общим значением (местонахождения или направления);
- закрепление связи между приставочным глаголом и предложно-падежной конструкцией, так как значение предлога и падежная форма существительного зависят от характера глагола.

Для уточнения значения предлогов в коррекционной работе используются графические схемы. Рассмотрим примерный план работы по закреплению значений предлога **в**:

1. Понимание и употребление предлога **в** со значением местонахождения предмета (предложный падеж): а) существительные 1 склонения, 2 склонения (в больнице, в доме); б) существительные 3 склонения (в тетради, в печи).

2. Понимание и употребление предлога **в** со значением направления действия (винительный падеж): а) существительные 2 склонения, затем существительные 3 склонения (в стол, в шкаф, в тетрадь, в печь); б) существительные 1 склонения (кладет в книгу, в машину).

3. Дифференциация понимания и употребления предлога **в** со значением местонахождения предмета и значением направления действия (кладет в стол, лежит в столе).

4. Дифференциация предлога **в** с другими предлогами: а) значение направления действия (в и из; в и за; в и под; в и на); б) значение местонахождения предмета (в и на; в и у; в и за; в и над; в и под; в и перед).

5. Работа с приставочными глаголами и предложно-падежной конструкцией, включающей предлог **в** (значение направления действия)

(влетела в клетку, входит в дом).

Для уточнения понимания предлогов в импрессивной речи можно предложить следующие задания:

— ответы на вопросы с опорой на картинки с различным пространственным расположением предметов. Например, логопед задает вопрос: «Покажи, где мяч на коробке? Где мяч в коробке?» Обучающийся показывает соответствующую картинку;

— выполнение действия с предметами в соответствии с заданиями логопеда, например: Положи мяч на стол (под стол; в стол); положи ручку на альбом; (в альбом; под альбом и т. д.).

Для закрепления правильного употребления предлогов в экспрессивной речи обучающимся предлагают:

— сказать, где расположен предмет на картинке (птичка в клетке, мяч на столе, книга в шкафу, мяч под диваном, мяч за диваном, собака за будкой, кошка у кресла и т. д.);

— назвать действия с предметами, выполняемые логопедом;

— придумать предложение с опорой на выполненное действие или по сюжетной картинке;

— составить предложение из слов в начальной форме, например: бабушка, собирать, яблоки, в, корзина.

Примерные виды заданий и игровых упражнений:

а) Лото «Закрой картинку». Материал – схемы предлогов, картинки, например: птичка в клетке, птичка, на клетке, книга в столе, карандаш под книгой и т. д. Логопед называет картинки, ученик закрывает картинку схемой предлога.

б) Игра «Закрой, не ошибись». Материал – карточки с написанными на них предлогами; картинки на различные предлоги, например: синица на ветке, мяч под креслом, ложка в чашке и т.д. Логопед называет предлог, ученик закрывает карточку с предлогом соответствующей картинкой.

в) Добавление предлога и падежной флексии существительного в словосочетания с глаголами, например: влетела ... (клетка); вылетела ... (клетка); подлетела ... (клетка); пролетела ... (клетка) и т. д.

г) Дополнение предложения словосочетанием с предлогом. Материал – картинки. Логопед читает начало предложения и вместо конца предложения показывает картинку. Обучающийся повторяет начало предложения и заканчивает его, добавляя словосочетание с предлогом. Например: Папа кладет молоток... (в ящик). Бабушка ставит вазу... (на стол). Мама убирает ботинки ... (под шкаф). Петя поливает цветы ... (из лейки). Оля вдевает нитку ... (в иголку). Собака сидит ... (за деревом) и т. д.

д) Игра «Исправь ошибку». Логопед говорит ученику: «Послушай, как Незнайка читал книжку: «Дед в печи, дрова на печи». «Это правильно?»; «На столе сапоги, под столом пироги». «А как сказать правильно?»; «Корова в реке, щука на траве». «Исправь, пожалуйста».

е) Выполнение действий по инструкции. Логопед предлагает ученику

внимательно послушать инструкцию, а затем выполнить ее (например, положи руки в карман; положи руки под колено; положи руки на голову; достань книгу из ящика; достань мяч из-под дивана и т. д.).

Образование форм существительных множественного числа

Образование форм существительных множественного числа проводится в следующем порядке: а) образование беспредложных конструкций существительных множественного числа; б) образование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Образование форм существительных множественного числа осуществляется в следующей последовательности: дательный падеж, творительный падеж, родительный падеж, предложный падеж (предложные конструкции).

Авторами выделяются следующие этапы образования форм множественного числа существительных [38]:

I этап — продуктивные формы:

- а) с ударным окончанием;
- б) с безударным окончанием.

II этап — менее продуктивные формы:

- а) с ударным окончанием;
- б) с безударным окончанием.

III этап — дифференциация грамматических форм.

Особое внимание на всех этапах работы уделяется наличию чередования звуков, изменению ударения и звуковой структуры основы слова в процессе формообразования.

Примерный речевой материал для закрепления падежных форм существительных множественного числа.

Грамматические формы	Речевой материал
Дательный падеж	
Окончания -ам/-ям	
Ударное окончание -ам/-ям при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные всех склонений :руки (рукам), ноги (ногам), воробьи (воробьям), жуки (жукам), глаза (глазам), рукава (рукавам), дома (домам), носы (носам), гвозди (гвоздям), дубы (дубам), муравьи (муравьям), скворцы (скворцам), львы (львам), облака (облакам), врачи (врачам), зеркала (зеркалам), огурцы (огурцам)
Безударное окончание -ам/-ям при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные всех склонений: вороны (воронам), коровы (коровам), березы (березам), девочки (девочкам), розы (розам), бабочки (бабочкам), кошка (кошкам), курицы (курицам), куклы (куклам), медведи (медведям), автобусы (автобусам), котята (котятam), зайцы (зайцам), мальчики (мальчикам), кресла (креслам), деревья (деревьям), ведра (ведрам), кольца (кольцам), окна (окнам).
Творительный падеж Окончания -ами/-ями	

Безударное окончание -ами/-ями при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные всех склонений: столы (столами), ежи (ежами), львы (львами), пни (пнями), овощи (овощами), кусты (кустами), ноги (ногами), руки (руками), дома (домами), мячи (мячами), жуки (жуками), леса (лесами), врачи (врачами), ковры (коврами), карандаши (карандашами) Существительные всех склонений: куклы (куклами), ведра (ведрами), полотенца (полотенцами), кресла (креслами), платья (платьями), стулья (стульями), березы (березами), коляски (колясками), дятлы, (дятлами), белки (белками), тетради (тетрадиями)
Родительный падеж Окончания -ов/-ев	
Ударное окончание -ов/-ев при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова Безударное окончание -ов/-ев при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: дома (домов), коты (котов), пироги (пирогов), волки (волков), шкафы (шкафов), дубы (дубов), пауки (пауков), топоры (топоров), платки (платков), щенки (щенков), шары (шаров), воробьи (воробьев), ручьи (ручьев), муравьи (муравьев) Существительные мужского рода: мальчики (мальчиков), тигры (тигров), стулья (стульев), дятлы (дятлов), маки (маков), зайцы (зайцев). Существительные среднего рода: платья (платьев), деревья (деревьев), крылья (крыльев)
Нулевое окончание	
Нулевое окончание при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова Нулевое окончание при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода 1 склонения: коровы (коров), розы (роз), вороны (ворон), собаки (собак), книги (книг), березы (берез). Существительные среднего рода: зеркала (зеркал), яблоки (яблок), колеса (колес), гнезда (гнезд) Существительные женского рода 1 склонения: сумки (сумок), куклы (кукол), ромашки (ромашек), белки (белок), сестры (сестер), скамейки (скамеек), ветки (веток) Существительные среднего рода: кресла (кресел), окна (окон), письма (писем), блюда (блюдец), кольца (колец)
Окончание -ей	
Ударное окончание -ей при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: пни (пней), врачи (врачей), шалаши (шалашей), камни (камней), гуси (гусей), кирпичи (кирпичей), ежи (ежей), ножи (ножей) Существительные женского рода • 3 склонения: мыши (мышей), печи (печей), лошади (лошадей), двери (дверей), свечи (свечей), дочери (дочерей) Существительные среднего рода: уши (ушей), поля (полей), моря (морей)
Безударное окончание -ей при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: медведи (медведей), портфели (портфелей) Существительные женского рода 3 склонения: тетради (тетрадей), кровати (кроватей), медали (медалей), ель (елей)

Предложный падеж Окончание -ах/-ях	
Ударное окончание -ах/ -ях при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные всех склонений: рукава (рукавах), столы, (столах), ноги (ногах), дожа (домах), щенки (щенках), карандаши (карандашах), ежи (ежах), поля (полях), мячи (мячах), лошади (лошадях), руки (руках), петухи (петухах), зеркала (зеркалах), пни (пнях)
Безударное окончание -ах/-ях при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные всех склонений: стулья (стульях), клетки (клетках), девочки (девочках), сумки (сумках), котята (котятах), лопаты (лопатах), мальчики (мальчиках), бабочки (бабочках), книги (книгах), реки (реках), ведра (ведрах), деревья (деревьях), кресла (креслах), качели (качелях), вазы (вазах), платья (платьях)

Задания и игры на развитие понимания, закрепления и употребления форм существительных множественного числа.

Первоначально коррекционную работу следует направить на уточнение беспредложных конструкций. В дальнейшем работа проводится с предложными конструкциями в аналогичной последовательности. В ходе работы с вышеназванными формами в импрессивной речи используются такие задания, как: «Покажи картинку (предмет), принеси картинку (предмет)».

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления падежных конструкций существительных множественного числа в экспрессивной речи:

а) Дополнение предложения с опорой на картинку. Дидактический материал – незаконченные предложения, предметные картинки. Логопед читает начало предложения и показывает картинку. Ученик заканчивает предложение. Например: Зина шьет юбки ... (куклам). Папа купил мячи ... (сыновьям). Витя рисует ... (карандашами). Мальчики кормят... (щенков). Девочка ловит ... (бабочек). Кошки сидят ... (на стульях). Заяц убегает ... (от собак). Мальчики стоят ... (за деревьями) и т. д.

б) Ответы на вопросы, требующие постановки данного слова в определенный падеж. Логопед показывает картинки и задает вопросы. Обучающийся отвечает на вопросы. Например: Кого нарисовал Вова? — Вова нарисовал зайцев. Кем любит Вова? — Вова любит зайцами. К кому подбежала собака? – Собака подбежала к кошкам. Кого боятся мыши? — Мыши боятся кошек и т. д.

в) Игра «Что кому дадим?». Закрепление формы дательного падежа существительных множественного числа по теме «Дикие и домашние животные». Дидактический материал: картинки с изображением животных и корма для них. Обучающийся отвечает на вопрос: «Кому это дадим?» — и подбирает соответствующие картинки. Например: Кости дадим собакам. Грибы дадим белкам и т.д.)

г) Игра «Приготовим обед». Закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Овощи и фрукты». На доске картинки с

изображением фруктов и овощей. Обучающийся называет картинки и составляет предложения. Например: Я сварю компот из яблок (груш, слив и т. д.). Я сварю суп из свеклы (моркови, лука, картофеля и т. д.). Я сделаю салат из капусты (огурцов, помидоров и т. д.).

д) Игра «Что с чем?». (Закрепление формы творительного падежа с предлогом. с. Дидактический материал: картинки. Ученику предлагается назвать картинки, например, чашки с блюдами; корзины с яблоками; вазы с цветами; клетки с птицами и т.д.

Формирование словоизменения глагола

В процессе логопедической работы по формированию системы словоизменения глаголов и закреплению связей глагольных форм с существительными придается особое значение. Это связано с тем, что именно глагол выполняет предикативную функцию, являясь организующим звеном предложения.

На I этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола проводится работа по дифференциации глаголов настоящего времени единственного и множественного числа и их согласованию с существительными. Данные формы являются наиболее простыми и появляются раньше других в онтогенезе.

На II этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола осуществляется работа по дифференциации глаголов настоящего времени по лицам, а также по согласованию глаголов прошедшего времени и существительных в роде. Эти формы появляются в процессе онтогенеза на более поздних этапах и вызывают большие сложности при усвоении их обучающимися с задержкой психического развития.

Согласование в числе глаголов настоящего времени и существительных

На начальных этапах логопедической работы закрепляются глагольные формы без чередования звуков основы, с ударными окончаниями, например, стоит – стоят; говорит – говорят; молчит – молчат. В дальнейшем большое внимание уделяется глагольным формам с чередованием звуков в основе, например, бежит – бегут, печет – пекут, течет – текут и т.д.

