

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

На правах рукописи



АЗИНА Елена Геннадиевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

5.3.8 - Коррекционная психология и дефектология

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата
психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор С.Н. Сорокоумова

Нижний Новгород – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	17
1.1. Теоретико-методологические основы психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	17
1.2. Психологические особенности и современная система образования младших школьников с задержкой психического развития.....	29
1.3. Психолого-педагогические аспекты речевого развития как фактора социализации в онтогенезе и дизонтогенезе.....	44
1.4. Детский фольклор и возможности его использования в коррекционно- образовательном пространстве.....	54
Выводы по главе.....	72
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	76
2.1. Организация констатирующего эксперимента. Характеристика контингента экспериментальной группы.....	76
2.2. Методика изучения речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР.....	85
2.3. Анализ особенностей развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР.....	99
Выводы по главе.....	114
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА.....	116
3.1. Организация формирующего эксперимента.....	116
3.2. Содержание и технология психологической коррекции речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР с использованием произведений детского фольклора	128
3.3. Анализ и динамика развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР в результате экспериментального исследования.....	158
Выводы по главе.....	177
Заключение.....	179
Библиография.....	182
Приложения.....	210

Введение

Изменение требований к содержанию и организации начального общего образования вызывает необходимость поиска путей модернизации коррекционно-психологической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР). Эти изменения предполагают введение в практику работы общеобразовательных организаций комплекса мер, призванных своевременно обеспечить *каждому* ребенку в соответствии с его возрастом и психолого-педагогическими особенностями благоприятные условия для развития, формирования полноценной личности, получения должного образования.

Современным направлением системы специального образования стала интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья (к которым относятся и учащиеся с ЗПР) в среду нормативно развивающихся сверстников [75, 123, 146, 147, 207, 222, 226, 251, 252]. Иной подход к обеспечению образованием особых детей, по мнению Н.Н. Малофеева, выполняет социальный заказ общества, которое достигло высокого уровня правового, экономического и культурного развития [148]. В связи с этим возникает насущная потребность в организации специального психологического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы.

Основополагающими формами интеграции являются социальная и педагогическая [162, 251]. Социальная интеграция характеризуется включением детей с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках интегрированной образовательной среды. Педагогическая интеграция предполагает усвоение детьми с ОВЗ единого общеобразовательного учебного плана. Инклюзивный вариант обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, зародившийся в начале XXI века, включает в себя обе формы интеграции.

По данным клинических, психологических и педагогических исследований (Н.В. Бабкина, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Н.А. Никашина, Р.Д. Триггер, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева, Н.М. Назарова У.В. Ульenkова и др.), дети с ЗПР составляют более половины неуспевающих учащихся младших классов. В настоящее время *задержка психического развития* определяется как парциальное отставание в психическом развитии ребенка, которое, хотя и требует специального коррекционного подхода, но, в то же время, позволяет, при организации этого особого подхода, получать образование в массовой школе. Понятие «задержка» объясняет *временной* (расхождение между уровнем психического развития и паспортным возрастом ребенка) и, вместе с тем, *временный* характер запаздывания развития, которое нивелируется с возрастом. Успех этого процесса зависит от множества причин, одно из которых - создание таких условий для обучения и развития, которые смогут удовлетворить образовательные потребности каждого ребенка [121, 123].

Причины школьной неуспешности детей с ЗПР чрезвычайно разнообразны, среди них ограниченность речевых средств (Н.Ю. Борякова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Р.Д. Триггер, Т.В. Туманова, Т.В. Филичева, Т.А. Фотекова и др.), несформированность познавательной деятельности (И.Н. Брокане, С.А. Домишкевич, И.А. Коробейников, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульenkова и др.), незрелость эмоционально-волевой сферы (Л.Б. Баряева, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, С.Н. Сорокоумова, С.Г. Шевченко и др.), пониженная работоспособность (Л.В. Кузнецова, Н.А. Никашина, У.В. Ульenkова и др.), недостаточность отдельных психических функций и процессов (З.М. Дунаева, И.Ф. Марковская и др.) [23, 71, 107, 153, 165, 220, 225, 234, 248]. Заблаговременное выявление и коррекция этих нарушений позволит успешнее организовать психолого-педагогическое сопровождение этой категории обучающихся.

Масштабное развитие интеграционного направления в отечественной системе специального образования позволило сместить основную цель

педагогического воздействия с нарушениями на личность ребенка с отклонениями. В системе специального образования наших дней психологическая помощь определяется как социально значимое и необходимое условие адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Технологическим процессом, осуществляющим механизм психологической помощи детям с проблемами в развитии, является психологическое сопровождение, которое предполагает осуществление следующих направлений: психодиагностика, психокоррекция и консультирование. Целью психологической коррекции в условиях общеобразовательной школы является полноценное развитие высших психических функций ребенка с ЗПР и оптимизация его социального функционирования.

По мнению Т.Н. Волковской, личностно-коммуникативный подход, который предполагает взаимосвязь и взаимозависимость личности и коммуникативного функционирования, предполагающего достаточно высокую степень речевого развития, является главенствующим на пути воспитания навыков социального взаимодействия у детей [43]. Речь занимает одно из ведущих положений в системе высших психических функций в силу своей значимости для проявления и организации памяти, внимания, эмоций и совершенствования поведения человека, поэтому психологическая коррекция речевого развития младшего школьника с ЗПР должна стать неотъемлемой частью психологического сопровождения и включать психокоррекционную работу по устранению не только речевых проблем, но и созданию сенсомоторной и когнитивной базы для нормального функционирования речи.

Поиск инновационных форм психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, инклюзивно обучающихся в общеобразовательных школах, связан с тенденцией к разнообразию методолого-методических подходов к воспитанию и обучению детей. Среди таких подходов наиболее актуальными для младших школьников с ЗПР на

современном этапе, с нашей точки зрения, является *аксиологический* подход, который соответствует идеям гуманистического образования. Применение аксиологического подхода связано с развитием теоретического и практико-ориентированного поиска ценностей и ценных ориентаций личности в динамично меняющемся обществе. Сутью этого подхода является преимущество общечеловеческих ценностей и гуманистических начал среди других приоритетов в культурной среде. Общечеловеческие ценности (истина, труд, жизнь, счастье, честь, красота, знание и др.), которые прошли испытания веками через передачу из поколения в поколение, как раз и заключены в таком виде устного народного творчества как *русский детский фольклор*. Психологический аспект аксиологического подхода заключается в переводе объективных ценностей народной культуры в субъективные ценностные ориентации развивающейся личности. Фольклор рассматривается как синкретичное единство слова, музыки, движения, которое позволяет обеспечить интеграцию содержания учебно-воспитательного процесса [216].

Современная фольклористика определяет детский фольклор как одно из средств народной педагогики. Его использование помогает гармоничному развитию ребенка, совершенствованию его речи, развитию высших психических функций и процессов, что является базой для успешного обучения в школе. Средства искусства, включаемые в коррекционную работу, помогают ребенку с ЗПР в адаптации к условиям школьной жизни, оказывают регулирующее воздействие на его поведение, обеспечивают удовлетворение познавательно-семиотических, ценностно-ориентированных, коммуникативных потребностей и побуждают к эмоционально-чувственному, художественно-творческому и речевому развитию личности в наиболее понятной для него эмоционально-практической форме [156].

Выбор детского фольклора как материала и средства для психокоррекционной работы в нашем диссертационном исследовании неслучаен. Фольклорные произведения составляют значительную часть

стандартных программ курса «Литературное чтение», которыми овладевают младшие школьники с ЗПР, включенные в общеобразовательный процесс. Но особенности речевого и психомоторного развития этих учащихся создают определенные трудности в приобретении литературоведческих знаний в области фольклора, которых требует ФГОС. Без специальной психологической помощи дети с ЗПР неспособны в полном объеме усвоить программный материал массовой школы.

В ряде работ определены ключевые направления практической деятельности специалистов, способных осуществить коррекционно-развивающий процесс (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда), но исследований, определяющих содержание, методы и приемы психологической коррекции речевого развития младших школьников с ЗПР, которые проходят обучение в общеобразовательных школах по традиционным программам начального общего образования в среде нормативно развивающихся сверстников и в тот же календарный период, до настоящего времени не проводилось.

Актуальность исследования мотивирована необходимостью научного обоснования и практической разработки содержания психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, интегрированных в общеобразовательный процесс, которое поможет создать для них необходимые условия для предупреждения или смягчения дисбаланса между традиционным процессом обучения и реальными возможностями детей с ЗПР и будет способствовать наиболее полноценной адаптации их в социуме. Накоплено много материала, характеризующего особенности детей с ЗПР и методику работы с ними, однако зависимость преодоления задержки психического развития от применения в коррекционной работе произведений детского фольклора не исследованы. Организационно-методические и коррекционно-развивающие аспекты применения фольклорного материала в психоречевом развитии младших школьников с ЗПР относятся к

малоизученным теоретическим и практическим сферам знаний в системе специального образования.

С учетом актуальности изучаемых вопросов и недостаточной их разработанностью сформулирована **проблема исследования**, заключающаяся в определении условий, последовательности и направлений работы по психокоррекции речи учащихся с ЗПР с использованием фольклорного материала, которая обеспечит эффективность психолого-педагогического сопровождения этой категории обучающихся. На пути решения этой проблемы существуют *противоречия* между: увеличением количества детей с ЗПР, инклюзивно обучающихся в массовых школах, и недостаточностью технологий психолого-педагогического сопровождения этой категории учащихся; потребностями детей с ЗПР в решении проблемы речевого недоразвития и невозможностью их полноценного удовлетворения без создания единого коррекционно-образовательного пространства; наличием большого объема произведений устного народного творчества в учебниках курса «Литературное чтение» стандартных программ начального общего образования и недостаточностью психоречевого развития младших школьников с ЗПР для восприятия лексических, морфологических и синтаксических приемов народно-поэтического языка; высоким коррекционно-развивающим потенциалом детского фольклора и недостаточностью методических средств для его использования в психокоррекционном процессе.

В соответствии с проблемой определена тема исследования «Психологическая коррекция речевого развития младших школьников с задержкой психического развития».

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное изучение развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР на основе использования детского фольклора.

Объект исследования: процесс развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР посредством использования фольклорного материала.

Предмет исследования: особенности проявления и технологии психоречевого развития младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Гипотезы исследования.

1. Общая психическая незрелость младших школьников с ЗПР обуславливает особенности развития речевых и неречевых психических функций детей данной категории.

2. Использование фольклорного материала обеспечивает развитие речевых и неречевых психических функций детей с ЗПР, являющихся средством оптимизации процесса социализации, активизации субъектных предпосылок для адаптации к условиям школьного обучения, и способствует удовлетворению особых образовательных потребностей детей данной категории.

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

1. Провести анализ философской, культурологической, психологической и педагогической научной литературы по проблеме исследования.

2. Составить диагностическую программу по изучению особенностей развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками.

3. Выявить особенности развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР, интегрированных в общеобразовательный процесс, и своеобразие их понимания и воспроизведения фольклорного материала во время усвоения курса «Литературное чтение».