С целью уточнения согласования глаголов настоящего времени и существительных в числе в импрессивной речи логопед называет глагол, например, читает – читают, стоят – стоит, лежит – лежат и т.д. Обучающийся должен догадаться, идет ли речь: об одном предмете или о нескольких (например, стоит – ... (ваза), стоят – ... (вазы)).

Примерные виды упражнений для закрепления правильного употребления глаголов в самостоятельной речи:

- а) ответы на вопросы: «Что делает?», «Что делают?»;
- б) составление словосочетаний и предложений по картинкам [Девочка читает. Девочки читают и т. д.);
- в) добавление слова (существительного или глагола) в словосочетание или предложение (Бежит ... (мальчик). Бегут ... (мальчики). Птицы ... (летят). Птица ... (летит) и т. д.);
- г) добавление окончаний глаголов. Логопед называет первый слог

глагола, ребенок договаривает слово (Карандаш ле... (жит). Карандаши ле... (жат) и т. д.).

Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам проводится с учетом появления грамматических форм глаголов в онтогенезе в следующем порядке: а) формы глаголов 1 и 2 лица единственного числа; б) формы глаголов 3 лица единственного и множественного числа; в) формы глаголов 1 и 2 лица множественного числа.

Примерные виды заданий на дифференциацию форм глаголов по лицам:

а) Дифференциация форм глаголов 1 и 2 лица единственного числа. Речевой материал: слова (говоришь, говорю, думаешь, думаю, смотрю, смотришь, ухаживаю, ухаживаешь, решаю, решаешь, собираю, собираешь, катаю, катаешь и т. д.). Логопед предлагает внимательно послушать названное им слово и подставить к нему слова я или ты.

б) Дифференциация глаголов 3 лица единственного и множественного числа. Материал: картинки с изображением одного и двух мальчиков. Речевой материал – слова (читает, говорят, рисуют, говорит, читают, болеют, пьют, болеет, пьют, рисует и т. д.). Логопед предлагает внимательно послушать названное им слово (глагол) и отгадать, это слово относится к одному мальчику или к двум мальчикам, а затем поднять нужную картинку.

в) Дифференциация форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа. Речевой материал: слова (собираем, катаете, лечите, собираете, лечим, думаем, думаете, копаете, копаем и т. д.). Логопед предлагает внимательно послушать слово, а затем подставить к нему слово мы или вы.

Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде и числе.

Коррекционная работа по дифференциации глагольных форм проводится сначала в импрессивной речи (I этап), затем в экспрессивной речи (II этап). На каждом этапе работа над глагольными формами осуществляется в следующей последовательности: а) формы мужского рода глаголов прошедшего времени; б) формы женского рода глаголов прошедшего времени; в) формы среднего рода глаголов прошедшего времени; г) дифференциация глагольных форм прошедшего времени. В логопедической работе большое внимание уделяется формам среднего рода глаголов прошедшего времени, которые вызывают значительные трудности у обучающихся с задержкой психического развития.

Для закрепления понимания глагольных форм прошедшего времени в импрессивной речи предлагается показать картинки, принести предметы, о которых говорит логопед (Покажи картинку, о которой скажем «упала», «упал», «упало»; Принеси игрушку, которая на столе «лежала», «лежал» и т. д.).

Примерные виды заданий на дифференциацию глагольных форм в экспрессивной речи:

а) Добавление существительного или глагола в предложение с опорой на картинки. (Разбилась Разбился Разбилось Разбились... Девочка Мальчик.... Облако... и т. д.).

б) Добавление последнего слога слова (глагола). Логопед предлагает

ребенку внимательно посмотреть на картинку и закончить начатое им слово (например, стул у па...; дерево у па...; кукла у па...).

в) Выбор из предложенных картинок тех, которые соответствуют названной глагольной форме, например, лежало – ... (дерево, яйцо, яблоко); висело – ... (пальто, платье, зеркало); сидел – ... (щенок, папа, кот, мальчик); плыла – ... (лодка, утка, девочка).

г) Исправление ошибок в окончании глагольной формы. Логопед предлагает внимательно послушать предложение и исправить ошибку (На поляне выросла дерево. Девочка уже вырос. Около дома выросла дуб. Пошла снег. Река замерзло. Озеро замерз и т. д.).

Формирование системы словоизменения прилагательных проходит с учетом появления форм прилагательных в процессе онтогенеза речи и предполагает работу по следующим направлениям:

1. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

2. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (беспредложные конструкции; конструкции с предлогами).

3. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже осуществляется в следующей последовательности:

- согласование прилагательного с существительным в мужском роде;
- согласование прилагательного с существительным в женском роде;
- согласование прилагательного с существительным в среднем роде;
- дифференциация мужского, женского и среднего рода прилагательных.

Каждая грамматическая форма рода отрабатывается по такому плану: а) уточнение употребления формы с ударным окончанием; б) уточнение употребления формы с безударным окончанием. В импрессивной речи для уточнения понимания согласования прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа могут использоваться такие задания, как: Покажи картинку, о которой скажем «синий», «синяя», «синие», «синее». Выбери картинку, о которой скажем «красный», «красная», «красные», «красное» и т.д.

Закрепление согласования прилагательных с существительными в различных падежах единственного и множественного числа

1) Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

Последовательность работы над грамматическими формами

Грамматические формы	Речевой материал
----------------------	------------------

Формы мужского рода	
Ударное окончание	Голубой, большой, молодой, шерстяной, лесной, небольшой, дорогой, меховой
Безударное окончание	Синий, красный, желтый, добрый, веселый, хороший, белый, черный, холодный, мягкий, старый, высокий
Формы женского рода	
Ударное окончание	Шерстяная, большая, лесная, дорогая, молодая, голубая, небольшая, меховая
Безударное окончание	Зеленая, веселая, хорошая, белая, черная, красная, высокая, низкая, холодная, умная, длинная, мягкая, заботливая, пушистая
Формы среднего рода	
Ударное окончание	Большое, меховое, голубое, шерстяное, дорогое, молодое, лесное, небольшое
Безударное окончание	Вкусное, круглое, деревянное, теплое, сладкое, белое, интересное, новое, стеклянное, мягкое, удобное

Виды заданий для закрепления согласования прилагательного с существительным в роде и числе.

а) Игра «Помоги Незнайке». Логопед предлагает подобрать красивые слова-признаки к существительному, например: зима – ... (снежная, холодная, морозная, длинная, ранняя); снег – ... (белый, пушистый, мокрый, холодный); ветер – ... (сильный, морозный, резкий); солнце – ... (яркое, ласковое, теплое); дни – ... (короткие, длинные, темные, морозные) и т. д.

б) Игра «Пароль». На доске выставлены картинки, например, зеленый куст; красное солнце; черные варежки; большая сумка; голубая юбка; синее ведро и др. Ученик должен найти картинку, которой соответствуют слова: она моя, он мой, оно мое, они мои.

в) Игра «Магазин». Логопед берет на себя роль покупателя, а ученику предлагает стать продавцом. Логопед задает вопрос, например: «Что у вас есть из меха?», а ребенок отвечает: «В магазине есть меховая шуба, меховой воротник, меховые рукавицы».

г) Составление или отгадывание вопросов-загадок. («Голубое, нарядное, шелковое – это кофта или платье?»; «Шерстяная, вязаная, красная – это шарф или шапка?»; «Желтое, круглое, сладкое - это яблоко или лимон».)

д) Игра с мячом «Угадай предмет». Логопед называет признак предмета и бросает мяч ребенку. Ученик, поймав мяч, называет предмет, у которого есть данный признак, и возвращает мяч, например, красная лента, рубашка, шапка, сумка; красный цветок, шарик, карандаш; красное солнце, яблоко, платье и т.д.

е) Добавление прилагательного в предложение. Например: Слон большой, а комар... Суп горячий, а компот Апельсин сладкий, а лимон Дерево высокое, а трава....

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа.

Логопедическая работа проводится в следующей последовательности: а) с беспредложными конструкциями; б) с предложными конструкциями.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (беспредложные конструкции):

а) Игра «Кому что дадим?». (Закрепление формы дательного падежа существительных по теме «Дикие и домашние животные».) Дидактический материал картинки с изображением животных и корма для них. Обучающийся отвечает на вопрос: «Кому это дадим?» — и подбирает соответствующие картинки. Логопед дает образец ответа и просит ребенка его придерживаться. Например: Сено дадим доброй корове. Грибы дадим ловкой белке. Яблоко дадим маленькому ежу. Мед дадим сильному медведю. Молоко дадим ласковой кошке и т.д.

б) Добавление слов к глаголу при ответе на вопрос «Чем можно...?». (Закрепление формы творительного падежа.) Дидактический материал: картинки или предметы (например, ручка, карандаш, лопата, расческа, мыло, полотенце, топор, пила и т.д.)

Логопед предлагает образец ответа и просит обучающегося его придерживаться. Например: Писать можно красивой ручкой. Рисовать можно красным карандашом. Копать можно большой лопатой. Вытираться можно мягким полотенцем. Умыться можно душистым мылом и т.д.

в) Игра «Угадай, чего (кого) нет». (Закрепление формы родительного падежа.) Дидактический материал: картинки (например, голубое платье; синий цветок; зеленый платок; веселый мальчик; большая бабочка; желтое ведро и т.д.). Логопед предлагает внимательно посмотреть на картинки. Затем убирает картинки по одной и просит ребенка сказать: «Кого (чего) нет?», например, нет голубого платья; нет зеленого платка и т.д.

г) Игра «Скажи, не ошибись». (Закрепление винительного падежа существительных.) Дидактический материал: картинки (например, желтое платье; маленькая шкатулка; дубовый лист; большая книга; белый халат и т.д.). Логопед называет часть предложения, ученик заканчивает его, используя нужную картинку. Например: Мама стирает ... (желтое платье). Мальчик нашел ... (дубовый лист). Девочка уронила на пол ... (маленькую шкатулку). Врач снял ... (белый халат) и т.д.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (конструкции с предлогами):

а) Игра «Закончи предложение». Логопед предлагает внимательно рассмотреть картинки. Затем логопед называет часть предложения, а обучающийся его заканчивает. Например: Воду налили ... (в коричневый кувшин). Цветок растет ... (у высокого забора). Аня съехала ... (с ледяной горы).

б) Игра «Исправь ошибки». Логопед предлагает внимательно послушать предложение и найти ошибку: «Мама держит тарелку с горячая супом». Это правильно? «Заяц убегает от злое волка». А как сказать правильно? «Дети пришли к глубокий озеро». Исправь ошибки».

в) Игра «Что с чем?». (Закрепление формы творительного падежа с предлогом с). Дидактический материал: картинки (например, чашка с красным блюдцем; корова с маленьким теленком; ваза с желтым цветком; собака с большой косточкой и т. д.). Логопед предлагает назвать картинку и дает образец ответа: «Кошка с красным клубком».

Согласование прилагательного с существительным во множественном числе

Логопедическая работа по согласованию прилагательного с существительным во множественном числе проводится по плану: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

а) Закончить предложение (с опорой на картинку). Например: Мама держит ... (желтые цветы). Аня принесла молоко ... (маленьким котяткам). Папа собрал много... (красных яблок). Самолет летел ... (над голубыми озерами). Мальчик подошел ... (к высоким деревьям).

б) Игра «Помоги Незнайке». Логопед читает предложения с неправильными окончаниями прилагательных и просит исправить ошибки. Например: Заяц убегает от (злые) волков. Птичка спряталась в (зеленые) кустах. Девочки подошли к (новые) домам. Бабочки летают над (красивые) цветами.

Методика формирования словообразования

Дифференциация грамматических форм слова предполагает выделение морфем из слова и соотнесение их со значением. Аналогичные процессы происходят и при словообразовании. В связи с этим, работа над формообразованием должна проходить в тесной связи с развитием словообразования.

Процесс словообразования у обучающихся с задержкой психического развития сформирован в меньшей степени, чем процесс словоизменения, и находится только на начальной стадии становления. Овладение процессом словообразования у данной категории детей сопровождается значительными трудностями. В ходе коррекционной работы по формированию словообразования отрабатывается относительно небольшой объем словообразовательных форм, в основном, формы, находящиеся в зоне ближайшего развития обучающихся.

Методика логопедической работы строится с учетом появления форм словообразования в онтогенезе, а также характера и степени трудности различных моделей словообразования для обучающихся с задержкой психического развития. При формировании словообразования главная задача заключается в уточнении значения наиболее продуктивных форм словообразования, дифференциации их по значению и звуковому оформлению, проводится закрепление продуктивных моделей словообразования в экспрессивной речи.

Работа над отдельной словообразовательной моделью строится с учетом поэтапного формирования речевых умений (первоначально на основе наглядно-образного мышления, далее в речевом плане и, наконец, во внутреннем плане);

на основе постепенного усложнения форм и функций речи, видов речевой деятельности; перехода от импрессивной речи к экспрессивной; постепенного усложнения характера заданий и речевого материала и проходит в следующей последовательности: а) определение общего значения ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом; б) выделение одинаковой морфемы из ряда слов различного лексического значения; в) соотнесение значения со звуковым образом морфемы; г) осуществление звукового анализа морфемы, закрепления его с помощью буквенного обозначения; д) образование слов по аналогии с опорой на значение словообразующих аффиксов; е) включение производных слов в различные виды речевой деятельности; ж) дифференциация слов с аффиксами одного значения.

Каждую словообразовательную форму сначала закрепляют в импрессивной речи, затем проводится работа по формированию ее в экспрессивной речи. Для уточнения понимания словообразовательной формы в импрессивной речи рекомендуются такие задания, как: а) показать картинку по заданию логопеда; б) выбрать картинку, которую назовет логопед; в) выполнить действия.

Выделяются 3 этапа в коррекционном воздействии с учетом постепенного усложнения словообразовательных моделей [38].

I этап. Формирование словообразования начинается с формирования словообразования существительных. Закрепляются словообразовательные формы с конкретными значениями, при дифференциации которых отмечаются наименьшие трудности. Дифференциация этих форм довольно легко подкрепляется наглядно воспринимаемым различием денотатов на невербальном уровне.

На I этапе работа проходит над следующими формами словообразования:

— образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (сначала — формы с продуктивным суффиксом -ик-; затем — с менее продуктивными суффиксами -чик-; -очк-; -ечк-; -ц-);

— образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища;

— образование существительных с помощью суффикса -инк-;

— образование названий детенышей животных и птиц;

— образование существительных, обозначающих профессии, с помощью следующих суффиксов: -щик-; -чик~; -иц-; -ниц-.

II этап. На данном этапе отрабатываются следующие формы словообразования:

— образование прилагательных от существительных по плану: а) образование притяжательных прилагательных (сначала — с суффиксом -ин-; затем — с суффиксом -j-); б) образование качественных прилагательных; в) образование относительных прилагательных (сначала — с суффиксом ов-; затем — с суффиксом-н-);

— образование возвратных глаголов;

— образование и дифференциация глаголов совершенного и

несовершенного видов.

III этап. На этом этапе проводится работа по дифференциации приставочных глаголов (приставки в-; вы-; при-; от-; у-; пере-).

В целом, в процессе логопедической работы связь значения и звукового выражения закрепляется с помощью определения звукового сходства, выделения общей морфемы из группы словообразовательных форм, самостоятельного конструирования словообразовательных форм на основе общей выделенной морфемы. Особое внимание уделяется дифференциации словообразовательных форм одного значения, так как преобладающей ошибкой в процессе словообразования является смешение словообразовательных форм со сходными значениями.

Методы логопедической работы по формированию словообразования
существительных, глаголов и прилагательных

Словообразование существительных

Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. В процессе коррекционной работы в первую очередь отрабатывается продуктивный суффикс -ик-; затем проводится работа с менее продуктивными суффиксами: -чик-; -очк-; -ечк-; -ц-.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования уменьшительно-ласкательных существительных в экспрессивной речи:

а) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного по опорным словам с помощью картинок. Дидактический материал: парные картинки. Логопед обращает внимание на разложенные картинки, например, нос – носик; рот – ротик; называет 2-3 пары картинок, четко выделяя голосом суффикс -ик-. Затем предлагает самому образовать новые слова, например, таз – тазик; сад – садик; лоб – лобик; клюв – клювик; гвоздь – гвоздик; куст – кустик; карандаш – карандашик; хвост – хвостик; халат – халатик; лист – листик и т.д.

б) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного с помощью суффикса -чик-. Дидактический материал: парные картинки (шкаф – шкафчик; стул – стульчик; чемодан – чемоданчик; вагон – вагончик; диван – диванчик; суп – супчик; попугай – попугайчик; помидор – помидорчик; портфель – портфельчик и т. д.). Логопед предлагает назвать картинки.

в) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффиксов -ц-; -иц-. Дидактический материал: парные картинки (дерево – деревцо; платье – платьице; окно – оконце; одеяло – одеяльце; кресло – креслице; зеркало – зеркальце и т. д.). Логопед называет большой предмет, а ученик – маленький.

г) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффикса -очк-/-ечк-. Дидактический материал: парные картинки (ваза – вазочка; юбка – юбочка; бочка – бочечка; лапа – лапочка; вилка – вилочка; чашка – чашечка; тарелка – тарелочка; ложка – ложечка; лента – ленточка; клетка – клеточка; кружка – кружечка; куртка – курточка; подушка – подушечка; стена – стеночка; почка – почечка и т. д.). Логопед предлагает назвать только маленькие предметы.

Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместителища. Коррекционная работа по образованию данных форм проходит в два этапа. На I этапе отрабатываются словообразовательные формы без чередования звуков в основе производного слова. На II этапе — словообразовательные формы с чередованием звуков в основе производного слова.

Для закрепления употребления суффикса -ниц- (со значением вместителища) может быть использован следующий примерный речевой материал: соус – соусница; сахар – сахарница; суп – супница; пепел – пепельница; хлеб – хлебница; чай – чайница; сухари – сухарница; чернила – чернильница; салат – салатница; мыло – мыльница и т.д.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

а) Игра «Назови предмет». Логопед предлагает назвать предметы на столе (хлеб, сахар, конфеты, мыло и т. д.) и спрашивает, где они хранятся: хлеб – в хлебнице, конфеты – в конфетнице; сахар – в сахарнице, мыло в мыльнице и т. д. Затем логопед произносит слова, выделяя голосом суффикс -ниц-, и просит ребенка определить общую часть. Делается вывод, что предметы, в которых что-то лежит, обязательно включают в свое название частичку -ниц-. После этого логопед снова задает ребенку вопросы, а он на них отвечает. Например: Как называется то, куда кладут салат? Сухари? Наливают суп? Держат чай? и т. д.

б) Игра «Что для чего?». Логопед просит посмотреть на предметы, которые находятся перед ним, и сказать, что для чего. Например: для чая нужна чайница; для соуса – соусница; для салата – ... и т. д. При затруднениях логопед произносит 1-2 слога слова, а ребенок его заканчивает, например, для чая нужна чай... (ница), для салата — салат (ница).

Образование существительных с помощью суффикса -инк- проходит с учетом наличия чередования звуков в основе производного слова.

На I этапе отрабатываются словообразовательные формы с суффиксом -инк- без чередования звуков, на II этапе проходит работа над формами с чередованием звуков в основе производного слова.

В ходе обучения может быть предложен следующий примерный речевой материал: пыль – пылинка, дождь – дождинка, виноград – виноградинка, солома – соломинка, бусы – бусинка, изюм – изюминка, град – градинка, икра – икринка, роса – росинка, хворост – хворостинка; горох – горошинка, чай – чайинка, снег – снежинка, песок – песчинка.

Вышеназванные словообразовательные формы отрабатываются в процессе игр и игровых упражнений. В качестве примера предложим игру «Измени слово». Речевой материал подбирается в зависимости от этапа работы. Логопед предлагает и изменить слово по образцу: Виноград – виноградинка, солома — ... и т. д.

Образование названий детенышей животных и птиц. Логопедическая работа по данному направлению осуществляется с учетом наличия или отсутствия чередования звуков в основе слова и проходит в три этапа.

I этап — работа над словообразовательными формами без

чередования звуков в основе производного слова.

II этап — работа над словообразовательными формами с чередованием звуков в основе производного слова.

III этап — работа над словообразовательными формами, в основе которых лежит явление супплетивизма (замена корня производного слова).

Этапы работы	Речевой материал
I этап	Лиса (лисенок), гусь (гусенок), ворона (вороненок), еж (ежонок), лось (лосенок), тигр (тигренок), слон (слоненок), олень (оленок)
II этап	Индюк (индюшонок), орел (орленок), белка (бельчонок), волк (волчонок), кошка (котенок), медведь (медвежонок), заяц (зайчонок), лев (львенок), кролик (крольчонок), галка (галчонок)
III этап	Овца (ягненок), корова (теленок), лошадь (жеребенок), свинья (поросенок), курица (цыпленок), собака (щенок)

Для закрепления словообразовательной формы в импрессивной речи предлагается принести картинку, показать картинку, соединить пары картинок.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования названий детенышей животных и птиц в экспрессивной речи:

а) Игра «Собери семью». Дидактический материал: предметные картинки (игрушки) взрослых животных, птиц и их детенышей. Речевой материал подбирается с учетом этапа работы над словообразовательной формой. Логопед предлагает рассмотреть картинки (игрушки), соединить их по парам и назвать животного и его детеныша.

б) Игра «Помоги Незнайке». Логопед говорит, что невнимательный Незнайка перепутал, кто с кем живет, и неправильно соединил взрослых животных и их детенышей. Далее он показывает картинки, которые соединил Незнайка: корова и жеребенок, еж и утенок и т.д. Логопед просит ученика исправить ошибки, которые допустил Незнайка, и назвать, кто с кем живет. Речевой материал используется с учетом этапа работы над словообразовательными формами.

в) Игра «Гости». (Закрепление названий детенышей животных и птиц в единственном и множественном числе.) Игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч и говорит: «Пришел котенок». Обучающийся ловит мяч и, возвращая его, отвечает: «Ушли котята» и т. д.

В образовании существительных, обозначающих профессии, участвуют суффиксы -щик-; -чик-; -иц-; -ниц-. Поэтому работа проводится именно над этими суффиксами с учетом последовательности появления их в онтогенезе. Работа осуществляется в два этапа. На I этапе отрабатываются словообразовательные формы с суффиксами -щик-; -чик-, обозначающие мужские профессии. На II этапе – словообразовательные формы с суффиксами -иц-; -ниц-, обозначающие женские профессии.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования

существительных, обозначающих профессии

а) Игра «Как назвать того, кто ... ». (Образование существительных с суффиксом -щик- по картинкам и опорным словам.)

Дидактический материал: картинки. Например: Сварщик сваривает трубы. Стекольщик вставляет стекла. Крановщик работает на кране. Часовщик чинит часы и т. д. Логопед говорит, показывая соответствующую картинку: «Это упаковщик. Он упаковывает вещи. Это танцовщик. Он танцует на сцене». При этом логопед интонационно выделяет голосом суффикс -щик-. Затем логопед просит обучающегося показать, кто работает на кране и назвать его профессию (крановщик). В случае затруднений логопед называет одну из профессий: «На сцене танцует танцовщик, а кто работает на кране?»

б) Игра «Кто ты?». Логопед говорит: «Посмотри на картинку. Это танцовщик. Он танцует на сцене. А теперь давай с тобой поиграем. Я буду говорить, что ты делаешь, а ты будешь называть свою профессию. Например, ты свариваешь трубы. Кто ты? (Сварщик)».

в) Образование названий профессий с помощью суффикса -чик-. Дидактический материал: картинки (летчик, резчик, грузчик, переплетчик, переводчик, перевозчик, водопроводчик, докладчик и т. д.). Логопед предлагает посмотреть на картинки и назвать того, кто грузит грузы; переплетает книги; чинит водопровод и т.д.

г) Образование названий женских профессий при помощи суффиксов -ниц-; -иц-. Дидактический материал: картинки (воспитатель – воспитательница; учитель – учительница; художник – художница; певец – певица; писатель – писательница и т. д.).

Логопед называет мужскую профессию, например, художник и предлагает назвать соответствующую женскую профессию (художница).

Словообразование прилагательных

Данная работа проходит с учетом появления прилагательных в онтогенезе по плану:

1. образование притяжательных прилагательных (сначала – с суффиксом -ин-, затем – с суффиксом -j-);
2. образование качественных прилагательных;
3. образование относительных прилагательных (сначала – с суффиксом -ов-, затем – с суффиксом -н-).

Образование притяжательных прилагательных Образование притяжательных прилагательных проводится в следующем порядке.

I этап – образование прилагательных с суффиксом -ин-.

II этап – образование прилагательных с суффиксом -j- без чередования звуков в основе производного слова.

III этап – образование прилагательных с помощью суффикса -j- с чередованием звуков в основе производного слова.