4. Разработать и апробировать содержание и технологии коррекционной работы по формированию речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР средствами фольклора.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концепции общей и специальной психологии, лингвистики и психолингвистики, фольклористики: о закономерностях речевого онтогенеза и дизонтогенеза речевой деятельности (Н.Ю. Борякова, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Р.Д. Триггер, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко и др.); о принципах психолого-педагогической диагностики (Т.Н. Волковская, О.Е. Грибова, Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульенкова и др.); о зависимости развития речи от когнитивного и коммуникативного развития и социально-культурного опыта ребенка (П.П. Блонский, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, А.А. Леонтьев, Е.А. Медведева, О.Г. Приходько, С.Л. Рубинштейн, О.С. Орлова и др.); о психолого-педагогических особенностях детей с задержкой психического развития (Л.Б. Баряева, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, М.С. Певзнер, Н.Я. Семаго, С.Н. Сорокоумова, Е.С. Слепович и др.); о соотношении первичных и вторичных симптомов в структуре речевого дефекта (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия, В.И. Селиверстов, В.М. Шкловский и др.); об особой роли психологических факторов в преодолении коммуникативных нарушений (Т.Г. Визель, Т.Н. Волковская, Е.Е. Дмитриева, К.Н. Дубровский, Н.Л. Карпова, В.М. Шкловский); о современных подходах к организации образования учащихся с ЗПР (Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульенкова, Н.В. Шутова, Л.М. Шипицина и др.); об учете этнокультурных и языковых особенностей фольклора в педагогическом процессе (Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, Ф.С. Капица, Т.М. Колядич, С.Г. Лазутин, К.Д. Ушинский, В.Я. Пропп и др.);

результаты исследований в области логопсихологии ряда отечественных исследователей (С.М. Валявко, Г.А. Волкова, Т.Н. Волковская, В.А. Калягин, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.С. Павлова, Е.В. Шпилова и др.).

Методы исследования включали теоретический анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы, систематизацию данных педагогической и медицинской документации, метод опроса (беседы, интервьюирование, анкетирование), наблюдение, нейропсихологические методы изучения, количественная и качественная оценка экспериментальных данных с использованием методов математической статистики.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются использованием современных достижений коррекционной психологии и лингвистики; междисциплинарным подходом к проблеме; комплексностью методов исследования, адекватных его предмету, объекту, целям и задачам; показательностью выборки и экспериментальных данных; сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных; эффективностью проведенной коррекционно-развивающей работы.

Организация и этапы исследования.

Исследование осуществлялось с 2009 по 2020 г.г. на базе общеобразовательных школ г. Набережные Челны, г. Нижнекамска и г. Нижнего Новгорода. В исследовании участвовало 157 учащихся первых и вторых классов. На этапе констатирующего эксперимента было изучено 85 детей с ЗПР (ЭГ) и 72 ребенка с нормальным психическим развитием (КГ). Экспериментальное обучение прошли 24 учащихся с ЗПР, контрольную группу составили 24 младших школьника с ЗПР.

Первый этап (2009-2014 г.г.) – *поисково-теоретический* – позволил выявить состояние проблемы, определить цель, задачи, гипотезы и методы исследования. В сравнительном констатирующем эксперименте выявлены особенности речевого развития младших школьников в целостной системе

высших психических функций и возможности понимания и самостоятельного использования фольклорных текстов учащимися.

Второй этап (2014-2019 г.г.) - *основной* – состоял в организации и проведении обучающего эксперимента с использованием фольклорного материала на специальных занятиях у психолога и логопеда, уроках русского языка и литературного чтения, окружающего мира, ИЗО деятельности, внеклассных мероприятиях и создании развивающей фольклорной среды в условиях общеобразовательной школы. Проверка эффективности использования детского фольклора в психокоррекционной работе с детьми с ЗПР проводилась в процессе динамического контрольно-оценочного эксперимента.

Третий этап (2019-2020) – *заключительно-обобщающий* – позволил систематизировать результаты исследования, сформулировать основные выводы. Полученные результаты исследования внедрены в практику работы с младшими школьниками с ЗПР в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46» г. Набережные Челны, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 54» г. Нижнего Новгорода и реализуются в качестве инновационной программы регионального уровня.

Апробация и внедрение результатов исследования

Результаты исследования были озвучены в докладах и сообщениях на научных конференциях и семинарах: «Специальное и интегрированное образование: организация, содержание и технологии» (I и II Международный научно-методический семинар, г. Волгоград, 2011 г, 2012 г.), «Актуальные проблемы психологической и логопедической помощи в системе здравоохранения» (I Республиканская научно-практическая конференция логопедов и психологов, г. Набережные Челны, 2012 г.), «Теоретические и практические вопросы развития научной мысли в современном мире» (II Международная научно-практическая конференция, г. Уфа, 2013 г.), «Межкультурная коммуникация как фактор толерантности в современном мире» (I Всероссийские Айтматовские научные чтения с международным

участием, п.г.т. Кукмор, 2013 г.); «Изучение и психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» (Республиканский семинар, г. Набережные Челны, 2013 г.); «Инновационные проблемы современного развития дефектологии» (Межвузовская научная конференция, г. Москва, 2014 г.); «Безопасность и развитие личности в образовании» (Всероссийская студенческая конференция, г. Таганрог, 2015 г.); «Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» (VIII международный теоретико-методологический семинар, г. Москва, 2016 г.); «Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход» (VII Всероссийская конференция с международным участием, г. Курск, 2017 г.); «Потенциал традиционной культуры и образовательного пространства в патриотическом воспитании детей и молодежи» (Межрегиональная научно-практическая конференция, г. Казань, 2018 г.); «Консолидация науки и практики в сопровождении детей и взрослых с особыми образовательными потребностями» (Международная научно-практическая конференция, г. Набережные Челны, 2019 г.); «Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации» (II Международная междисциплинарная научная конференция, г. Москва, 2020 г.); на заседаниях кафедр: истории, философии, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» г. Н. Новгород; психологии и реабилитационных технологий и лаборатории восстановления глотания, фонации и речи ФГБНУ «Научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» г. Москва; на заседаниях кафедры социальной, общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»; использовались при чтении лекций, проведении семинарских и практических занятий со студентами факультета повышения квалификации и профессиональной подготовки ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережночелнинского

института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимерясова (ИЭУП).

Научная новизна исследования заключается в том, что

1. Выявлены специфические особенности понимания и воспроизведения фольклорных текстов младшими школьниками с ЗПР, проявляющиеся в отсутствии интереса к фольклорному материалу, трудностях определения художественного своеобразия, целевого назначения и смысловой составляющей произведений устного народного творчества.

2. Разработана модель интегративного взаимодействия участников психокоррекции речевого развития младших школьников с ЗПР в условиях общеобразовательной школы и обоснованы направления, содержание и приемы психокоррекционной работы на основе использования произведений детского фольклор.

3. Определены и экспериментально проверены результаты психокоррекционной работы по формированию сенсомоторного и когнитивного базиса речевого развития учащихся с ЗПР с учетом комплексного подхода к использованию фольклорного материала в учебно-воспитательном процессе.

В ходе экспериментального исследования решена **научная задача**, которая состоит в разработке направлений психологической коррекции речевого развития младших школьников в системе инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что экспериментальные данные обогащают имеющиеся сведения об уровне речевого и психофизического развития младших школьников с ЗПР инклюзивно обучающихся в массовых школах; проанализированы современные традиционные программы курса «Литературное чтение» с позиции наличия текстов устного народного творчества; сформулированы

дидактические требования к выбору фольклорных произведений в роли коррекционно-развивающего средства.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработан и апробирован методический материал для психологической коррекции речевого развития младших школьников с ЗПР на основе использования детского фольклора; составлен диагностический инструментарий, выявляющий особенности психоречевого развития младших школьников; внедрены в практику направления междисциплинарного взаимодействия психолога и логопеда в психологическом сопровождении психоречевого развития младших школьников с ЗПР; реализован спецкурс для студентов и практикующих логопедов и психологов Набережночелнинского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»; издано учебное пособие в Гуманитарном издательском центре ВЛАДОС (г. Москва) «Логопедическое сопровождение младших школьников с ЗПР на основе использования фольклорного материала».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации положения соответствуют формуле специальности 5.3.8 - Коррекционная психология и дефектология: содержанием которой является изучение психологических особенностей детей с нарушениями в развитии. П.2. Психологические аспекты диагностики нарушений развития (врожденных и приобретенных) у детей и подростков в контексте задач комплексной коррекционной помощи, п.3. Проблемы психологической коррекции и компенсации нарушений когнитивного, коммуникативного, речевого, эмоционального, социального, поведенческого функционирования детей, подростков и взрослых с нарушениями развития, п. 10. Профессиональный функционал психолога в структуре междисциплинарного подхода к осуществлению диагностики, коррекционной, абилитационной, реабилитационной помощи детям, подросткам и взрослым с нарушениями развития и п.11. Психологическое сопровождение участников

образовательного процесса (в области специального и инклюзивного образования).

Область исследования: психологические закономерности, механизмы и условия речевого развития детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного обучения и воспитания.

Отрасль науки: психологические науки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Общая психическая незрелость детей с ЗПР в силу деструктивных (биологических и социальных) влияний определяет особенности развития речевых и неречевых психических функций младших школьников данной категории. Вне специально организованной коррекционной работы по формированию речевых и неречевых психических функций (в данном случае средствами фольклора) младшие школьники с ЗПР, инклюзивно обучающиеся в массовых школах, не достигают возрастных уровней развития речевых и неречевых функций, как условия их социализации.

2. Использование психолого-педагогического диагностического инструментария позволяет выявить актуальные и потенциальные возможности развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР и эффективно организовать психологическое сопровождение данной категории учащихся в общеобразовательном пространстве.

3. Специально организованная коррекционная работа с использованием фольклорного материала обеспечивает формирование речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР как средства адаптации этих детей к условиям инклюзивного образования.

Структура и объем работы

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы. Рукопись содержит 209 страниц, 5 таблиц, 21 рисунок, 1 схему, 7 приложений. Библиография включает 277 источников.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННОЙ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Теоретико-методологические основы психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Система специального образования наших дней характеризуется тенденцией к интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду сверстников с нормативным развитием [75, 123, 146, 147, 207, 222, 226, 251, 252]. Это вызывает необходимость использования психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в массовых образовательных организациях, которое предотвращает или сглаживает дисбаланс между процессом обучения и возможностями особых детей, а также способствует наиболее полноценной адаптации их в социуме.

Эта цель может быть реализована путем создания комплексной междисциплинарной профессиональной поддержки лиц с ОВЗ на всех разнообразных этапах их социализации. Организация оптимальных условий предполагает актуализацию потенциальных возможностей ребенка с нарушенным развитием, что определяет успешность его интеграции [125].