Особое внимание уделяется на всех этапах коррекционного воздействия формированию среднего рода прилагательных, которое начинается после усвоения мужского и женского рода.

Примерный речевой материал для образования притяжательных

прилагательных

Этапы работы	Речевой материал
I этап	Формы мужского и женского рода прилагательных: папин, мамин, бабушкин, дедушкин, тетин, дядин, мышиный (мышиная), лосиный (лосиная), гусиный (гусиная), голубиный (голубиная), лебединый (лебединая)
II этап	Лисий (лисы), коровий (коровья), бараний (баранья)
III этап	Беличий (беличья), волчий (волчья), медвежий (медвежья), собачий (собачья), овечий (овечья), заячий (заячья)

При образовании качественных прилагательных на I этапе отрабатываются формы с продуктивным суффиксом -н-. На II этапе закрепляются формы с менее продуктивным суффиксом -лив-. В ходе коррекционно-логопедического воздействия может быть использован следующий речевой материал (прилагательные): сильный (сильная, сильное), жадный (жадная, жадное), морозный (морозная, морозное), холодный (холодная, холодное), радостный (радостная, радостное), красный (красная, красное), голодный (голодная, голодное), грязный (грязная, грязное), длинный (длинная, длинное) (I этап); дождливый (дождливая, дождливое), трусливый (трусливая, трусливое), непоседливый (непоседливая, непоседливое), жалостливый (жалостливая, жалостливое), заботливый (заботливая, заботливое), завистливый (завистливая, завистливое) (II этап).

Образование относительных прилагательных. В ходе коррекционной работы выделяется несколько этапов с учетом продуктивности той или иной модели, а также наличия или отсутствия чередования звуков в основе производного слова.

I этап: словообразовательные модели с продуктивным суффиксом – ов-/-ев- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

II этап: словообразовательные модели с менее продуктивным суффиксом -н- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

III этап: словообразовательные модели с суффиксами -енн-, -ск-, -ян-, -ан-.

На каждом этапе формы прилагательных отрабатываются в таком порядке: формы мужского рода, формы женского рода, формы среднего рода. Значительное внимание уделяется среднему роду прилагательных, в связи с поздним его усвоением в онтогенезе, а также большим количеством ошибок у обучающихся с задержкой психического развития.

Примерный речевой материал

Этапы работы	Речевой материал
--------------	------------------

I этап. Словообра- зование с суффиксами -ов/- ев без че- редования звуков в корне	Формы мужского и женского рода прилагательных: шелковый (шелковая), резиновый (резиновая), вишневый (вишневая), меховой (меховая), березовый (березовая), кленовый (кленовая), рябиновый (рябиновая), пуховый (пуховая), малиновый (малиновая), дубовый (дубовая)
II этап. Словообра- зование с суффиксом -и- без чередования звуков в корне	Кирпичный (кирпичная), ватный (ватная), зимний (зимняя), лимонный (лимонная), картофельный (картофельная), грибной (грибная), хрустальный (хрустальная)
C чередованием звуков	Снежный (снежная), воздушный (воздушная), речной (речная), бумажный (бумажная), брусничный (брусничная), клубничный (клубничная)
III этап. Словообразова- ние с суффиксами - енн-, -ск-, -ан-, - ян-	Шерстяной (шерстяная), глиняный (глиняная), соломенный (соломенная), матросский (матросская), кожаный (кожаная), масляный (масляная), утренний (утренняя)

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления словообразования прилагательных от существительных:

Речевой материал для каждой игры подбирается с учетом этапа работы, а также наличия или отсутствия чередования звуков в основе производного слова.

а) Игра «Угадай, кто хозяин». (Образование притяжательных прилагательных.) Дидактический материал: картинки (например, сумка мамы; платок бабушки; рога лося; хвост лисы; рог коровы; лапа тигра; мордочка белки; нос собаки; уши зайца; ухо медведя и т. д.). Логопед предлагает внимательно рассмотреть и назвать картинки, отвечая на вопросы: «Чей это? Чья это? Чье это? Чьи это?»

б) Игра «Исправь ошибки». Например: На улице льет (сила) дождь. Наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк. Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).

в) Лото «Назови предмет». (Образование относительных прилагательных.) Дидактический материал: картинки и словосочетания (например, халат из шелка; лодка из резины; гвоздь из железа; ложка из дерева; одеяло из пуха; дом из снега; стена из кирпича; крыша из соломы; стакан из хрусталя; кувшин из глины; ведро из железа и т. д.). У ученика находятся картинки с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и материал, из которого он сделан. Например, стакан из стекла. Ребенок находит изображение этого предмета на карточке и, называя словосочетание прилагательного и существительного, (например, стеклянный стакан),

закрывает картинку фишкой.

г) Игра «Деревья». Дидактический материал: картинки (например, лист дуба – дубовый лист; лист осины; лист березы; лист клена; лист липы; лист яблони; лист рябины; лист вишни; шишка сосны; иголка ели и т.д.).

Словообразование глаголов

Работа над возвратными глаголами начинается с закрепления их понимания в импрессивной речи. С этой целью используется игра «Чем отличаются слова?».

Логопед просит обучающегося внимательно посмотреть на картинки и показать на картинках, кто умывает, а кто умывается; кто прячет, а кто прячется, обувает, обувается; купает, купается и т. д.).

После завершения логопед делает вывод, что слова умывается, обувается, купается, качается, прячется, вытирается и т. д. обозначают, что человек делает что-то сам с собой. После уточнения понимания возвратных глаголов в импрессивной речи проводится формирование правильного употребления возвратных глаголов в экспрессивной речи. С этой целью предлагается назвать различные действия по картинкам, а затем составить с возвратными глаголами предложения.

Образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида

В работе над глаголами совершенного и несовершенного вида можно выделить 2 этапа:

I этап — образование глаголов с помощью приставок;

II этап — образование глаголов с помощью суффиксов.

Для закрепления понимания данных глаголов предлагается: показать картинку, которую называет логопед; выбрать картинку по заданию логопеда.

Примерные виды заданий для закрепления употребления глаголов совершенного и несовершенного вида:

а) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой на картинки и вопросы (с помощью приставок). Логопед предлагает рассмотреть картинки. Затем логопед задает вопрос, а ребенок отвечает. Например: Что делает мальчик? – Мальчик пишет. Что сделает мальчик? – Мальчик напишет и т. д. Примерный речевой материал: пишет – напишет; красит – закрасит; ставит – поставит; несет – принесет; видит – увидит; думает – придумает и т.д.

б) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой на картинки и вопросы (с помощью суффиксов). Логопед предлагает рассмотреть картинки и задает вопросы. Ученик отвечает. Например: Что делал мальчик? – Мальчик писал. Что сделал мальчик? – Мальчик написал и т. д. Примерный речевой материал: умывается – умылся, одевается – оделся; решает – решил; прыгает – прыгнул и т. д.).

Образование и дифференциация приставочных глаголов (приставки: в-, вы-, при-, от-, у-, пере-). Последовательность работы над приставками определяется временем их появления в онтогенезе.

Каждая приставка отрабатывается отдельно по плану:

1. усвоение значения приставки (выделение общего элемента в глаголах с одной приставкой и разными корнями (например, влетел, внес, вбежал);
2. сопоставление однокоренных глаголов с различными приставками (например, влетел – вылетел);
3. усвоение соотношения приставки и соответствующего предлога (например, вылетает из клетки [вы – из], влетает в клетку [в – в]);
4. дифференциация приставок с разным значением.

С целью уточнения понимания приставок в импрессивной речи рекомендуются задания: показ картинки по заданию логопеда; выполнение действий по заданию логопеда (например, подойди к столу; отойди от стола).

Для закрепления правильного употребления приставочных глаголов в самостоятельной речи используются следующие виды упражнений:

а) Образовать от данных слов однокоренные слова с помощью приставок (с опорой на картинки), например, с помощью приставок в-, вы-, при-, от-, у-, пере- образовать однокоренные слова от глагола нести и т. д.

б) Исправить словосочетание с неправильным приставочным глаголом, например, (улетел к клетке; пришла в магазина; выносит через дорогу; переходит из дома; вбегает от дерева и т. д.).

в) Составить предложение с приставочным глаголом.

П.Д. Лебедева предлагает следующие упражнения на развитие навыков словообразования у младших школьников с задержкой психического развития:

- 1) образование от данного слова однокоренных;
- 2) составление с новым словом словосочетаний, предложений (устно) для уточнения лексического значения нового слова;
- 3) обозначение корня, ударной гласной при помощи знака ударения, безударной гласной;
- 4) подчеркивание корня с ударной гласной (как проверочного);
- 5) подбор проверочных слов, начиная с односложных, например, к слову посадить: сад, посадка, садик, рассада и т.д.

Словарь: посадка, выход, пробег, звонок, столик, голоса, колоски, дорогой, тяжелый, перевал, рассвет, цветок, следить, вредитель, подарок, цепочка, налет, далеко, ночлег, знакомство, поглядеть и др.

Методика работы по развитию умения определять родственные слова и производить морфологический анализ слов

Система словообразовательных моделей языка усваивается на основе выделения словообразовательных аффиксов, соотнесения их со значением, следствием чего является овладение словообразовательной моделью – типом и словообразование по аналогии. Формирование моделей словообразования и уточнение значений аффиксов осуществляется: а) через сравнение слов с одинаковым аффиксом, что дает возможность выделить общее значение, присущее данному аффиксу; б) через сравнение родственных слов, что позволяет дифференцировать значение словообразующих аффиксов.

В связи с этим, развитие умения определять родственные слова и производить морфологический анализ слов является необходимым условием

дифференциации словообразовательных моделей, формирования морфологических обобщений. Работа над родственными словами способствует подготовке к овладению грамотой и профилактике дисграфий у обучающихся с задержкой психического развития.

С учетом закономерностей онтогенеза и особенностей усвоения детьми с задержкой психического развития грамматических умений и навыков в процессе коррекционной работы выделяются следующие направления: а) развитие умения определять «лишнее» слово из группы слов; б) развитие умения отбирать родственные слова из ряда слов; в) развитие умения подбирать родственные слова; г) развитие умения находить в словах общую морфему.

Работе по развитию умений производить морфологический анализ слов предшествует работа по формированию у детей представления о родственных словах, их сходстве по лексическому значению.

Примерные задания для развития умения определять родственные слова

а) Определение среди группы сходных по звуковой структуре слов «лишнего» по значению (например, лес, лесной, лесник, лестница; вода, водяной, водный, водить; осина, оса, подосиновик; гора, горный, горе; рис, рисовый, рисунок и т. д.).

б) Определение среди группы слов «лишнего» слова (например, дом, доска, домашний; бег, бегать, брат и т.д.).

в) Определение и называние среди группы слов похожих слов (например, лес, влез, лесник; сахар, лисица, сахарница; море, моряк, морщины, морской; боль, болеть, большой, больница и т. д.).

г) Подбор родственных слов. Дидактический материал: сюжетные картины «Лес», «Река», «Зима». Предварительно на занятиях уточняется, какие слова могут называться родственными. Проводится подбор родственных слов с опорой на картинки. Логопед предлагает посмотреть на сюжетную картинку и подобрать родственные слова к слову лес (гриб, вода, еж, снег и т. д.).

д) Подбор родственных слов с опорой на вопросы. Речевой материал: группы слов (например, боль, соль, цвет, зелень и т.д.). Логопед предлагает образовать новые слова, отвечая на вопросы. Например: боль (что делает?) - болит; боль - (какой?) - больной и т. д.

е) Образование родственных слов по аналогии. Речевой материал: группы слов (например, сахар, мыло, суп, хлеб, ворона, гусь, утка и т. д.). Дидактический материал — предметные картинки (например, сахарница, мыльница, супница, хлебница, вороненок, утенок, гусенок и т. д.). Логопед предлагает ребенку образовать новые слова с опорой на образец (например, сухарь — сухарница, суп — ...; аист — аистенок, утка — ... и т. д.). В случае затруднений можно использовать картинки.

П.Д. Лебедева предлагает следующие упражнения на развитие умения подбирать родственные слова [16]:

а) подбор родственных слов с корнями -сед-, -сид- (поседела, посидела);

б) подбор проверочных слов в ряду однокоренных;

в) придумывание словосочетаний и предложений (устно) со словами, имеющими корни-омофоны;

г) написание предупредительных и проверочных диктантов. Например:

- пев- – -пив- (запевать — запивать),
- вил- – -вел- (свила — свела),
- лез- – -лиз- (слезать — слизать),
- пеш- – -пиш- (спеши — спиши),
- вар- – -вор- (отварить — отворить),
- мер- – -мир- (примерять — примирять),
- лоск- – -ласк- (полоскать — поласкать).