Существует несколько форм интеграции. Основные из них - социальная и педагогическая [162, 251]. Социальная интеграция подразумевает введение детей с ОВЗ в систему разнообразных отношений в социуме в условиях интегрированной образовательной среды. Педагогическая интеграция предполагает усвоение детьми с ОВЗ общей учебной программы. Инклюзивный вариант обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, зародившийся в начале XXI века, включает в себя обе формы интеграции.

Актуальные темы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья раскрывались в исследованиях многих авторов (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, Т.Н. Волковская, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, М.И. Роговцева, В.И. Слободчиков, В.В. Ткачева, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицина и др.). В результате этого существуют несколько взглядов на обозначение понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина считают психолого-педагогическое сопровождение одним из значимых структурных компонентов системы специальной помощи, которая обеспечивается соединением усилий многих специалистов: и психологов, и педагогов, и медицинских и социальных работников. Другие авторы (М.Р. Битянова, И.И. Мамайчук) раскрывают это понятие по отношению к психолого-педагогической деятельности, имеющей социально-психологическую направленность и включающей несколько параметров: описание клинических и психолого-педагогических особенностей ребенка; разработка социально-психологических требований для эффективного развития детей; систематическая помощь в виде разностороннего консультирования, целенаправленной психокоррекции и психологической поддержки; построение жизнедеятельности ребенка с учетом его психофизических возможностей [125]. Наиболее обоснованной мы считаем определение И.Ю. Левченко и Т.Н. Волковской, которые описывают психолого-педагогическое сопровождение как «интегративную технологию психолого-педагогического воздействия и влияния на процесс социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, основанную на комплексном учете их индивидуальных потребностей» [125, с.62].

Психологическое сопровождение является технологическим процессом специальной психологической помощи, которая формирует «социально-психологическую компетентность человека, посредством различных видов психологической деятельности» (Т.Н. Волковская). Каждый вид

психологической деятельности, в качестве которых выделяются психодиагностика, психокоррекция, консультирование, психологическое сопровождение, психологическая поддержка (И.И. Мамайчук) имеет свое специфическое содержание.

Анализ литературных источников становления психологической помощи в нашей стране показал ряд направлений в функционировании этой системы в образовательных организациях. Первое направление раскрывается в идее комплекса «параллельных служб», предложенной О.Н. Усановой в середине 90-х г.г. XX века. Этот подход предполагает объединение в единую систему психологическую, социальную, педагогическую и клиническую службы, которые обеспечивают предоставление каждому ребенку специализированной лечебно-профилактической, коррекционно-развивающей и реабилитационной помощи и создают наилучшие условия для его социальной адаптации и оптимального развития.

Второе направление представлено в исследованиях И.И. Мамайчук (2004 г.) и содержит в себе «идею включенности» психологического компонента в различные направления коррекционно-развивающей работы (педагогическое, диагностическое, социальное, логопедическое, медицинское), что позволяет самым положительным образом влиять как на умственное развитие, так и на развитие личности детей с ОВЗ.

Третье направление осуществляется с 1971 г. в научной системе У.В. Ульяновской (Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, О.В. Лебедева, Н.В. Шутова и др.) и рассматривает использование психологической помощи детям с нарушениями в развитии на ранних возрастных этапах их онтогенеза. Это направление предполагает разработку вопросов профессиональной подготовки специалистов, которые работают с детьми с младенческого возраста.

Следующее направление было выдвинуто Т.Н. Волковской в 2012 году в виде авторской модели системы психологической помощи детям с речевыми недостатками [125, с. 25]. В этой модели психологическая помощь,

с одной стороны, становится самостоятельной структурой в системе медико-психолого-педагогического сопровождения и имеет свои функции и направления психокоррекционного воздействия; с другой стороны – она является подсистемой, интегрированной в виде психологического компонента в различные направления коррекционного воздействия».

Данная модель стала концептуальной основой современной системы психологической помощи лицам с ОВЗ, представленной в 2017 году И.Ю. Левченко и Т.Н. Волковской. Комплексный подход, лежащий в основе данной концепции, базируется на понимании системного строения психической деятельности; изучения процессов развития ребенка в динамике; учета всех его потенциальных возможностей.

Авторами раскрыты необходимые условия для обеспечения психологической помощи детям с ОВЗ:

- теоретико-методологические и концептуальные основы, определяющие специфику психологической помощи;
- содержательно-технологическое обеспечение, обуславливающее реализацию психологической помощи на практике;
- комплексное взаимодействие с различными компонентами коррекционно-развивающего процесса, что предполагает междисциплинарный подход к осуществлению психологической помощи.

Междисциплинарный подход к вопросам психического развития и интеграцию в социальную среду ребенка с ОВЗ предполагает овладение специалистами новыми для них компетенциями в рамках целостного коррекционно-образовательного пространства.

Передовые теории о нарушениях развития у детей базируются на понимании происхождения психики как общественно-исторического факта. Идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о прижизненном формировании психической деятельности ребенка через присвоение культурно-исторического опыта объясняют длительность созревания его высших психических функций (ВПФ). Речь опосредует развитие любого из

психических процессов и затем становится одним из его звеньев. Речь также переводит любую ВПФ на произвольный и осознанный уровень.

Опираясь на эти позиции, становится понятным необходимость применения принципов логопсихологии в психолого-педагогическом сопровождении лиц с отклонениями в развитии. Логопсихология, начав свое развитие в рамках дефектологии в середине 90-х годов, стала самостоятельной научной дисциплиной и в настоящее время определяется как отдельная отрасль специальной психологии, которая рассматривает психические особенности лиц с речевыми нарушениями, а также возможность включения психологических технологий в коррекционно-логопедическую работу (Т.Н. Волковская, Г.С. Гуменная, Е.В. Жулина, Л.А. Зайцева, Л.В. Кузнецова, Т.С. Овчинникова, В.И. Селиверстов, О.В. Трошин, Е.В. Шпилова и др.). Поскольку «речевая недостаточность представляет собой единую закономерность аномального развития» (В.И. Лубовский), идеи логопсихологии, с нашей точки зрения, могут быть применены для любого состава детей с отклонениями в их развитии как в атмосфере специального, так и инклюзивного образования.

В рамках инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение реализуется, в основном, такими специалистами как психолог и логопед. Именно эти специалисты в настоящее время представлены почти во всех общеобразовательных школах нашей страны. В этой связи становится необходимым тесное междисциплинарное взаимодействие и сотрудничество логопеда и психолога, которым необходимо раздвигать границы своей профессиональной деятельности, когда они взаимодействуют с ребенком с ОВЗ. Профессиональное взаимодействие этих специалистов влияет на результативность коррекционной работы и в плане достижения определенных задач речевого развития, так и «в решении основной коррекционной задачи – социальной адаптации человека, имеющего речевое расстройство» [43, с. 98]. Позиция Т.Н. Волковской позволяет выделить с одной стороны, «психологический

компонент в логопедической работе» и необходимость приобретения логопедом коррекционно-психологической компетентности; с другой стороны, повысить требования к объему знаний и умений психолога общеобразовательной школы, которые позволят осуществлять ему коррекционное влияние на ребенка с отклонениями в развитии.

Для усиления результативности коррекционной работы логопеду необходимы следующие «психологические компетенции»:

- информированность «в вопросах теории логопсихологии и психологических особенностей детей с проблемами в психофизическом развитии»;

- грамотное владение «психодиагностическими и психокоррекционными» методиками работы;

- освоение технологиями психолого-педагогического консультирования родителей и других специалистов.

Усиление психологической составляющей логопедической работы предполагает организацию практической деятельности логопеда с учетом основных принципов логопсихологии, сформированных в рамках общей психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.):

- «*принцип отражательности*», предполагающий понимание того, нарушение способности отражения окружающего мира может быть формой отклонения в психическом развитии;
- «*принцип детерминизма*», обуславливающий сложность и неоднозначность связи причины отклонения в развитии и самого отклонения (вид нарушения зависит не только от особенностей тератогенных факторов, но и от целого ряда условий – возраста ребенка, локализации патогенного фактора, многообразия комбинаций этиологических факторов и др.);
- «*генетический принцип*», позволяющий рассматривать психические явления в процессе онтогенеза и системогенеза (процесса

последовательного проявления симптомов отклоняющегося развития);

- «*принцип единства сознания и деятельности*», при котором осуществляются процессы интериоризации и экстериоризации с возможностью их взаимоперехода.

Концептуальные основы логопсихологии позволяет логопеду установить место речевого нарушения в общем плане психического развития ребенка, видеть личность ребенка, имеющего речевые и коммуникативные проблемы, а значит результативнее решать задачи речевого развития.

В наши дни наблюдается изменение качественного состава обучающихся, посещающих логопедические занятия. Все чаще на логопедических пунктах мы видим учащихся, имеющих речевой дефект как вторичный по отношению к основному диагнозу. В результате этого традиционные методы логопедического обследования и логопедической работы становятся неэффективными. Этот факт ставит современного логопеда перед необходимостью решения новых задач: определение механизмов взаимодействия неречевых и речевых психических процессов у ребенка с ОВЗ; выявление закономерностей аномального развития; определение перспектив для формирования высших психических; разработка новых методов диагностики, позволяющих грамотно выделить первичные (отражающие биологические причины аномального развития ребенка) и вторичные (возникающие в ходе его взаимодействия с окружающим миром) нарушения.

В современной логопедии все большее распространение приобретают *нейропсихологические методы* разностороннего исследования детей с недостатками речи (Т.В. Ахутина, Т.Н. Волковская, И. Ф. Марковская, А.Н. Семенович, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова и др.). Освоение нейропсихологических методов исследования помогает логопеду изучить структуру речевого дефекта в общей системе ВПФ и на этой основе определить индивидуальную программу коррекционного развития ребенка с

учетом дефицитарных и сохранных звеньев его психики. Для данного вида исследования могут быть использованы следующие диагностические пробы: изучение предметного гнозиса, повторение ритмических рисунков, воспроизведение позиций пальцев рук, пробы Хэда и Озерецкого, передача графического образа (фигуры Тейлора и Рея Острица), построение фигур из отдельных палочек, фонематический слух, квазипространственные представления, спонтанная речь, запоминание от шести до десяти слов, чтение, письмо и мн. др. Эти пробы позволяют дать оценку уровня зрительного и слухового восприятия, памяти, кинетического и кинестетического праксиса, речи, моторики, т.е. тех функций, которые необходимы ребенку в процессе овладения такими разнообразными учебными навыками.

Повышение эффективности работы логопеда с современным контингентом детей предполагает применение необходимых приемов **психологической коррекции**, которая в специальной психологии определяется как способ нивелирования разнообразных отклонений в психическом развитии ребенка путем использования психологических средств (И.И. Мамайчук). Особенно актуальными, с нашей точки зрения, в профессиональной деятельности логопеда становятся такие психокоррекционные методики как: *игровая психокоррекция*, позволяющая развивать когнитивную, эмоциональную и коммуникативную составляющую детской психики; *арттерапия и музыкотерапия*, в которых заключены художественно-эстетические, познавательные, гуманистические, нравственные ценности, столь необходимые ребенку с проблемами в развитии; *кинезиотерапия и психогимнастика*, развивающие кинетический и кинестетический праксис и межполушарные взаимодействия, часто страдающие в процессе нарушенного развития ребенка; *библиотерапия и сказкотерапия*, как средства регуляции эмоционального фона и снижения общей тревожности и стрессовых состояний, которыми подвержены дети с ограниченными возможностями здоровья.