В процессе коррекционного воздействия для развития умения производить морфологический анализ слов проводится работа по развитию умения выделять в качестве общей морфемы: а) окончание; б) корень; в) приставку; г) суффикс.

Примерные виды заданий:

а) Нахождение в словах общего окончания. Речевой материал: группы слов (коты, столы, вазы, дома; ведра, зеркала, гнезда, собаки; мальчики, лошади, клены, скамейки; мыло, стулья, платья, листья; большой, синий, голубой, дорогой; кот, дом, белка, сок и т. д.). Логопед просит внимательно прослушать группу слов и сказать: какие слова похожи друг на друга; какое слово «лишнее» (например, в группе слов: коты, столы, вазы, дома, «лишнее» слово — дома).

б) Нахождение в словах общего корня. Речевой материал: группы слов (винт, завинтить, пингвин; снег, снеговик, снимать; унес, шел, принес; книжка, книжный, скинул; унес, вынес, пришел; плыл, отплыл, перешел и т. д.). Логопед просит внимательно прослушать слова и сказать, какие слова похожи друг на друга.

в) Нахождение в словах общей приставки. Речевой материал: группы слов (пришел, перелил, прилетел; отполз, отбежал, зашел; прибежал, зашел, принес; выкинул, вошел, выпрыгнул и т. д.). Задание выполняется аналогично предыдущему.

г) Нахождение в словах общего суффикса. Речевой материал: группы слов (столик, печка, домик; каменщик, сахарница, носильщик; носище, водичка, домище; беловатый, зеленый, сероватый; печка, дочка, носик, кочка; бабушкин, дедушкин, дубовый, папин и т. д.). Задание выполняется аналогично предыдущему.

Развитие анализа предложений на слова

Для развития умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагаются следующие задания:

- составление предложения по сюжетной картинке и определение количества слов в нем;
- придумывание предложений с определенным количеством слов;
- распространение предложения путем увеличения количества слов;
- составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме);
- составление предложения с определенным словом;

- составление графической схемы предложения;
- придумывание предложения по графической схеме;
- определение последовательности слов в предложении;
- выбор карточки с цифрой, соответствующей количеству слов в предложении [38].

Развитие связной речи

В. И. Лубовский и Г. И. Жаренкова доказали, что одним из характерных признаков нарушений речевого развития обучающихся с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи.

Н. Ю. Борякова, Р. И. Лалаева, Е. С. Слепович выявили у обучающихся с задержкой психического развития нарушения как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдает в большей степени, чем языковое оформление. Во всех видах заданий на изучение связной речи у данной группы детей обнаружилось существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, а также отставание в планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста [38].

Одной из основных задач логопедической работы является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения логически верно, коммуникативно-мотивированно и с соблюдением основных правил родного языка излагать свои мысли в устной форме. К функциям монологической речи относятся: информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание); эмоционально-оценочная (отражение и сообщение личной позиции); воздейственная (убеждение, побуждение к действию). Для каждой из перечисленных функций характерны специфические психологические стимулы, языковые и невербальные средства.

Многими авторами отмечаются следующие особенности овладения монологической речью младших школьников с задержкой психического развития: трудности речевого оформления высказывания, неполноценность спонтанного и отраженного высказывания, речевая инактивность, неструктурированность высказывания, упрощенность фраз, трудности в понимании и оперировании рядом логико-грамматических структур, рассогласованность речевой и предметной деятельности.

Для логопедического обследования можно использовать задания из методики нейропсихологического обследования А. Р. Лурия: устное сочинение на заданную тему; рассказ по сюжетной картине.

К основным качествам речи принято относить: уместность (соответствие стилистики и структуры условиям осуществления коммуникации); точность (соответствие коммуникативного замысла и смысловой стороны отражаемой реальности); выразительность (выбор адекватных вербальных и невербальных

средств, позволяющих усилить впечатление от высказывания, поддержать интерес и внимание адресата); логичность (соотнесенность высказываний друг с другом); чистота (отсутствие «лишних» слов, умение избегать многократных повторов и длительных пауз); ясность (производство речевой продукции в доступных формах для восприятия собеседником).

Для младших школьников с задержкой психического развития характерно снижение уровня речевой активности, ответ односложной фразой или отказ от выполнения заданий при первоначальном предъявлении инструкции к заданию. Однако любое эмоциональное побуждение к дальнейшему вербальному взаимодействию способствует увеличению объема речевой продукции.

Трудности в построении речевого высказывания, его планирования и представления отмечаются при переходе от заданной темы к более знакомой теме. Обучающиеся включают в рассказ побочные ассоциации и стереотипные данные, часто используют одни и те же фразы, слова, возвращаются к уже высказанной мысли.

При описании сюжетных картин у обучающихся отмечается целый ряд нарушений синтаксической структуры: «упускание» ранее начатого, переосмысление главных членов суждения, замена слов, «неудержание» логико-синтаксической структуры, «отступления» в процессе высказывания. Все рассказы младших школьников с задержкой психического развития можно условно разделить на 4 группы: перечисление изображенного на картинке; объединение изображенных предметов не выходит за рамки показанного; на основе изображенного, но с отклонениями в смысловом плане; картинка служит лишь исходным моментом для продуцирования известных стереотипных фактов.

Наиболее характерными для обучающихся с задержкой психического развития являются следующие виды аграмматизмов: пропуск или избыточность членов предложения («Дядя - музыкантом, работает музыкант», «В Кемерово живут много есть люди», «Она дает тетя лекарство»); структурная неоформленность высказывания («Там есть дядя и похож он, на евона такая шапка одета»); ошибки в употреблении служебных слов («Зубы страшно растут на рту»); ошибки в управлении и согласовании («В городе магазин, там много конфеты и хлебу»); ошибки в употреблении времени глагола («Тетя несет лекарства и давала их детям»); трудности словообразования («Тетя продавальная конфеты», «Он работает красильником, красит стену»).

Анализ текстов показывает, что для данной категории детей характерно увеличение объема употребляемых существительных, личных и указательных местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением.

Для младших школьников с задержкой психического развития характерны динамические нарушения речевой деятельности, которые характеризуются несформированностью внутреннего программирования и грамматического структурирования речевой продукции.

Непосредственными задачами занятий по формированию и развитию монологической речи у младших школьников является: формирование представлений об явлениях окружающей действительности; повышение

мотивации к речевой коммуникации; планомерное развитие всех сторон устной речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической) с целью формирования адекватной языковой базы; организация и поощрение связных высказываний.

На логопедических занятиях целесообразно использовать различные виды деятельности, близкие по характеру к повседневному опыту детей: игра, рисование, конструирование, предметно-практическая деятельность.

Следующим важным условием является сопровождение всех заданий речью, что приводит к расширению сферы употребления младшими школьниками с задержкой психического развития словарных средств, формированию навыков их точного употребления в структуре предложения. Таким путем осуществляется подготовка речевой базы, необходимой для организации связного монологического высказывания: уточняется, обогащается, активизируется словарь. Усвоение младшими школьниками различных языковых средств обеспечивает более четкое и полное освещение темы.

Закономерным итогом работы является организация связного высказывания по теме, с этой целью на всех занятиях должны использоваться различные виды работ: составление рассказов, пересказ текстов, описание предметов, разучивание стихотворений. Применение наглядных, практических и вербальных средств помогает последовательно и логично развить тему связного высказывания, обеспечить ее смысловую законченность [63].

Формирование орфографических навыков

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д.Н. Богоявленского, Е.Д. Божович, В.В. Давыдова, С.Ф. Жуйкова, Н.А. Менчинской.

Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н.Н. Алгазиной, О.С. Арямовой, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Светловской, Л.К. Назаровой, П.С. Тоцкого и других.

Уровень овладения навыками грамотного письма учащимися определяется грамматическими правилами конструирования слов в предложениях, точным выбором словоформ с точки зрения семантики языка, стилистически верным их употреблением и сформированностью орфографических навыков [16].

Орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они напрямую зависят от развития устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Навыки правописания неразрывно связаны с усвоением грамматики, которая устанавливает правила русского правописания, с овладением определенными значениями и осознанием «орфографической цели» [32].

П.Д. Лебедева отмечает, что коррекционная логопедическая работа с обучающимися с задержкой психического развития дает результат при

соблюдении следующих условий:

1. Коррекция основного дефекта школьника осуществляется в ходе логопедической работы над всеми уровнями языковой системы: звуком, морфемой, словом, предложением. При этом у учащегося формируются навыки правильной устной речи, беглого чтения, грамотного письма.

2. Постепенность и последовательность коррекционной работы.

3. Интеграция коррекционной логопедической работы со школьной программой по русскому языку и чтению для того, чтобы максимально помочь ребенку в учебе и показать успешность его занятий.

4. Обогащение лексики обучающихся, развитие связной речи и коррекция психических процессов, связанных с письмом и чтением.

5. Использование игровых и занимательных заданий, эмоциональной стимуляции в ходе работы с обучающимися с задержкой психического развития, которым свойственна импульсивность и эмоционально-волевая инфантильность.

6. Достаточное количество упражнений различной степени сложности в зависимости от этапа коррекционной работы, которое необходимо обеспечить, учитывая стойкость специфических нарушений устной и письменной речи, слабость мотивов в учебной деятельности, а также истощаемость обучающихся, их отставание по качеству и темпу при формировании знаний и умений [31].

По данным исследований В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова, Е.А. Логиновой, Е.В. Мальцевой, более чем у половины обучающихся младшего школьного возраста с задержкой наблюдаются специфические нарушения письменной речи.

Дизорфография — это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Для детей с дизорфографией, как отмечает И.В. Прищепова, основную трудность вызывает решение орфографической задачи: им трудно увидеть «опасное место» в слове, сложно подобрать проверочное слово, хорошо выучив правило, ребёнок не может применить его на письме.

Р.И. Лалаева рассматривает дизорфографию как стойкую и специфическую несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленную недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [30].

Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем — и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Например, как отмечает О.В. Елецкая, школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов. Можно говорить о языковом и мотивационном уровнях как о наиболее нарушенных при дизорфографии. Они являются первично нарушенными звеньями речевого процесса [24].

Обучение орфографии — сложный и длительный процесс. Одни дети

легко усваивают правила орфографии и применяют их на практике. Другие, несмотря на знание правил, допускают множество ошибок. Чтобы писать правильно, знания правила недостаточно. Необходимо уметь выполнить ряд последовательных действий.

Найти орфограмму в слове и определить ее тип – это умение называется «орфографическая зоркость». Чтобы найти орфограмму (опасное или слабое место), надо знать её отличительные признаки. Чаще всего эти признаки перечислены в самом названии орфограммы: «Безударная гласная в корне слова». Обучающийся должен научиться слышать и видеть безударную гласную в слове.

Орфографический навык можно рассматривать как автоматизированный навык речевой деятельности в письменной форме. Обязательными для его формирования являются процессы анализа, синтеза, абстракции. Так постоянно в сознательной деятельности происходит четкий отбор признаков, сворачивается весь ход суждений.

На определенном этапе формирования орфографического навыка о нем говорят как о системе сознательных действий. Однако, в конечном счете, эта система превращается в автоматизированный способ выполнения более сложного действия и передачи мысли в письменной форме. Наряду с этим обязательно сохраняется осознание грамматической природы орфограмм, что предполагает их анализ и неавтоматизированные процессы, связанные с пониманием строя языка. В основе же такого понимания лежит ассоциация между значением и графической формой, закрепляемой в обучении. Встает проблема «чутья», или «чувства языка», которое в дошкольном возрасте произвольно, а при обучении — начинает осознаваться, словесно выражаться, произвольно функционировать.

В качестве предпосылок усвоения орфограмм рассматриваются различные лингвистические к психологические факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, четкость кинестетических, слуховых образов звукового состава слова, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматического строя, достаточно сформированная мотивация, сохранность процессов памяти, мышления, направленность личности, в частности отношение к учению, внутренняя позиция школьника и т. д.

Таким образом, процесс формирования орфографических навыков представляет собой сложный речемыслительный процесс, требующий достаточного уровня развития мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений и т.д.

Выделяют три основных вида дизорфографии:

1) морфологическую дизорфографию, в основе лежит несформированность морфологического анализа, сопровождается большим количеством орфографических ошибок, проявляющихся в самостоятельном письме (сочинения, изложения и др.);

2) синтаксическую дизорфографию — стойкую неспособность овладеть

синтаксическими правилами на письме, то есть пунктуацией;

3) смешанную дизорфографию, которая включает в себя сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

По степени выраженности также выделяется 3 вида дизорфографии:

- тяжелую степень дизорфографии (низкий уровень выполнения заданий и уровень ниже среднего);

- среднюю степень дизорфографии (в основном, большинство заданий выполняются на среднем уровне);

- легкую степень дизорфографии (ученики выполняют более половины упражнений на уровне выше среднего и лишь отдельные — на среднем и высоком уровнях).

У обучающихся задержкой психического развития с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий.

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова). Ученики испытывают трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове.

Данную патологию следует отличать от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания. Они возникают из-за частых болезней ребенка, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения и некоторых других причин. При этом учащиеся допускают также большое количество орфографических ошибок. Ученики не усваивают орфограммы, которые подчиняются нескольким принципам написания. Однако данные затруднения не приобретают стойкого характера и преодолеваются при систематической работе над правилами.

Симптоматика дизорфографии у обучающихся с задержкой психического развития сложна и многообразна. Наиболее характерной ее особенностью является нечеткое владение учебной терминологией: дети смешивают такие понятия, как «звук» - «буква», «гласные» - «согласные», «слог» — «слово», «слово» - «предложение» и т. д. С трудом формируются, закрепляются и актуализируются связи между фонемой и графемой при знакомстве с правилами графики, фонематическим и традиционным принципами правописания (написание таких буквосочетаний, как -оро-, -ало-, -гн-, -гк-,

прописной буквой в именах людей, кличках животных, обозначение мягкости согласных на письме).

Успешному освоению учебного материала препятствует часто возникающее у обучающихся с задержкой психического развития охранительное торможение и нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Обучающиеся не овладевают лексическим и грамматическим значениями морфем и словоформ. У большинства из них не сформированы обобщенные представления о слоге, слове. Отсутствует и полная ассоциация при становлении отдельных орфографических умений и навыков. Нарушен весь ход усвоения наиболее многочисленной группы орфограмм, которая подчиняется морфологическому принципу написания (правописание безударных гласных в корне, непроизносимых согласных в корне, правила переноса и многих других). Обучающиеся испытывают значительные затруднения при морфологическом анализе слов и определении их лексико-грамматической отнесенности. Как правило, при анализе корневых морфем двух и более слов обучающиеся опираются лишь на их звуковое сходство, что в дальнейшем ведет к неверному определению или подбору «цепочки» родственных слов.

Обучающиеся допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, затрудняются при выделении «шагов» орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами, построение системы аргументации, обобщений и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями.

При анализе орфограммы обучающиеся с трудом воспроизводят исходное слово, приводят в качестве проверочных слов словоформы других частей речи, неверно определяют их грамматическую отнесенность. При выделении существенных грамматических и фонематических (морфологических) признаков обучающиеся опираются, как правило, лишь на звуковое сходство слов. При этом границы распространности правил правописания чрезмерно расширяются или одно правило уподобляется другому.

Перенос же правила на другие словоформы осуществляется довольно медленно, обучающиеся, как правило, опираются при этом на ложные ассоциации. Неправильное выделение опознавательных признаков орфограмм, несформированность других операций и умственных действий не позволяют школьникам верно написать новые для них слова типа «веселый», «пламенеть». В письменных работах ученики с трудом находят группы слов, подчиняющихся определенному принципу написания.

Обучающиеся с задержкой психического развития не «видят» опасных мест в словах, то есть тех отдельных букв или их сочетаний, которые при письме требуют проверки. Так, применение правил морфологического принципа письма осложняется неумением выделить в словах сильную и слабую позиции (например, безударные гласные, звонкие и глухие согласные). При написании слов обучающиеся с трудом выделяют сочетания букв, требующие запоминания.

У обучающихся с задержкой психического развития достаточно часто возникают так называемые «ложные правила». Неверное выделение специфических особенностей предъявляемых слов не позволяют осуществить дифференциацию сходных написаний, которые подчиняются различным принципам письма, а также соответствующую группировку слов «для подведения их под правило».

Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи, при нерезко выраженном общем недоразвитии речи, в сочетании с нарушениями письменной речи – дисграфией.

К моменту перехода из начальной в среднюю школу одно из главных мест занимают орфограммы, представленные в орфографических блоках: «Маркирование буквой *ь* мягкости согласных» и «Маркирование буквой *ь* грамматических категорий в словах, с основой на шипящий» [3].

О.В. Елецкая, А.В. Пионтек, Н.Н. Черевичная предлагают следующую методику изучения данных орфограмм. Сначала обучающимся предлагается список, скомплектованный из двух орфографических блоков. Первый блок содержит слова, в которых *ь* используется для обозначения мягкости, а также слова, в которых *ь* может быть употреблён ошибочно.

Школьникам предлагается рассмотреть слова и решить, какой общий признак каждого слова справедливо выделить для всей группы. Результатом предварительного этапа оказывается выбор алгоритма решения орфографической задачи, следование которому является необходимым условием реализации программы орфографических действий при выборе написания соответствующих слов. Вывод фиксируется на схеме. Затем выясняются отличия слов предложенного списка, существенные для решения данных блоков орфографических задач: расположение *ь* после шипящих для обозначения грамматической категории и после остальных согласных для маркирования их мягкости. Вывод также фиксируется на схеме и отрабатывается в практических упражнениях.

В работе над темой «Мягкий знак в середине слова» обучающимся объясняют, что *ь* для обозначения мягкости согласных пишется не только в конце слова, но и в середине. При этом оговаривается, что *ь* пишется не всегда, приводятся примеры таких слов. Однако известно, что именно после изучения этой темы увеличивается количество ошибок типа: виньтик, кисьти. Ошибки объясняются тем, что привлекается внимание к возможности использования *ь* перед согласным, а условия, от которых зависит решение этой орфографической задачи, не раскрываются.

На первом этапе проводится работа, задачей которой является формирование орфографического навыка маркирования мягкости согласных буквой *ь* в конце слова в сильной позиции. Школьникам предлагается выписать из списка только те слова, в которых *ь* используется для обозначения мягкости

и изучить их. Затем предлагается обнаружить закономерность, по которой выписанные слова также можно разделить на группы. Учитель подводит школьников к наблюдению того, что на данном этапе все выписанные слова проще всего разделить на группы в зависимости от положения ь в слове: в конце и в середине. Результатом такой работы является первый вывод: ь для обозначения мягкости может находиться как в середине, так и в конце слова (ясень, сталь, голубь, июль, любовь). Трудностей при его употреблении не возникает в том случае, если согласный звучит мягко, и мы понимаем, что эту мягкость необходимо обозначить буквой ь. Вывод фиксируется на схеме-алгоритме.

На втором этапе решается вопрос об употреблении ь для обозначения мягкости согласного в середине слова в сильной позиции. Учитель просит школьников изучить остальные слова, подводит к мысли, что часто в словах буквой ь обозначается мягкость согласного [л']. Обучающимся предлагается разделить слова на две группы в зависимости от этой закономерности. Внимание школьников обращается на то, что мягкий согласный звук может находиться как перед твёрдым, так и перед мягким согласным. Следовательно, для того чтобы сделать правильный выбор, необходимо изучить находящегося справа «соседа» мягкого звука, нуждающегося в маркировании мягким знаком. Дополнительно оговаривается, что исключения составляют сочетания чк, чн, чт, цн, в которых [ч] и [щ] (не имеющие твёрдой пары) не требуют обозначения мягкости (речной, апельсинчик, мечта, встречный, хищный). Школьникам напоминает о том, что ь после шипящих употребляется только для обозначения грамматических категорий, и для его употребления в перечисленных сочетаниях нет необходимости. Эта особенность также отражалась в схеме.

Позиция мягкого согласного перед твёрдым, как и на конце слова, сильная и при таком расположении звуков трудностей при написании не возникает. В том случае, когда слышится мягкий звук, пишется ь (Кузьма, борьба, нянька, просьба, зайныка). Не исключение - употребление ь после [л'] перед твёрдым согласным (Ольга, тюльпан, польза, вольная, сосулька). Однако для обозначения мягкости согласного [л'] перед следующим мягким согласным ь пишется только тогда, когда этот согласный - не [л'] (льдина, дальний, ельник, больница, капельки). В противном случае ь не употребляется (слова: аллея, коллектив, коллекция, кристаллик, металлический изучаются в школьной программе как словарные). Практический навык маркирования мягкости согласных буквой ь в середине слова в сильной позиции отрабатывался на материале тренировочных упражнений.

На третьем этапе работы школьники овладевают закономерностями написания ь в середине слова в слабой позиции. С помощью учителя они выясняют, что ь не пишется между буквами двух мягких согласных звуков, если первый из них не мягкий [л'] (кость, березняк, молодость, кегли). Связано это с тем, что обычно мягкость первого согласного «не своя, а мягкого соседа» (по формулировке объяснения М.В. Панова). Следовательно, позиция мягкого согласного перед мягким – слабая, и всегда возникает вопрос: писать или не

писать ь.

Основным объектом внимания логопедической работы в рамках темы «Правописание ь в середине слова» является употребление ь в слабой позиции, а именно - между двумя мягкими согласными.

Как известно, ь в середине слова пишется между двумя мягкими согласными только в том случае, если при изменении слова второй согласный становится твёрдым, а первый сохраняет свою мягкость (серенький, хорьки, возьми, стебельки). Эту закономерность дети должны усвоить помощью логопеда и зафиксировать на схеме. Автоматизация навыка маркирования буквой ь мягкости согласных и грамматических категорий в словах с основой на шипящий проводится на материале тренировочных упражнений.

Особую сложность при усвоении обучающимися программы средней школы представляют орфограммы, предполагающие употребление мягкого знака для обозначения грамматических категорий. Исследования показывают, что при изучении темы «ь после шипящих на конце существительных» учащиеся чаще всего допускают ошибки двух видов: или пропускают букву ь (щелоч, пустош) или пишут лишнюю букву ь (много кож, кумачь). Причины такого явления кроются в том, что учащиеся пользуются при письме обобщенным правилом: «На конце существительных мужского рода после шипящих ь не пишется, а в существительных женского рода пишется». Это правило помогает при написании существительных 3-го и 2-го склонения (врач, грач, ночь, печь). Но, встретившись с существительным 1-го склонения, стоящим в родительном падеже множественного числа, учащиеся допускают ошибки в словах типа дач, кож, так как в формулировке приведенного выше правила не указаны все необходимые условия его применения. Ошибки имеют место и в том случае, если учащиеся неверно определяют грамматические признаки имен существительных: род, склонение. Род имен существительных школьники неверно определяют в том случае, если не знают смысла слов (бич, кумач, смерч, патронташ, саквояж, кряж, корж, фальшь, картечь). Склонение имен существительных подчас определяют неправильно вследствие руководства грамматическим обобщением такого характера: «Существительные женского рода с шипящими на конце относятся к 3-му склонению». Именно с существительными типа ночь, помощь учащиеся имеют дело в начальной школе. В существительных, оканчивающихся на шипящий, количество орфографических ошибок зависит и от того, какую основу имеют эти существительные - мягкую или твердую. Если буква ь не нужна, то наибольшее количество ошибок допускается в существительных с основой на мягкий согласный шипящий; если нужна в существительных на твердый шипящий. Индивидуальные беседы с учащимися, допуская такими ошибки, позволяют выяснить, что они считают букву ь знаком мягкости предшествующего согласного и не знают о том, что буква ь может быть показателем грамматической формы слова. С учётом этого логопедическая работа, направленная на овладение учащимися орфографическим навыком обозначения грамматической категории при помощи мягкого знака, строится следующим образом.

На первом этапе работы школьники возвращаются к схеме, составленной ими ранее. Учитель просит разделить слова на три группы: в зависимости от того, к какой части речи они принадлежат: существительные, прилагательные и глаголы. Вывод, заключающийся в том, что во всех глаголах, оканчивающихся на шипящий, мягкий знак ставится, а во всех прилагательных, имеющих в основе шипящий - не ставится, фиксируется в схеме. Внимание школьников привлекается к тому факту, что с существительными не всё так просто: в каких-то словах *ь* есть, а в других - нет. Однако основной задачей данного этапа - научить школьников дифференцировать глаголы и прилагательные с основой на шипящий и маркировать их грамматические категории буквой *ь*.