«Психологическая компетентность» необходима логопеду и в вопросах **консультирования** семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии, так и специалистов, занимающихся его коррекцией. Задача логопеда – сделать родителей активными и заинтересованными участниками процесса преодоления разнообразных речевых нарушений их детей. Многими авторами (И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук, В.В. Ткачевой и др.) подчеркивается необходимость продуктивного сотрудничества родителей с квалифицированными специалистами службы психолого-педагогического сопровождения. В этом деле большую помощь логопеду окажет знание психологических факторов межличностного общения, следование определенным правилам, относящимся к этическим и содержательным моментам консультирования (корректное и уважительно отношение к родителям, создание атмосферы взаимопонимания, тщательный отбор информации для консультации, избегание использования негативных оценок и критики ребенка и деятельности других специалистов). Любой вид консультирования предполагает достаточно высокий уровень овладения логопедом не только высокими теоретическими и практическими познаниями в области специальной психологии, но и сформированность коммуникативной компетенции этого специалиста.

В комплексном сопровождении образовательного маршрута ребенка с отклонениями в развитии *психолог* занимает важную позицию [125]. «В его функции входит учет индивидуальных особенностей и возможностей детей с ОВЗ, создание подходящих условий для всестороннего личностного развития и процесса социализации». Выстраивая свою работу, он должен учитывать такие моменты как индивидуально-типологические характеристики ребенка (возраст, характер нарушенного развития, психологические особенности); междисциплинарное взаимодействие с логопедом и другими участниками коррекционного процесса. Профессиональная деятельность психолога охватывает дифференциальную психодиагностику, целенаправленную психокоррекцию, разностороннее психологическое консультирование и

психологическую поддержку семьи ребенка с отклонениями в развитии (Т.Н. Волковская).

В рамках специальной диагностики принято разграничивать несколько этапов **психодиагностики**. Первый этап – «*проведение скрининг-диагностики*», предусматривающий обнаружение отклонений в развитии ребенка без их разграничения и определения квалификации. Вторым этапом – «*дифференциальная диагностика*», которая позволяет квалифицировать нарушения развития по типу и тяжести и определить коррекционный маршрут для ребенка. Третьим этапом – «*углубленная диагностика индивидуальных особенностей ребенка*», уточняющая особенности личности, «сформированность познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы». На основании всех трех этапов психологического обследования составляется подробный «психологический портрет ребенка», который позволяет психологу реализовывать коррекционную работу.

Психологическая коррекция является ведущим направлением деятельности психолога, организовывающего психологическую помощь тем детям, у которых выявлены отклонения в развитии. Определены следующие принципы психокоррекции (А. Адлер, Л.С. Выготский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, А.С. Спиваковская, У.В. Ульенкова и др.):

- «*принцип единства диагностики и коррекции*», позволяющий выделять диагностический потенциал в психокоррекции и коррекционные возможности психологической диагностики;
- «*принцип личностно-ориентированного подхода*», раскрывающий необходимость ориентации психологической коррекции «на личность в целом, а не на отдельные нарушения»;
- «*принцип субъектной активности*», поднимающего ребенка с отклонениями в развитии на позицию «активного субъекта доступных ему видов деятельности»;
- «*принцип деятельностного подхода*», учитывающего в психокоррекции ведущую деятельность обучающегося;

- «*онтогенетический принцип*», ориентирующий на необходимость раннего психокоррекционного воздействия на ребенка с ОВЗ;
- «*принцип активного включения ближайшего социального окружения ребенка*» в психологическую коррекцию.

Существуют два основных подхода к построению психологической коррекции. Первый подход основан на «концепции аномального развития» Л.С. Выготского и предполагает не только предупреждение, но и исправление вторичных и третичных нарушений. Работа психолога протраивается по принципу «сверху вниз», когда актуализируется «зона ближайшего развития ребенка», и усилия психолога направлены на формирование тех функций, которые должны быть сформированы у ребенка в ближайшем будущем. Второй подход направлен на развитие и совершенствование тех психологических способностей, которые уже сформированы у ребенка, что подразумевает коррекционное воздействие «снизу вверх» без учета потенциальных возможностей ребенка.

Оптимальным вариантом психологической коррекции является сочетание этих двух подходов, что помогает обеспечить системность и комплексность коррекционных действий за счет активизации потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ и стимулирования его актуального уровня.

Немаловажным направлением профессиональной деятельности психолога является *психологическое консультирование* других участников коррекционного процесса, которое может производиться в виде индивидуальной беседы, письменного сообщения, групповых лекций и семинарских занятий по проблемам нарушенного развития, сознательно организованных деловых игр, позволяющих моделировать эффективные способы социального поведения и повышения коммуникативных способностей педагогов и родителей. Эффективная психологическая коррекция невозможна без вовлечения «ближайшего социального окружения ребенка» в коррекционно-развивающий процесс. Психологу необходимо

уделить достаточно времени вопросам психологической поддержки всех членов семей, участвующих в воспитании ребенка с отклонениями в развитии, поскольку они находятся под воздействием большого количества психотравмирующих факторов (неожиданное рождение ребенка с ОВЗ, нехватка информации об этой непростой ситуации, негативное отношение окружающих людей к этому факту и т.д.), и без квалифицированной поддержки со стороны психолога родителям невозможно справиться с этой стрессовой ситуацией и грамотно выстроить процесс воспитания особенного ребенка. Поэтому психологу важно быть осведомленным в вопросах внутрисемейных отношений и психологических особенностях родителей детей с ОВЗ.

Таким образом, на современном этапе развития системы специального образования социально-значимым фактором адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду становится психологическая помощь. Технологической процедурой, осуществляющей механизм психологической помощи детям с нарушенным развитием, является психологическое сопровождение, которое предполагает осуществление следующих основных направлений: психодиагностика, психокоррекция и консультирование. В рамках инклюзивного образования, при котором дети с отклонениями в психофизическом развитии включаются в пространство общеобразовательной среды, в настоящее время основными участниками психолого-педагогического сопровождения становятся логопед и психолог. Тесное междисциплинарное взаимодействие этих специалистов с целью создания оптимально-благоприятных условий для обучения и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии предполагает расширение профессиональных границ, при котором, с одной стороны, увеличивается «психологический компонент» в работе логопеда, с другой стороны, вырастают требования к объему знаний и умений психолога общеобразовательной школы, позволяющие ему осуществлять грамотное коррекционно-развивающее воздействие на речевое развитие ребенка с ОВЗ.

1.2. Психологические особенности и современная система образования младших школьников с задержкой психического развития

Система специального образования наших дней характеризуется тенденцией к интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду сверстников с нормативным развитием [75, 123, 146, 147, 207, 222, 226, 251, 252]. Новые возможности в обеспечении образованием особых детей, по мнению Н.Н. Малофеева, возникли как ответ на социальный заказ общества, которое достигло высокого уровня правового, экономического и культурного развития [148].

В Законе РФ «Об образовании» (2012 г., ред. от 27.12.2019 г.) обозначено, что необходимо внедрить в практику работы образовательных организаций систему действий, обеспечивающих своевременное предоставление *каждому* ребенку в соответствии с его возрастом и психолого-педагогическими особенностями адекватных условий для развития, формирования полноценной личности и получения должного образования. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2008 г.) в качестве важной задачи модернизации образования предлагает формирование такой образовательной среды, которая обеспечивает общедоступность качественного образования и успешную социализацию *для лиц с ОВЗ*. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 г.» (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 года № 751) ориентирует на создание условий «для формирования достойной жизненной перспективы для *каждого* ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности». Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" признает воспитание и обучение

единым процессом формирования «познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ», который призван обеспечить овладение ими содержанием образования.

В категорию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с последними исследованиями, включены дети с нарушениями деятельности анализаторов (неслышащие и слабослышащие, незрячие и слабовидящие), дети с проблемами в функционировании опорно-двигательного аппарата, умственно отсталые дети, дети с задержкой психического развития, дети с выявленными выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, дети с тяжелыми нарушениями речи, а также дети со сложными комбинированными недостатками в развитии. Как ясно провозглашает Конституция Российской Федерации, эти дети, как и все другие, имеют равные права на образование.

В соответствии с темой нашего диссертационного исследования в сферу наших интересов входят дети с задержкой психического развития. Они являются самой многочисленной и наиболее представленной группой в структурах инклюзивного образования. Именно они составляют большую часть учащихся общеобразовательных школ, которые, к сожалению, не могут за необходимое время и в нужном объеме усвоить учебную программу без особых образовательных условий, среди которых - проведение коррекционного сопровождения учебного процесса специальными педагогами (олигофренопедагогами, логопедами) и психологом. Создание таких условий способствует реализации государственных гарантий получения полноценного начального образования и социального развития этих детей и обеспечение вариативности коррекционно-развивающих образовательных программ, учитывающих особенности развития каждого ребенка.

Задержка психического развития характеризуется замедленной скоростью формирования психических функций, поэтому ее можно отнести к «пограничной» форме дизонтогенеза [13, 123]. Это понятие можно

использовать описывая тех детей, у которых слабо выражена недостаточность функционирования центральной нервной системы - органическая и/или функциональная. У этой категории детей не диагностируются явные нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, тяжелые нарушения речи и интеллекта. Но большинство из них имеет так называемую «полиморфную клиническую симптоматику»: незрелость некоторых типов поведения, проблемы в организации и поддержания целенаправленной деятельности, повышенная истощаемость, пониженная работоспособность, энцефалопатические расстройства. «Патогенетическая основа этой симптоматики идентифицируется с перенесенным ребенком органическим поражением центральной нервной системы и ее резидуально-органической недостаточностью» [25, 39, 120, 123, 133, 153, 170, 212]. Причинами возникновения ЗПР могут быть не только биологические, но и неблагоприятные социальные факторы: «ранняя социальная депривация и наличие длительных психотравмирующих ситуаций». У.В. Ульенкова [226] приводит данные о распространении этиологии ЗПР по уровню значимости: 67 % - патология внутриутробного развития, 39 % - внутриутробные инфекции; 33 % родовые и постнатальные травмы; 14 % - стрессы во время беременности; до 14 % - генетический фактор.

Многообразие причин, вызывающих ЗПР, приводит к многообразию ее проявления. Мозаичная картина нарушений характеризуется сохранностью одних психических функций и существенным отставанием от возрастной нормы других. Изучением данной проблемы занимались Н.Ю. Борякова, Л.Б. Баряева, Т.А. Власова, Е.Л. Инденбаум, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Л.В. Лопатина, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Н.Я. Семаго, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульянкова, Л.М. Шипицина и др. [13, 23, 38, 83, 121, 133, 151, 153, 170, 196, 225, 260].