При работе над правописанием *ь* после шипящих на конце существительных учитывается, что соответствующее правило вводится в программу до изучения падежных окончаний, так как употребление *ь* объясняют родом имен существительных, а он изучается до склонения. Кроме того, женский род не является достаточным основанием, чтобы решить орфографическую задачу, так как существительное женского рода на шипящий пишется и без мягкого знака в том случае, если они не относятся к 3 склонению (крыш, кож).

Анахронизм данного правила давно подмечен лингвистами, которые неоднократно предлагали писать все слова с основой на шипящий без *ь*. Тем не менее, по правилам русской орфографии необходимо писать камыш, но мышь; нож, но рожь и т. п., хотя в обоих случаях на конце слов один и тот же непарный твердый согласный звук [ш]. Определить необходимость мягкого знака в этих словах, ориентируясь на слух, нельзя, хотя для парных по мягкости-твердости согласных здесь позиция сильная (на конце слова они хорошо различают слова мел-мель, жар-жарь, угол-уголь). Кроме того, непарные по твердости-мягкости согласные [ж] - [ш] являются парными по звонкости-глухости. Таким образом, при кодировании этих звуков буквами на конце слова возникают две орфограммы (школьникам необходимо решить не только вопрос о том, писать ли *ь*, но и какую букву звонкого или глухого согласного выбрать: рожь, но мышь).

На втором этапе работы по овладению школьниками навыком маркирования грамматической категории буквой *ь* в словах с основой на шипящий, педагог предлагает школьникам поработать с группой существительных. По ходу работы школьники сообщают свои наблюдения: в одних существительных есть *ь*, а в других его нет. У всех слов с *ь* - женский род, а без *ь* - женский, мужской, и средний. Следовательно, существительные мужского и среднего рода всегда пишутся без *ь*, а к существительным женского рода необходимо присмотреться.

На третьем этапе предлагаются задания на анализ существительных и выявление закономерностей, позволяющих поставить *ь* или исключаящих такую возможность. Обучающиеся сравнивают существительные первой группы с *ь* (картечь, мощь, мелочь, вещь, речь; роскошь, залежь, пустошь, тишь, рожь) и существительные второй группы без *ь* (задач, чащ; крыш, рогож; училищ пастбищ, жилищ, полчищ, соковищ). Они приходят к выводу, что

перед всеми словами второй группы можно поставить слово много.

На третьем этапе предлагается дифференцировать существительные 3-го склонения в именительном и винительном падежах, единственного числа с основой на шипящий и существительные 1-го и 2-го склонения, в родительном падеже, множественного числа с основой на шипящий.

На четвертом этапе используются задания на обобщение и автоматизацию навыков употребления для обозначения грамматических категорий [16].

Коррекция нарушений письменной речи

А. Н. Корнев отмечает, что дисграфией следует называть «.. стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха». При этом автор данное нарушение рассматривает как синдром, включающий как речевую, так и неречевую симптоматику и возникающий на пересечении биолого-психологических и социокультуральных неблагоприятных факторов, а, следовательно, диагностика должна включать широкий ассортимент клинико-психологических и психолого-педагогических методик. Определение, данное Е.А. Логиновой, более широкое: «Дисграфия... стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение “техникой” письма считается завершенным». Таким образом, автор исключает специфические ошибки письма, связанные с педагогической запущенностью, нерегулярностью обучения и акцентирует внимание именно на содержательной стороне организации письма.

Р.И. Лалаева в определении отмечает этиологию и симптоматику дисграфии, не акцентируя внимание на распространенности данного нарушения среди различных групп детей с отклонениями в развитии: «это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в письме».

В целом, как отмечают многие исследователи (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина и др.) при задержке психического развития различного этиопатогенеза чаще всего имеет место сочетание различных симптомов: замедление темпа развития одних психических функций, стойкое недоразвитие других и нарушение структуры третьих психических функций [9].

И.А. Логинова выделяет несколько особенностей, характеризующих дисграфию у детей с задержкой психического развития:

- предрасположенность к дисграфии и, следовательно, ее большая распространенность у категории школьников с задержкой психического развития в силу их психофизиологических особенностей;

- структура нарушения письма представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточность ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном случае;

- на письме встречаются те же виды ошибок, что и у обучающихся с дисфафией общеобразовательных школ. Однако в письменных работах обучающихся с задержкой психического развития сложнее выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок (и определить его механизмы);

- отмечаются нарушения в организации и протекании письма как вида деятельности. Это связано с особенностями состояния работоспособности и самоконтроля у детей. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии обучающихся с задержкой психического развития, обуславливают особенно большое количество и разнообразие ошибок в их письменных работах.

Е.А. Логинова выделяет два этапа логопедической работы при дисграфии: подготовительный и основной.

Главными целями подготовительного этапа являются уточнение данных, полученных в процессе логопедического обследования, определение стратегии основного этапа и создание предпосылок его эффективности. Для более полной реализации дифференцированного подхода коррекционное воздействие в начале работы лучше осуществлять в форме индивидуальных занятий. Такая форма занятий дает возможность варьировать их организацию и содержание, выбор методов воздействия, дозировку основного и дополнительного материала с учетом особенностей каждого ребенка.

В ходе подготовительных индивидуальных занятий решаются следующие задачи. Первая из задач – формирование положительной установки ребенка на участие в коррекционных занятиях и привлечение его к совместной с логопедом деятельности, которая приняла бы произвольный характер, т.е. у ребенка появилось желание и готовность ее осуществлять. Решается эта задача, прежде всего, путем установления взаимоотношений между логопедом и ребенком на принципах доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества, отсутствия принуждения. Обучающемуся должна предоставляться возможность выбора какой-либо из предложенных логопедом видов деятельности, оказываться любая предупреждающая затруднения и ошибки помощь. Одновременно с этим нужно стараться вызвать и поддержать у ученика исходную мотивацию, которая способствовала бы произвольности и организации его деятельности на занятиях.

Второй задачей подготовительного этапа является получение логопедом необходимой информации об учащемся, дополняющей обследование. Эта задача решается в непосредственном общении и совместной деятельности логопеда и ученика на индивидуальных занятиях.

Логопеды могут интересоваться более подробные характеристики активности обучающегося, такие ее свойства, как продолжительность возможности заниматься интеллектуальной деятельностью, частота смены различных видов деятельности для поддержания определенного уровня активности, отсутствие или появление утомляемости и негативизма при затруднениях. Важными для правильной организации коррекции являются сведения в отношении критичности ребенка к собственным ошибкам в письме, особенности его самооценки, интересов, мотивов деятельности. Логопеды

может интересоваться, как и с каким результатом осуществляется письмо обучающихся в специально организованных условиях, с оказанием различных видов помощи; виды наиболее эффективной помощи и ее влияние на оптимизацию письма.

Третьей задачей подготовительного этапа является выбор педагогической стратегии основного этапа логопедической работы. С учетом полученной в ходе индивидуальных занятий информации решается вопрос об отправных моментах, ведущем содержании и дополнительных направлениях коррекции. Логопед также решает вопрос о возможности логопедической помощи обучающемуся в условиях групповых занятий или необходимости определенного периода индивидуальной работы с данным обучающимся. В процессе решения задач подготовительного этапа можно использовать беседы с ребенком о его интересах, времяпрепровождении, окружающих людях; о том, что доставляет радость или огорчает в учебной деятельности; о письме и его роли в жизни; беседы, направленные на выявление степени осознания ребенком собственных затруднений в письме. На этом этапе, с учетом периода школьного обучения, можно использовать различные доступные ребенку виды репродуктивного и самостоятельного письма с элементами творчества и игры. Желательно, чтобы письмо ребенка было «успешным», поэтому в процессе письма ему можно оказывать помощь в необходимом объеме с установкой: «Спрашивай, если затрудняешься или неуверен». Можно оказывать предупреждающую помощь, направленную на организацию внимания ребенка в определенный момент записи.

На основном этапе коррекционной работы в процессе систематических логопедических занятий решаются задачи преодоления дисграфии, совершенствования письма детей, оказания им помощи в овладении учебной программой по русскому языку. К традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников с задержкой психического развития относится прежде всего устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза) [34].

Основными направлениями логопедической работы при коррекции дисграфии и дислексии являются:

1. Развитие фонематического восприятия (при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания). Дифференциация оппозиционных звуков и слогов проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.) Совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков

включает два этапа:

1) предварительный этап посвящен уточнению произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков. Логопедическая работа проводится в следующей последовательности: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове; определение места звука по отношению к другим звукам; выделение его из предложения, текста. Работа проводится не только на слух, но и закрепляется в письменной речи. Формирование фонематического восприятия проводится с обязательным участием также и речедвигательного анализатора. Поэтому одновременно с развитием фонематического слуха осуществляется и работа над звукопроизношением.

2) на этапе слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков проводится сопоставление звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, но основной целью является их различение, следовательно, речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками. Каждый звук соотносится с определенной буквой. Используются письменные предложения.

2. Работа над звукопроизношением. Прежде всего, необходимо устранить недостатки в произношении фонем (искажения, замены, отсутствия звука). Кроме того, необходимо помнить, что при нарушенном фонематическом слухе даже сохраненные звуки не могут артикулироваться абсолютно четко. На начальных этапах работы следует исключить проговаривание, т.к. оно может вызвать ошибки на письме.

3. Развитие навыков языкового анализа и синтеза (при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза). Работа по развитию навыков языкового анализа и синтеза опирается на развитие умений определять количество, последовательность и место слов в предложении: придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов; придумать предложение с определенным количеством слов; составить графическую схему предложения и т.д.

4. Развитие слогового анализа и синтеза. Работа начинается с использования вспомогательных приемов (отхлопать, отстучать, назвать количество), затем в плане громкой речи (умение выделить гласные звуки). Предварительно проводят работу по дифференциации гласных и согласных звуков, выделению гласных из речи, дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различения. Работа продолжается во внутреннем плане.

5. Развитие фонематического анализа и синтеза. Учитывается последовательность формирования форм звукового анализа и синтеза в онтогенезе. Логопедическая работа начинается с простых форм: выделения гласного в слогах (ум, на), на материале двух и более слогов. Сложные формы фонематического анализа формируют в три этапа: 1. формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства (графическая схема слова и фишки) и действия (моделирование

последовательности звуков в слове); 2. Формирование действия звукового анализа в речевом плане (исключается опора на материализацию действий, осуществляется перевод в речевой план). Проводится работа над словом, выделением первого, второго и др. звуков. 3. Формирование действия фонематического анализа и синтеза в умственном плане на основе представлений.

6. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Этот этап начинают с того, что учат обучающихся разным способам образования новых слов, например, образовывать слова с помощью разных приставок от одной глагольной основы (у-шел, при-шел, за-шел), с помощью одной приставки от разных глагольных основ (при-шел, при-нес). Другой вид словарной работы – подбор однокоренных слов, что улучшает правописание. На протяжении всех занятий расширяется, уточняется, закрепляется словарный запас детей. Главная задача сочетать упражнения по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями в письме и чтении. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений и т.д.

6. Развитие связной речи, как устной, так и письменной.

Логопедическая работа по устранению аграмматической дислексии и дисграфии включает в себя: формирование морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и структуры предложения. Основными направлениями работы являются: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Логопедическая работа по устранению оптической дислексии и дисграфии включает в себя: развитие зрительного восприятия (найди нужную букву в ряду, узнай зашумленное, перечеркнутое изображение буквы, подбери такие же (по форме, цвету, величине) буквы и др.); расширение объема и уточнение зрительной памяти (чего не стало?); формирование пространственных представлений (справа, слева от себя, от буквы); развитие зрительного анализа и синтеза (сконструируй букву, сложи из палочек, найди заданную) [29].

Развитие устной речи сочетается с использованием упражнений в чтении и письме, позволяющих совершенствовать речь детей на новом, более высоком уровне, закрепить сформированные навыки символизации речи, навыки произвольного анализа и синтеза языковых единиц, а самое главное - осуществить переход от овладения техникой письма к письму как средству выражения мыслей и средству общения, т.е. к письменной речевой деятельности.

На логопедических занятиях, особенно в начале коррекции, уделяется

внимание и целенаправленному развитию мышления обучающихся, развитию таких неречевых психических функций, как зрительное и слуховое внимание, память. Эти направления работы особенно важны, если с учеником не работает психолог.

Работа по оптимизации письма как вида психической деятельности осуществляется параллельно с совершенствованием у обучающихся навыка письма и обеспечивающих его языковых операций. В содержании этой работы можно выделить несколько задач: формирование мотивации к овладению правильным письмом, развитие когнитивных функций и произвольной саморегуляции; формирование самоконтроля при письме.