Л.Б. Баряева, Н.Ю. Борякова, Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, О.В. Защитинская, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и

мн. др. [11, 17, 25, 107, 210, 221, 249] отмечают крайнюю неоднородность группы детей с ЗПР. Это обстоятельство объясняет постоянное внимание к таким детям со стороны отечественных исследователей, с 60-х годов XX века стремящихся ввести разнообразные проявления задержки психического развития в границы различающихся между собой вариантов, которые отражены в сравнительной таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Классификации детей с ЗПР

Автор(ы) классификации	Виды ЗПР	Характер проявления
Т.А. Власова, М.С. Певзнер (1968) [38]	Психический и психофизиологический инфантилизм	Нарушение познавательной деятельности связано с незрелостью эмоционально-волевой сферы.
	Астенические и церебростенические состояния	Нарушение познавательной деятельности является следствием стойких астенических и церебрастенических состояний
Г.Е. Сухарева (1959) [212]	Социокультурные интеллектуальные нарушения	Возникают в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения
	Астенические интеллектуальные нарушения	Проявляются при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями
	Интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма	Связаны с незрелостью эмоционально-волевой сферы
	Вторичная интеллектуальная недостаточность	В связи с поражениями слуха, зрения, дефицитами речи
	Функционально-динамические интеллектуальные нарушения	В резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы
В.В. Ковалев (1979) [95]	Дизонтогенетические формы ЗПР	Недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного развития ребенка
	Энцефалопатические формы ЗПР	В основе лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза
	ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах	Связана с дефектами анализаторов и органов чувств (слуха, зрения) и

		обусловленная действием механизма сенсорной депривации
	ЗПР, связанная с ранней социальной депривацией	Связана с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства
К.С. Лебединская (1982) [120]	ЗПР конституционального происхождения	На первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости.
	ЗПР соматогенного генеза	Обусловлена длительной соматической ослабленностью различного генеза (хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития сердца, почек, эндокринной системы и др.)
	ЗПР психогенного генеза	Связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка
	ЗПР церебрально-органического генеза: <ul style="list-style-type: none"> • органический инфантилизм; • с преобладанием интеллектуальных нарушений 	В структуре дефекта выявляется набор энцефалопатических расстройств, свидетельствующих о повреждении нервной системы; сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности
И.А. Коробейников (1996) [101]	ЗПР с проблемами регуляции своей деятельности и поведения	Дети этой группы характеризуются недостатками отдельных психических функций
	Выраженная ЗПР	Пограничная интеллектуальная недостаточность, мешающая полноценно усваивать учебные предметы, требующие высокой степени сформированности абстрактно-логического, понятийного мышления
Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (2001) [196]	Задержанное развитие	Варианты истинно-задержанного развития, характеризующиеся замедлением темпа формирования когнитивной и эмоционально-личностной сфер
	Парциальная несформированность высших психических функций:	Характеризуется мозаичностью поражения, незрелостью отдельных психических функций

	<ul style="list-style-type: none"> • регуляторного компонента; • вербального и вербально-логического компонента; • смешанный тип 	
Е.Л. Инденбаум (2011) [83]	Дети с легким дефицитом познавательных и социальных способностей	Трудности обучения обусловлены недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения
	Дети с преимущественным (умеренным или выраженным) дефицитом социальных способностей	Отсутствие мотивации к учебе, оппозиционные и демонстративные, а иногда и аутические тенденции
	Дети с умеренным дефицитом познавательных способностей	Легкое психическое недоразвитие, касающееся всех сфер психики
	Дети с совмещенным дефицитом познавательных и социальных способностей	Совмещают в себе признаки типичные для двух последних групп

Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта (далее СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья [149], разрабатываемой коллективом Института коррекционной педагогики РАО (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, 2009), разграничивает четыре категории детей с ЗПР [102]:

1-я группа – «*дети с легким дефицитом познавательных и социальных способностей*», их трудности обучения обусловлены недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Эти дети вполне могут осваивать *первый вариант СФГОС (цензовый уровень)*, получая цензовое образование, сопоставимое по уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки.

2-я группа — «*дети с преимущественным (умеренным или выраженным) дефицитом социальных способностей*», проявляющимся недостатком мотивации к учебе, отсутствием навыков произвольной

регуляции поведения и деятельности, оппозиционными и демонстративными, а иногда и аутистическими тенденциями. Для этих детей тоже возможен *первый вариант СФГОС*.

3-я группа — «школьники, обнаруживающие умеренный дефицит познавательных способностей». Таким детям рекомендован *второй вариант СФГОС (цензовый уровень)*, который предусматривает получение ребенком цензового образования в более пролонгированные сроки, в среде сверстников со сходными проблемами здоровья.

4-я группа — «дети, обнаруживающие совмещенный дефицит познавательных и социальных способностей», т. е. совмещающие в себе признаки двух последних групп (хотя уровень их познавательной дефицитарности немного меньше, чем в третьей группе). Их необходимо обучать, используя *второй вариант СФГОС (цензовый уровень)*, уделяя особое внимание коррекции поведения.

Задержка психического развития независимо от различия в причинах ее возникновения и форм проявляется в ряде общих характерных особенностей. Ряд исследований специальной психологии и педагогики посвящены анализу психических функций и процессов детей с ЗПР: памяти (Т.В. Егорова, Н.Г. Лутоян, В.Л. Подобед, Л.М. Шипицина и др.), речи (Н.Ю. Борякова, Т. Н Волковская, Л.В. Лопатина, В.И. Лубовский, О.С. Орлова, Е.С. Слепович и др.), мышления (И.Н. Брокане, С.А. Домишкевич, И.А. Коробейников, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульенкова и др.) [23, 27, 69, 100, 133, 140, 177, 204, 211, 227].

Клинико-нейропсихологическое изучение детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР (В.Ф. Шалимов, 2003 г.; Т.А. Фотекова, 2003 г.; Т.Г. Горячева и А.С. Султанова, 2008 г.), выявило «нейропсихологический симптомокомплекс этой группы детей» [52, 234, 242]. У них наблюдается запаздывание формирования «межполушарного взаимодействия на уровне мозолистого тела» (М.С. Ковязина и Е.Ю. Балашова, 2005 г.) [96]. Длительное время сохраняются «признаки

функциональной незрелости третичных, прежде всего лобных, отделов мозга» (Н.Г. Манелис, 2001 г.; З.А. Меликян, 2002 г.). Функции, обеспечивающиеся «работой правого полушария, отстают от нормы в среднем на два-три года» [152]. Наиболее явная задержка присутствует «при формировании функции программирования и контроля и левополушарных гностических функций» [157, 158].

Все психические функции и процессы при ЗПР характеризует «замедленный темп развития и быстрая истощаемость, низкая продуктивность и недостаточность произвольной регуляции» [129]. Но существуют и специфические особенности каждой из психических функций.

Многочисленные исследования доказывают, что развитие всех видов **мышления** (особенно словесно-логического) существенно отстает от возрастной нормы. «Мыслительная деятельность таких детей имеет следующие характеристики: низкая продуктивность, малоподвижность мыслительных процессов, неустойчивость, склонность к копированию, подражательности» (С.А. Домишкевич, Т.В. Егорова, Ю.А. Кулагина, Т.Д. Пускаева и др.) [70, 74, 108, 183]. В.И. Лубовский, И.Н. Брокане отмечают выраженное несоответствие «между уровнем интуитивно-практического и словесно-логического мышления» [27, 133, 244]. Т.В. Егорова и Г.Б. Шаумаров отмечают большие проблемы при нахождении причинно-следственных отношений между понятиями и наглядными ситуациями у младших школьников с ЗПР [74, 244]. У.В. Ульenkova выявила низкий уровень способности таких детей к построению дедуктивных умозаключений [225]. Замедленное созревание мыслительной деятельности характеризуется снижением степени логичности и отвлеченности мышления, несовершенствах способов обобщений, трудностях перехода к абстрактно-понятийным формам мышления.

«Отставание в развитии **зрительно-пространственных представлений** является одной из частых причин неуспешности ребенка с ЗПР в школе» (Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева) [22, 72]. Их зрительное

восприятие характеризуется «недостаточностью детализации, неполноценной дифференциацией воспринятого, довольно низкой произвольной регуляцией способа восприятия» (Ю.Г. Демьянов, П.Б. Шошин) [64, 254]. Как отмечает П.Б. Шошин, скорость зрительного восприятия заметно снижается при любом отклонении от привычных условий: при восприятии нескольких аналогичных предметов, при необычном расположении предметов (перевернутые, перечеркнутые, наложенные, контурные), при плохом освещении и т.д. «Перекрестная или невыраженная латеральность детей с ЗПР приводит к проблемам в право-левосторонней ориентации и пространственных ориентировок в целом» (В.Н. Никитин, А.В. Семенович, С.О. Умрихин) [198].

Особенности *речевого развития* детей с ЗПР отражают своеобразие их мыслительной деятельности. У них отмечают «дефекты вербализации» (В.И. Лубовский,); речевая инактивность, бедность и недифференцированность словарного запаса (А.Д. Кошелева, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко и др.); свернутость речевого высказывания (Н.Ю. Борякова, Л.В. Лопатина), затруднения в конструировании предложений (Г.Н. Рахмакова), недостаточная сформированность грамматического строя речи (Е.Ф. Соболевич, Р.Д. Триггер, Л.Ф. Яссман). Специфичность *речи* детей с ЗПР анализировали О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, З. Тржесоглава, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман и др. [115, 133, 150, 219, 247, 264]. Исследователи обращали внимание на то, что «только внешне речь детей с ЗПР выглядит достаточно благополучной». При детальном изучении речевого своеобразия детей с ЗПР становятся явными выраженные отличия между речью их нормально развивающихся сверстников [209].

В настоящее время нет единого определения для группы детей с ЗПР, имеющих выраженное речевое недоразвитие. Е.В. Мальцева (1991) определяет эту группу как «дети с ЗПР, имеющие помимо недостатков звуковой стороны речи, выраженные отклонения в формировании лексики и грамматического строя речи» [150, с.15]. Т.Н. Волковская (1999) выделяет

«особый тип когнитивного дефекта, структура которого характеризуется близкой степенью недоразвития речевой и познавательной деятельности» [41, с.16]. Т.А. Фотекова (2003) считает, что «состояния ОНР и ЗПР церебрально-органического происхождения являются очень близкими, трудно дифференцированными вариантами дизонтогенеза, обусловленными стойким системным недоразвитием всех вербальных и невербальных функций» [233, с.31].

В целом речевое развитие детей с ЗПР происходит со значительным отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей: «недостаточность звукопроизношения, низкий уровень сформированности фонематического слуха и фонематического восприятия» [15, 24, 151]. В исследованиях О.В. Ивановой (2003), Е.С. Слепович (1981), С.Г. Шевченко (2001) отмечается, что практически у всех детей с ЗПР мы наблюдаем «трудности в формировании словообразовательных процессов, недостаточность словарного запаса, проблемы восприятия и понимания речевого сообщения, запаздывание и растянутость периода детских неологизмов» [82, 203].

У младших школьников с ЗПР также выявляются речедвигательные нарушения. Исследователи смежных специальностей описывают недифференцированность движений артикуляционного аппарата (Л.О. Бадалян, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, М.В. Рождественская и др.) [12, 154, 170]. Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Т.А. Фотекова и др. отмечали слабость речевой регуляции действий, которая проявляется в недостаточной способности ориентироваться на требования словесной инструкции [11].

С первых дней выделения группы детей с задержкой психического развития отмечались разнообразные отклонения в *двигательной сфере*. Причем нарушения двигательных функций невозможно привести к единому варианту: возможна и «повышенная двигательная активность, неусидчивость, расторможенность, и наоборот, вялость и пассивность» (Е.Н.

Самодумская, М.С. Певзнер, Т.А. Власова,) [38, 170, 191]. В двигательной сфере наблюдаются «трудности переключения с одного движения на другое, импульсивность, несформированность координации движений, наличие синкинезий, быстрая истощаемость, замедленная динамика моторного развития, сложность удержания двигательной программы» и т.д. [121, 182]. Дисфункции общей моторики приводят к вторичному недоразвитию более точных дифференцированных движений кистей и пальцев рук (М.Ш. Адилова, Е.А. Екжанова, И.Ф. Марковская, А.О Дробинская, Е.А. Логинова, Н.Г. Любушкина, Е.М. Мастюкова).

Особенностями развития *памяти* учащихся с ЗПР являются «сниженные объем, точность и прочность запоминания; слабая помехоустойчивость, низкая продуктивность и устойчивость; слабое развитие опосредованного запоминания; превалирование наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания; неумение пользоваться мнемоническими приемами; быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания» (Т.В. Егорова, А.Н. Корнев) [74, 99].

Воспроизведение запоминаемого материала характеризуется неточностью, неполным объемом и нарушением порядка воспринятого, включение несущественных деталей, затруднениями при формулировании логических выводов и обобщений. Снижение произвольной памяти у учащихся с ЗПР приводит к значительным трудностям в школьном обучении (Т.А. Власова, М.С. Певзнер) [26, 38, 129, 174].

Незрелость *эмоционально-волевой сферы* детей с ЗПР характеризуется низкой степенью развития коммуникативной деятельности, дети не готовы к «эмоционально-теплым отношениям со сверстниками» и родственниками [25, 66, 67, 208]. Запоздывает формирование нравственно-этической сферы, отмечаются трудности в воспитании нравственно-этических норм поведения (Е.Н. Васильева, Г.И. Ефремова, С.Н. Сорокоумова).

В поведении младших школьников с ЗПР наблюдается подчиненность моральных норм внешнему контролю со стороны взрослых, установление нравственности с прагматичной точки зрения [33, 208]. Исследование социокультурного становления личности ребенка с ЗПР (Е.А. Медведева, 2007) показало, что у детей «трудности вхождения в культуру на этапе восприятия внешней информации; слабость в усвоении знаковой и сенсорной информации, раскрывающей ценности различных граней культуры; трудности установления ассоциативных связей; несформированность собственной позиции по отношению к миру «добра» и «зла» и проявлению ее в реальной жизни» [156].

В соответствии с Федеральным государственным стандартом специального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья выделяют три уровня школьного образования для детей с ОВЗ (рисунок 1):

- I уровень – цензовый;
- II уровень – нецензовый;
- III уровень – нецензовый.

I уровень цензовый	II уровень нецензовый	III уровень нецензовый
<ul style="list-style-type: none"> • в целом соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования, предполагая при этом удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ как в академическом компоненте, так и в области жизненных компетенций 	<ul style="list-style-type: none"> • изменен в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет значительного уменьшения академического компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> • академический компонент редуцируется до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития его жизненных компетенций за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации

Рисунок 1 - Уровни школьного образования для детей с ОВЗ.

Для гарантированного получения различного по уровням школьного образования детей с ОВЗ были разработаны четыре варианта специального стандарта (рисунок 2).



Рисунок 2 - Варианты специального стандарта школьного обучения детей с ОВЗ.

В соответствии с психолого-педагогическими особенностями и возможностями учащихся с задержкой психического развития для них предусмотрен цензовый уровень образования.

При первом варианте специального стандарта образование обучающегося с ЗПР полностью соответствует по итоговым достижениям образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же календарные сроки обучения (1-4 классы). Это инклюзивный вид образования, предусматривающий включение детей с ОВЗ в социально-культурную и общеобразовательную среду вместе с их обычными сверстниками. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п.27, ст.2) и предполагает «совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений». Инклюзия исключает любую дискриминацию детей в области получения образования, но, в тоже время, создает специальные условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности. В соответствии с требованиями к структуре адаптивной образовательной программы для обучающихся с задержкой психического развития (АООП НОО для обучающихся с ЗПР) обязательными для этой категории учащихся являются коррекционно-развивающие занятия (логопедические и психокоррекционные). Поэтому одной из основных проблем ресурсного обеспечения развития инклюзивного обучения в настоящий момент является разработка практико-ориентированных технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях общеобразовательной среды [146, 162, 208].

При втором варианте специального стандарта младшие школьники с ЗПР обучаются в рамках специальных коррекционных школ-интернатов (школ с продленным днем) VII вида и классах выравнивания для детей с задержкой психического развития при общеобразовательных школах (на основании приказа Минобрнауки РФ № 103 от 3.07.1981 г. «О введении в действие нормативных документов, регламентирующих деятельность

специальных образовательных школ для детей с ЗПР» и инструктивного письма Министерства общего и профессионального образования РФ «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I – VIII вида» от 4.09.1997 г.). При обучении детей с ЗПР в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VII вида или классах коррекционно-развивающего обучения, классах выравнивания, классах компенсирующего обучения при общеобразовательных школах разработаны программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида (авт. Р.Д. Тригер, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко и др.). Эти программы, сохраняя основное содержание образования начальных классов общеобразовательной школы, отличаются коррекционной направленностью обучения, обусловленной спецификой усвоения учебного материала детьми, испытывающими стойкие трудности в обучении, причиной которых является задержка психического развития. Психологическое, педагогическое, медицинское сопровождение учащихся в рамках коррекционно-развивающего обучения в школах и классах VII вида описаны в работах Н.В. Бабкиной (2003 г), А.О. Дробинской (1999 г.), А.Д. Вильшанской (2005 г.), Е.В. Мальцевой (1991 г.) и др.

Таким образом, задержка психического развития – это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций, личности ребенка в целом и мозаичностью нарушений, касающихся качества дефицита функции: одни функции негрубо повреждены, другие функционально неустойчивы, третьи незрелы. Нарушения познавательных процессов в связи с ограниченностью речевых средств, незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, недостаточностью отдельных психических функций приводит к стойкой школьной неуспеваемости этих учащихся. Без специальной психокоррекционной работы такой ребенок неспособен в полной мере освоить программный материал в школе. В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным стандартом специального

образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья для младших школьников с ЗПР существуют два варианта получения цензового образования: при *первом варианте* ребенок получает цензовое образование сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их же среде и в те же календарные сроки; при *втором варианте* ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в среде сверстников со сходными проблемами в развитии и в более пролонгированные сроки. Наше диссертационное исследование проходит в рамках инклюзивного вида образования (первый вариант), предусматривающего включение детей с ЗПР в общеобразовательную и социально-культурную среду вместе с их нормативно развивающимися сверстниками.

1.3. Психолого-педагогические аспекты речевого развития как фактора социализации в онтогенезе и дизонтогенезе

Согласно идеям Л.С. Выготского, речь – это высшая психическая функция, которая занимает ведущее положение в системе высших психических функций. Организуя, связывая и перестраивая память, внимание, эмоции, речь придает им большую пластичность, содействует более выраженному их проявлению, а значит, и совершенствует поведение человека. Любая психическая функция опосредована по своему психологическому строению, и эта опосредованность (т.е. использование определенных средств для реализации этой функции) происходит преимущественно с помощью речевой функции.

Речь является базой для становления мышления и занимает ведущее положение в развитии ребенка. Мышление успешно развивается на основе языкового материала. Развитие мышления происходит на основе понятий, в которых заключены основные признаки явлений, и которые обозначаются

словами. Владение словом помогает ребенку осознавать это понятие, т.е. мыслить (М.Р. Львов). Посредством слова и предложения (как составных частей речи) «осуществляется анализ и обобщение поступающей информации... и формулируются суждения и выводы» [138, с. 297]. Этот механизм интеллектуальной деятельности «становится основой развития наглядно-образного и словесно-логического мышления ребенка». Н.И. Жинкин отмечал, что «речь – это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» [77, с. 253].

Современная психология анализирует речь с позиции средства общения между людьми, рассматривая ее как «сложную форму сознательной деятельности, в которой участвует субъект, формулирующий речевое высказывание, с одной стороны, и субъект, воспринимающий его, - с другой» [138, с. 296]. Навыки речевого общения необходимы ребенку для успешной социализации, которая в исследованиях последних лет объясняется с позиции адаптации подрастающего человека к окружающей действительности (Т.В. Варенова). Начиная с 90-х г.г. XX века изменился основное направление специальной помощи: усилия специалистов были направлены не на стремление привести ребенка с ограниченными возможностями здоровья к нормативу, а были перемещены на формирование нормальной социализации этих детей. Основой этому послужили идеи Л.С. Выготского об ориентации не на нарушение, а на «потенциальные возможности ребенка с проблемами в развитии», являющегося частью социума.

К важным структурным компонентам социализации исследователи относят речевое развитие ребенка. Коммуникация определяет основное предназначение речи (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.). Поэтому нарушения речевого развития отрицательно сказываются на процессе социализации ребенка. Вопросы речевого развития в онтогенезе и дизонтогенезе рассматривали в своих исследованиях Н.Ю. Борякова, Л.С. Волкова, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, О.С.

Орлова, Р.Д. Тригер, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко и др. Они позволили определить возрастные закономерности речевого онтогенеза и дизонтогенеза речевой деятельности.

Сразу после рождения ребенок оказывается вовлечен в систему личных контактов со взрослыми, которые связывают новорожденного со внешним миром и адаптируют ребенка к окружающей действительности. Настоятельная потребность в общении со взрослыми выражается в поведенческой активности ребенка, обозначенного исследователями как «комплекс оживления». Период, в течение которого ребенок слушает обращенную к нему речь взрослого, уже является начальным периодом его речевого развития. В раннем детстве свои потребности в общении он удовлетворяет с помощью простейших средств речи: гуления и лепета. Предречевая стадия, которая продолжается весь период младенчества (от 2 - 2,5 месяцев до 1 года), подготавливает собственно речевую деятельность ребенка, закладывает ее артикуляционную платформу, формирует пассивный словарь. Гуление и лепет детерминированы биологически. Эту стадию проходят все младенцы, независимо от национальности, расы и уровня физиологического здоровья. Гуление и ранний лепет мы наблюдаем и у глухорожденных детей.

Поздние лепетные звуки (примерно в 8 месяцев) становятся прообразом речевых звуков родного языка и предвестником детской речи. Характерно, что у глухих детей отсутствует этап позднего лепета. Длительное запаздывание этого периода или отсутствие дифференцированного лепета всегда говорит о проблемах в развитии ребенка, т.к. это является признаком неполноценного функционирования коркового ядра слухоречедвигательного анализатора.