Одной из самых сложных задач этого направления работы логопеда является формирование у обучающихся с задержкой психического развития мотивов как к участию в коррекционных занятиях, так и непосредственно мотивов заниматься письменной деятельностью. На начальном этапе коррекционной работы логопед не обязательно преследует цель, чтобы понимание важности правильного письма сразу стало ведущим мотивом деятельности ученика. В дальнейшем, на основном этапе коррекции, проблема мотивации не отступает на второй план. Нужно стремиться к тому, чтобы под влиянием положительных результатов занятий понимание необходимости хорошо выполнять письменные работы постепенно переходило во внутреннюю потребность учеников. Для формирования положительной мотивации к занятиям, учебной деятельности рекомендуется создавать на занятиях общую эмоционально положительную атмосферу, снижающую тревожность и устраняющую страх допустить ошибки, подвергнуться нареканиям или насмешкам.

Ведущими в деятельности младших школьников с задержкой психического развития являются игровые мотивы и интерес. Необходимо широкое использование игр и занимательных приемов на занятиях (смешные картинки, шутливая формулировка целей заданий и упражнений, кроссворды, загадки).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения [Электронный ресурс] /Н.В. Бабкина// Педагогика и психология образования. - 2017. – №3. – С. 44 – 58 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti-detey-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya-v-period-nachalnogo-shkolnogo-obucheniya>. - Дата обращения: 29.08.2019.
2. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016.
3. Баранова Г.А. Подготовка учителя-логопеда к работе с детьми с задержкой психического развития в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] / Г.А. Баранова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 10-21. – С. 136-138 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/podgotovka-uchitelya-logopeda-k-rabote-s-detmi-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya-v-protssesse-povysheniya-kvalifikatsii>. – Дата обращения: 14.09.2019.
4. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ, Астрель, 2013. – 250 с.
5. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. – Р/на-Дону: Феникс, 2007. – 154 с.
6. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения детей с нарушениями интеллектуального развития: метод. рекомендации / авт.-сост. Ю. В. Афанасьева, А. А. Еремина, Е. Н. Моргачева; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2008. – 92 с.
7. Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 136 с.
8. Гладкая, В. В. Карта психолого-педагогического обследования учащихся с трудностями в обучении : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая, Н. Л. Жмачинская, С. Л. Карпова; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Мн.: АПО, 2009. – 70 с.
9. Гладкая, В. В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая. – Мн.: Зорны Верасок, 2011. – 112 с.
10. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Мн. : Зорны верасень, 2008, – 112 с.
11. Государственная политика в сфере образования обучающихся с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] – Режим

доступа: <http://vestnik.edu.ru/main-topic/u-nas-poiavilsia-realnyi-mekhanizm-okazaniia-kompleksnoi-pomoshchi-semiam-s-detmi-s-invalidnostiu>– Дата обращения: 30.07.2019.

12. Даньковская, Я.Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития (нейропсихологический подход) [Электронный ресурс] / Я.Ю. Даньковская // Вестник Костромского государственного университета – 2010. – № 4 – С. 170-173. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/agrammatizmy-v-ustnoy-i-pismennoy-rechi-uchaschihsya-mladshih-klassov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-neuropsihologicheskii>. – Дата обращения: 14.09.2019.

13. Евсюкова, Т.А. Методические аспекты работы учителя с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школах с низкими результатами обучения или в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / Материалы Межрегионального семинара «Стратегии поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО ИРО, 2017. С. 89-92.

14. Евсюкова, Т.А. Методические аспекты работы учителя с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школах с низкими результатами обучения или школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / Т.А. Евсюкова // Материалы Межрегионального семинара «Стратегия поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», 28 ноября 2017 г.: сборник статей. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 85-88.

15. Евсюкова, Т.А. Организация учебной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // ИРО-Экспресс: Инклюзивное образование: нормативно-правовое и ресурсное обеспечение образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО ИРО, 2017. – С. 44-50.

16. Елецкая, О.В. Развитие орфографической компетенции у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / О.В. Елецкая, А.В. Пионтек, Н.Н. Черевичная // Вестник Костромского государственного университета – 2015 – С. 113-119. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-orfograficheskoy-kompetentsii-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата обращения: 14.09.2019

17. Ильина, Г.М. Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими задержку психического развития: учеб.-метод. пособие / Г.М. Ильина. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 135 с.

18. Китаева, Н.Н. К вопросу о фонематических расстройствах у старших дошкольников с ЗПР [Электронный ресурс] / Н.Н. Китаева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина – 2012. – С. 160-169 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-fonematiceskikh-rasstroystvah-u-starshih-doshkolnikov-s-zpr>. – Дата обращения:

14.09.2019.

19. Кондратьева, С.Ю. Диагностика, профилактика и коррекция нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников «группы риска» [Электронный ресурс] / Н.Н. Китаева // Специальное образование – 2011 - № 1. – С. 43-49 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/diagnostika-profilaktika-i-korreksiya-narusheniy-schetnyh-navykov-diskalkulii-u-doshkolnikov-gruppu-riska>. – Дата обращения: 14.09.2019.

20. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0020/7_0020-1.shtml. - Дата обращения: 14.09.2019.

21. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. – СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

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

23. Костенкова, Ю.А. Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Авт.-сост. Ю.А. Костенкова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2008. – 67 с. – Режим доступа: <http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/spec/%D0%A3%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B5.pdf>. – Дата обращения: 14.09.2019.

24. Кузьменко, А.С. Причины и проявления регуляторной дизорфографии у учащихся третьих классов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] / А.С. Кузьменко, О.В. Елецкая // Специальное образование – 2017. – С. 75-78 — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-proyavleniya-regulyatornoy-dizorfografii-u-uchaschihsya-tretih-klassov-obscheobrazovatelnyh-shkol>. – Дата обращения: 14.09.2019.

25. Кумарина, Г.Ф. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта : программа и методические рекомендации / Г. Ф. Кумарина, И. Е. Токарь. – М. : УЦ Перспектива, 2011. – 42 с.

26. Кучина, А. И. Теоретические подходы к пониманию профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 91-93. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13350/> - Дата обращения: 14.09.2019.

27. Лалаева, Р.И. Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева, В.В. Морозова, Л.М. Полякова // Вестник Ленинградского государственного университета им.

А.С. Пушкина – 2011. – С. 75-79 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyu-podhod-v-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-tserebralno-organicheskogo>. – Дата обращения: 14.09.2019.

28. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, СВ. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004 — 303 с.

29. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

30. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.

31. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: пособие для учителей и логопедов / П.Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004.

32. Лиходедова, Л.Н. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического здоровья / Л.Н. Лиходедова // Специальное образование – 2012. – № 2. – С. 93-100. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/narushenie-pismennoy-rechi-u-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата обращения: 14.09.2019.

33. Логинова, И.А. Особенности лексики и значимых для ее формирования функций у школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / И.А. Логинова, М.А. Киргинцева // Специальное образование. – 2015. – С. 200-204 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-leksiki-i-znachimyh-dlya-ee-formirovaniya-funksiy-u-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата обращения: 14.09.2019.

34. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л.С. Волковой – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

35. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

36. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

37. Мищенко, З.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы [Электронный документ] / З.И. Мищенко, Л.И. Мищенко // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 2. – С. 46-53 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-massovyh-klassah-shkoly/> – Дата обращения: 12.09.2019.

38. Морозова, В.В. Состояние синтаксической структуры предложений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза [Электронный ресурс] / В.В. Морозова, М.В. Евстратова // Специальное образование – 2017. № 2. – С. 143-145. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sostoyanie-sintaksicheskoy-struktury-predlozheniy-u-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-tserebralno-organicheskogo-geneza>. – Дата обращения: 14.09.2019.

39. Нарзулаев С. Б., Шуклова Л. А. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / С.Б. Нарзулаев, Л.А. Шуклова// Вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – С. 39-44 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-v-usloviyah-obscheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>. - Дата обращения: 29.08.2019.

40. «О направлении методических рекомендаций по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии»: письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 6 апреля 2016 г. № 02-01-82/2911 [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.центр-ресурс.рф/tsentralnaja-psikhologo-mediko-pedagogicheskaja-komissija-tspmpk/metodicheskijj-material-i-sovety-spetsialistov/>– Дата обращения: 2.10.2018.

41. «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_315457/– Дата обращения: 7.08.2019.

42. «Об индивидуальной карте учета динамики развития ребенка»: письмо Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 14.09.2012 № 02-01-95/5293 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://minobraz.egov66.ru/article/show/id/1059> – Дата обращения: 2.08.2019.

43. «Об обеспечении учебными изданиями (учебниками и учебными пособиями) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_330913/– Дата обращения: 2.08.2019.

44. «Об обучении лиц, находящихся на домашнем обучении»: письмо Рособнадзора от 07.08.2018 № 05-283 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Rosobrnadzora-ot-07.08.2018-N-05-283/>– Дата обращения: 02.08.2019.

45. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: приказ Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 № 373 [Электронный документ] / Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ – Дата обращения: 13.09.2019.

46. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»: приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=184587>. – Дата обращения: 29.08.2019.

47. «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»: распоряжение Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/download/2269/> – Дата обращения: 17.09.2019.

48. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальных отношений от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «Консультант плюс» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ - Дата обращения: 28.08.2019.

49. «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 [Электронный документ] / Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=184630>. – Дата обращения: 23.08.2019.

50. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный документ] / Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> – Дата обращения: 23.08.2019.

51. Поливара, З. В. Психолого-педагогическая поддержка детей с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / З.В. Поливара. // ФЛИНТА –2013. – С. 38. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=466293>. – Дата обращения: 26.08.2019.

52. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Режим доступа:

<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/> – Дата обращения: 2.09.2019.

53. Примерная штатная численность работников общеобразовательных организаций Свердловской области, оплата труда которых финансируется за счет субвенций, предоставляемых из областного бюджета: приложение 2 к письму Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 12.09.2017 № 02-01-81-7833 «О направлении уточненной примерной штатной численности муниципальных дошкольных и общеобразовательных организаций Свердловской области» [Электронный документ] – Режим доступа: http://www.minobraz.ru/dokumenty/informacionnye_pisma_mo/ – Дата обращения: 27.08.2019.

54. Примерные рабочие программы для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernye-rabochie-programmy-dlya-1-dopolnitelnogo-i-1-klassev-po-otdelnym-uchebnym-predmetam-i-korreksionnym-kursam-dlya-obuchayushhihsya-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya/> – Дата обращения: 28.08.2019.

55. Проект федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный документ]/ Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=50580#05978373253652576> Дата обращения: 23.08.2019.

56. Симкин, М.Л. Теоретико-методологический анализ изучения монологической речи младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / М.Л. Симкин, Е.М. Ланина // Вестник Кемеровского государственного университета – 2014. – № 3 (59). – С. 85-87 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sostoyanie-sintaksicheskoy-struktury-predlozheniy-u-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-tserebralno-organicheskogo-geneza>. – Дата обращения: 14.09.2019.

57. Специальная психология: учеб. пособие / Е. С. Слепович и др.; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск: Выш. Шк., 2012. – 511 с.

58. Соловьева, С.В. Механизмы учета рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий при разработке адаптированных основных общеобразовательных программ // ИРО-Экспресс: Инклюзивное образование: нормативно-правовое и ресурсное обеспечение образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО ИРО, 2017. – С. 38-43.

59. Соловьева, С.В. Проектирование программы коррекционной работы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: метод. рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2013. – 186 с.

60. Соловьева, С.В. Разработка адаптированных основных общеобразовательных программ общего образования: требования к структуре,

подходы к содержанию: методические рекомендации. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 72 с.

61. Соловьева, С.В. Стратегии решения вопросов образовательной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / С.В. Соловьева // Материалы Межрегионального семинара «Стратегия поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», 28 ноября 2017 г.: сборник статей. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – С. 119-124.

62. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ – Дата обращения: 27.08.2019.

63. Халилова Г.З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Г.З. Халилова // Казанский вестник молодых учёных – 2018. – № 5(8). – С.76-78. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-angliyskomu-yazyku-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата обращения: 14.09.2019.

64. Шамарина, Е.В. Из опыта работы по организации коррекционно-развивающей деятельности с младшими школьниками с задержкой психического развития на уроках чтения и русского языка в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Е.В. Шамарина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки – 2013. – №4 (54). – С. 405-498 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-raboty-po-organizatsii-korreksionnorazvivayuschey-deyatelnosti-s-mladshimi-shkolnikami-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата обращения: 14.09.2019.