В период новорожденности велика роль речевого общения, поскольку ребенок активно реагирует на речь взрослого и пытается имитировать ее. В это время активно развивается различение просодических компонентов речи, а затем и различение смысловой составляющей слов. Ребенок подражает

речи окружающих и вместе с голосовой интонацией рефлекторно перенимает от них и кинетические, и кинестетические ощущения сопровождающие речь. Предпосылками к появлению собственной речевой продукции и является предметно-игровая деятельность, накопление впечатлений от которой формирует базу для усвоения значений слов.

К 1 году нервно-мышечный аппарат ребенка становится готов к воспроизведению речевых единиц. В это время ребенок пытается выразить свои мысли отдельными словами, лишенных еще четкого грамматического оформления и не всегда имеющих устойчивую предметную соотнесенность. Очень часто одним и тем же словом ребенок может назвать разные предметы, имеющие внешнее сходство. Постепенно накапливая словарный запас, ребенок делает первые шаги к абстракции. Примерно к 1,5-2 годам ребенок начинает понимать, что каждая вещь имеет свое имя. С этого момента ребёнок познает «символическую функцию речи». Л.С. Выготский отмечал, что в это время мышление и речь выходит на уровень соотнесенности друг с другом: «мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной».

Примерно с двухлетнего возраста, когда ребенок начинает улавливать закономерности языка, его общение с окружающими становится более развернутым, направленным не только на ближайшего взрослого, но и сверстников. Речевое поведение ребенка среди детей – показатель его полноценного психического развития. Замкнутость, уединение, отсутствие эмоциональной привязанности может свидетельствовать о психическом неблагополучии ребенка (например, в дальнейшем выявляется ранний детский аутизм).

Начиная с 2-х летнего возраста также у ребенка появляется фразовая речь. Скачок от слов к первой фразе не просто результат накопления большого количества слов, но и качественный этап в его речевом развитии, поскольку ребенок начинает осваивать грамматические модели родного языка. Симптоматично, что первые слова возникают у нормотипичных детей и детей с умственной отсталостью примерно в одно и то же время, но первые

фразы у детей с интеллектуальными нарушениями появляются значительно позднее и долго сохраняют однообразную примитивность.

В 3 года наступает время поясняющих вопросов. С развитием речи формируются условия для усвоения знаний. С этого времени язык становится средством поиска нужной информации об окружающем мире. В это же время наблюдается тяга ребенка к самостоятельному созданию разнообразных слов и словосочетаний. Ребенок создает новые слова по образу тех, что имеются в языке, даже неосознанно следуя основным грамматическим правилам родного языка. «Детское словотворчество» в речевом онтогенезе продолжается примерно до 5 лет. В 5-6 лет особенно активно идет лексико-грамматическое формирование детской речи. К 6 годам заканчивается развитие фонематического восприятия, складывается «языковое чутье».

При нормальном речевом развитии к семилетнему возрасту ребенок в основном владеет важнейшими средствами морфологии и синтеза. Его словарный запас составляет примерно 7 тысяч слов. Ребенок полностью готов к обучению в школе и усвоению письменной речи. На смену игровой деятельности приходит учебная, которая становится ведущей на следующем возрастном этапе. Школьное обучение – это переход от развивающейся речи ребенка к развитой. Знание языка – пропедевтика всех прочих знаний, поэтому изучение языка становится отдельным учебным предметом, начиная с первого класса, и он обязательно включен в школьную программу.

Любая высшая психическая функция, к которой относится и речь, не только является способом общения и социализации в окружающем мире, но она еще социальна по своему происхождению. Для появления, полноценного развития и функционирования речи необходим социум [47]. Следуя «культурно-исторической концепции Л.С. Выготского», продолженной в трудах А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, за всеми высшими психическими функциями просматриваются социальные отношения между людьми. Если мы говорим о речевой функции, то ее возникновение и формирование невозможно без наполненного речевого взаимодействия, в первую очередь

общения между взрослым и ребенком. В этой связи возрастает роль речевого окружения ребенка, которое может способствовать или препятствовать возникновению речевых расстройств. Речь ребенка развивается по подражанию. Следовательно, необходима благоприятная речевая среда, содействующая передаче образцов грамотной и выразительной речи ребенку через родителей, родных, друзей, учителей, художественную и учебную литературу, фольклор, театр и телевидение и т.д.

Для нормального развития фразовой речи общение с ребенком должно быть значимым, эмоционально-положительным, проходящим на основе ведущего вида деятельности и побуждающего к ответным речевым реакциям. Многими исследователями подчеркивается, что недостаточность речевого общения становится причиной нарушения формирования речевых процессов. У детей, находящихся на первых стадиях развития речи в атмосфере с ограниченным или дефектным речевым фоном, обязательно выявляются те или иные недостатки речевого развития [131]. Негативные условия окружающей среды (отсутствие эмоционально-положительного речевого общения, дефектное речевое окружение, сверхшумная речевая среда) затормаживают развитие речи. «Коммуникативное поведение взрослых действует на ребенка и как источник мотивационного подкрепления, и как образец для подражания» (И.Ю. Абелева).

Существуют критические периоды в речевом развитии ребенка, когда наиболее ярко и интенсивно происходит формирование его речевых процессов. В эти временные промежутки особенно актуальны социально-психологические условия для нормального функционирования речи. *Первый критический период* соотносится с первыми двумя годами жизни ребенка, когда закладываются предпосылки речевого развития, закладывается база коммуникативного поведения. *Второй критический период* (возраст 3 лет) связан с переходом от ситуативной к ее контекстной форме. *Следующий критический период* (семь лет) соотносится с началом обучения ребенка в школе, когда возникает этап формирования его письменной речи.

Для успешного школьного обучения любому ребенку необходимо не только организация благоприятных социально-психологических условий, но и изначальная нейробиологическая подготовленность мозговых систем, реализующих развитие высших психических функций, необходимых для учебы в школе [197]. Поэтому рассмотрим экзогенно-органические факторы, являющиеся причиной возникновения речевых проблем у ребенка.

Чтобы разобраться в механизмах, лежащих в основе дизонтогенеза речевого развития, обратимся к рассмотрению мозговой организации речи, которая представлена содружеством разнообразных взаимно-удаленных мозговых участков. [198]. Каждая структурно-функциональная единица речи соответствует своей морфофизиологической основе и мозговому механизму различных звеньев психической функции.

В нейропсихологии речевая деятельность рассматривается с двух сторон. С одной стороны, это *импрессивная речь*, которая отвечает за восприятие звукового состава фразы и декодирование ее с целью понимания смысла и содержания речевого высказывания. С другой стороны – это *экспрессивная речь*, которая возникает с мотива и речевой схемы высказывания, зарождающихся во внутренней речи, и продолжается затем в развернутой речи, обладающей своей фонетико-фонематической и лексико-грамматической организацией речевого акта.

Рассмотрим импрессивную речь. За вычленение фонем из речевого потока (необходимого для декодирования и понимания слова как единицы номинативной речи) отвечают вторичные отделы височной (слуховой) коры левого полушария. За счет отлаженной системы корковых связей с постцентральными (кинестетическими) и нижними отделами премоторной коры осуществляется слуховой анализ получаемой извне информации. Поражение этих областей или функциональная несформированность заданных мозговых структур ведет к нарушению фонематического слуха у ребенка, что, в свою очередь, мешает его пониманию более точного значения всех слов, а значит и полноценному формированию словарного запаса.

Следующее звено импрессивной речи – понимание целого связного высказывания, в силу сложности операций, входящих в его состав (удержания в слухоречевой памяти всех звеньев фразы, уяснение логико-грамматических конструкций, динамичная оценка содержания) находит свое мозговое представительство в разных участках коры головного мозга: височно-теменно-затылочных и лобных отделах. Морфофизиологическая незрелость данных мозговых представительств может привести к недоступности понимания скрытого подтекста высказывания.

Развитие экспрессивной речи опирается на четкое слуховое восприятие ребенка, являющееся основой формирования его «повторной речи». Поэтому недоразвитие височных отделов (слуховой) коры неизбежно сопровождается неправильным воспроизведением фонем. Недостаточность четкой системы артикуляции, которая опирается на слаженную работу кинестетического (артикуляторного) и кинетического (двигательного) факторов, осуществляется нижними отделами постцентральной (кинестетической) коры и премоторной коры левого полушария. Несформированность этих отделов мозга приводит к отсутствию звуков, замене оппозиционных артикулем, возникновению литеральных парафазий, инертности в речедвигательной сфере, которая часто наблюдается у детей с ОВЗ.

Способность к связному самостоятельному речевому высказыванию, планирование схемы фраз и ее реализация, контроль за собственной речью – это высшие речевые синтезы, которые связаны с управляющими функциями префронтальных лобных долей левого полушария. Речь детей, имеющих несформированность этих отделов мозга, характеризуется спонтанностью, инактивностью, присутствием эхолалий, использованием речевых штампов, отсутствием глаголов.

Но мозговое представительство такой сложной психической деятельности, как речевая, не ограничивается только левым полушарием. В этот процесс также вовлечены и правое полушарие, и подкорковые структуры. За обеспечение паралингвистических параметров речевой

функции, восприятие и вокализацию гласных, интонационно-мелодические и жесто-мимические механизмы отвечает правое полушарие головного мозга. Подкорковые структуры реализуют базовую активность регуляторных и исполнительных звеньев речевой функции за счет организации нейродинамических и соматоневрологических факторов, обеспечивающих стабильность, возможность переключаемости и пластичности, своевременную инициацию и завершение речевого акта. С помощью иннервации периферического речевого аппарата происходит координация речевого дыхания, звукопроизношения и вокализации звуков. Патологические изменения, возникающие в процессе развития правого полушария и подкорковых структур неизменно сопровождаются уплощением, монотонностью, вялостью, истощаемостью речи, характерными застреваниями и запинками, осиплостью и носовым оттенком голоса, проблемами с саливацией, недостаточной интонационной выразительностью [197].

Таким образом, прямое сопоставление речевой функции с конкретной областью головного мозга невозможно. «Речь – это сложная функциональная система, иерархически организованная структура, представленная союзом различных взаимно-удаленных мозговых зон, объединенных для выполнения определенной задачи» [235, с. 386]. Для полноценного развития и функционирования речи необходимо тесное взаимодействие множества слухоречевых и нейросоматических зон. Несмотря на территориальную разобщенность и относительную функциональность каждой мозговой зоны, для обеспечения речемыслительной деятельности необходимо постоянное объединение этих морфофизиологических зон за счет внутрикорковых и подкорково-корковых связей. Каждое звено этой системы призвано выполнять определенную функцию и представлено определенными мозговыми структурами. При недоразвитии одного из звеньев нарушается работа всей системы, но каждый раз по-разному, в зависимости от того,

какое звено и насколько пострадало, что и изменяет картину последствий этого поражения.

Различные эндогенные факторы, возникающие в пренатальном (внутриутробном) или/и натальном (повреждения при родах) или/и постнатальном (после рождения) этапах развития ребенка отрицательно воздействуют на головной мозг ребенка, что приводит к тому, что «мозговой субстрат становится неподготовленным к становлению определенных функциональных систем» [22, с. 52]. В современной специализированной литературе регулярно освещаются высокие статистические показатели нервно-психических проблем, обнаруженных в детской популяции, которые постоянно растут [74]. Данные исследования Министерства образования РФ, свидетельствуют о том, что 85% детей в той или иной степени периодически необходима помощь различных специалистов (медицинских работников, психологов или коррекционных педагогов), а 25% воспитанников нуждаются в постоянной специализированной коррекционной помощи [18].

«Существует значительное количество вредоносных для формирования мозговых структур факторов, которые отрицательно сказываются, в том числе, и на речевом развитии: токсикозы и интоксикации беременных, внутриутробные инфекции, гипоксия и асфиксия плода, родовые травмы, ранние инфекционно-вирусные и желудочно-кишечные расстройства, сотрясения головного мозга» и т. д. [6, с. 8]. Не существует четкой корреляции между количеством органических причин и частотой возникновения и тяжестью выявления речевых расстройств. Существует множество факторов, либо способствующих развитию речевых проблем, либо нивелированию их проявления: возраст ребенка, характер и локализация повреждения мозговых структур, выраженность поражения и время его возникновения, временной период воздействия тератогенного фактора, степень формирования речевой функции, социальные и индивидуальные условия, в которые попал ребенок во время действия вредоносного фактора.

Но все тератогенные факторы в той или иной степени негативно «отражаются на последующем психическом развитии малыша. Они могут не привести к общему психическому недоразвитию вследствие тотальной «поломки» мозговых структур, но обязательно скажутся на замедлении темпа формирования речи, развития познавательной и эмоциональной сфер (что соответствует более раннему возрастному этапу) - что мы и определяем как задержка психического развития. Как отмечают исследователи, дети с ЗПР характеризуются парциальностью поражения мозговых систем с неполноценностью некоторых корково-подкорковых функций и большей целостностью высших регуляторных процессов» [6, 9].

«Все эти дети попадают в категорию учащихся, у которых существует потребность в специальной психолого-педагогической помощи в процессе адаптации к условиям школьного обучения и успешной социализации в условиях инклюзивного обучения» [6]. Этот факт вызывает необходимость разработки диагностического инструментария, который поясняет картину речевого развития младших школьников с ЗПР, и определения содержания и технологии психологического сопровождения речевого развития этих детей во время начального обучения в массовой школе.

1.4. Детский фольклор и возможности его использования в коррекционно-образовательном пространстве

Фольклор – устное народное творчество. В переводе с английского это слово можно обозначить как «народное знание», т.е. народная мудрость, заключенная в характерные формы искусства. В последние годы специалистов все больше стал интересовать механизм воздействия искусства на ребенка с проблемами в развитии (Л.Б. Баряева, Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева и др.). Л.С. Выготский придавал особое значение средствам искусства в формировании субкультуры личности ребенка с нарушенным развитием. Современная специальная

психология и педагогика предлагает включать в коррекционный процесс различные виды искусства как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка с особыми образовательными потребностями [124]. В рамках данного исследования мы рассмотрим фольклор, включающий в себя различные виды искусства, с позиции его психокоррекционного воздействия на младшего школьника с задержкой психического развития, уделив основное внимание детскому фольклору, относящемуся к народной педагогике.

Проблема использования средств народной педагогики в процессе воспитания и обучения школьников затрагивалась в работах П.П. Блонского, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шатского и др. В современных педагогических трудах Г.Н. Волкова, В.С. Кукушкина, Д.И. Латышиной, В.А. Николаева, Е.Л. Христовой и др. также раскрывается важность использования этнопедагогики в образовательном процессе.

В настоящее время значимость изучения этнокультурных, этнопедагогических, этнопсихологических процессов подтверждают государственные документы, в которых установлен приоритет духовных ценностей в государственной воспитательной политике. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России» обозначено, что «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы» [63, с. 15]. Обеспечение духовной, культурной и социальной преемственности поколений и укорененность в этнокультурных традициях – такие задачи духовно-нравственного воспитания определяет эта концепция. Для решения поставленных задач авторы (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) предлагают обратиться, в том числе, и к фольклору народов России.

Характерные черты и признаки словесного народного творчества были проанализированы М.К. Азадовским, В.П. Аникиным, А.Н. Афанасьевым,

П.Г. Богатыревым, В.Е. Гусевым, Т.В. Зуевой, Б.П. Кирдан, Н.И. Кравцовым, С.Г. Лазутиным, Б.Н. Путиловым, Ю.М. Соколовым и др. [2, 4, 8, 21, 58, 80, 105, 112, 185, 206]. На основании их умозаключений можно выделить следующие функциональные особенности фольклора: *устность, народность, анонимность и коллективность, традиционность, синкретизм* (от греч. *synkretismos* – «соединение» слова, музыки, исполнения), *вариативность* (от лат. *variantis* – «меняющийся») и *импровизация* (от лат. *improvisare* – «непредвиденно»), *историческая конкретность, определенность назначения.*

Существуют несколько классификаций устного народного творчества (Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин, Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан). В рамках нашего исследования нас интересуют те жанры фольклора, которые «были вызваны к жизни», по выражению Г.Н. Волкова, «именно педагогическими потребностями народа» т.е. **детского фольклора**. Термин «детский фольклор» был внесен Г.С. Виноградовым (1920) [2, 40], который отмечал, что «детский фольклор – не случайное собрание бессвязных явлений и фактов..., а полноправный член в ряду других, давно признанных отделов фольклористики» [36, с.188].

«Детский фольклор вобрал в себя все особенности устно-поэтического творчества народа, но его особые атрибутивные признаки (по определению Т.М. Колядич), выделяют его среди других отделов фольклористики: простота конструкций и лаконичность, заключенная в сжатой форме [61]; несложный, но динамично развивающийся сюжет; использование повторов и параллельных конструкций, усиливающих воздействие на ребенка; наглядные и запоминающиеся образы» поскольку, «чем конкретнее образы, тем выше возможность метафоризации и больше охват смежных смыслов» [214, с.57]; понятность и доступность словаря, соблюдение языковой нормы; четкий внутренний ритм; использование звукоподражания»; полифункциональность (сочетаемость различных функций)» [2].

К общим функциям детского фольклора В.Е. Гусев и Б.Н. Путилов относят «развлекательную, эстетическую, дидактическую, нравственную, познавательную, информативную, магическую, ритуальную функции» [59, 185]. Т.В. Зуева и Б.П. Кирдан добавляют утилитарно-практическую, воспитательную, мнемоническую функции детского фольклора [80]. Долгое время приоритет поучительной (дидактической) функции и моделирующей функции в детском фольклоре был очевиден. В настоящее время исследователи все больше обращают внимание на другие (второстепенные) функции: «функция привлечения внимания адресата, функция акцентуации (выделения) коммуникативно-значимых компонентов и функция компрессии информации» [160].

По мнению Т.В. Зуевой и Б.П. Кирдан, детский фольклор – раздел народной педагогики, «учитывающий физические и психические особенности детей разных возрастных групп и *роль слова в формировании личности*» [80]. С.Ф. Елеонский утверждал, что «то, что зачастую с трудом дается на уроках по развитию речи, легко и живо воспринимается детьми, овладевающими устной народно-поэтической традицией» [47, с.24]. Многие исследователи (М.М. Алексеева, Б.Т. Лихачев, Э.В. Померанцева, Б.А. Рыбаков, К.Д. Ушинский и др.) [3, 126, 179, 228] признавали фольклор в качестве средства воспитания интереса к родной речи.

Нередко исследователи-фольклористы (В.П. Аникин, М.Н. Мельников, И.О. Капица, Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин, А.М. Московский и др.) отмечали, что «язык детского фольклора очень выразителен, наполнен обилием лексических и синтаксических приемов, разнообразных изобразительно-выразительных средств, многочисленными поэтическими оборотами, устойчивыми выражениями, фразеологическими оборотами, метафорами, олицетворениями, аллегориями. Все виды художественно-изобразительных средств детского фольклора в разной степени создают неповторимый и запоминающийся образ, способствуют раскрытию идейного содержания произведений и придают им яркость, образность и делают их более

привлекательными, доступными и эффективными в формировании речевого опыта детей» [2].

Рассмотрим жанровое своеобразие детского фольклора с позиций потенциальных возможностей для коррекционного обучения детей с нарушенным развитием (схема 1).

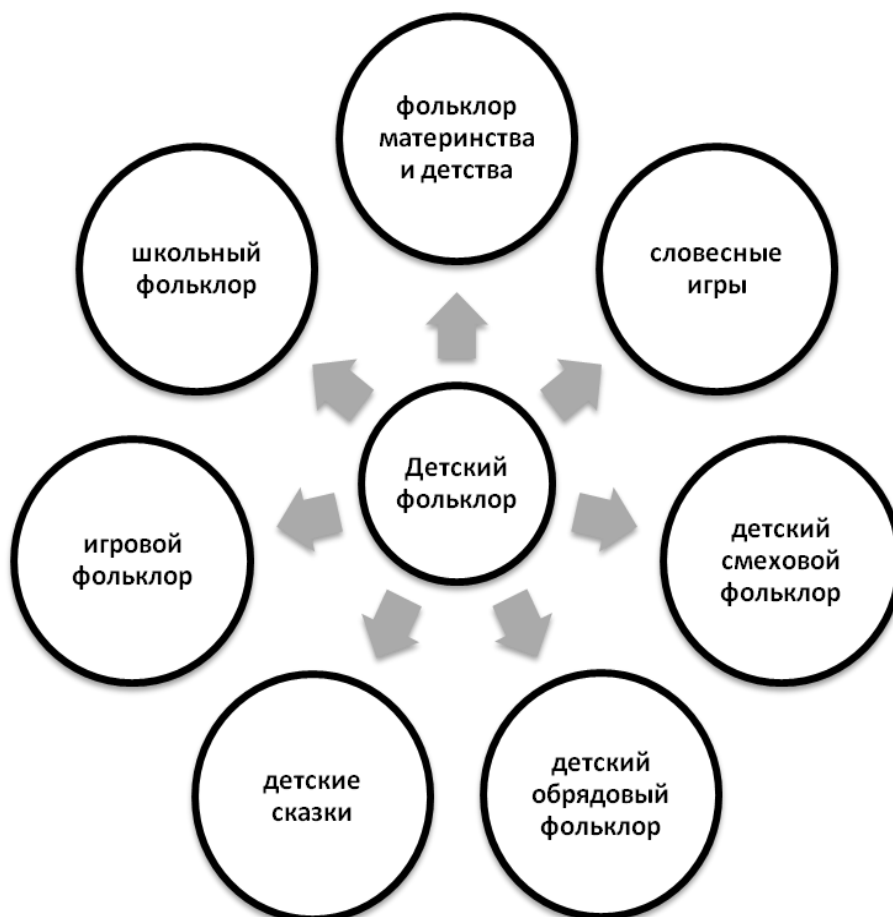


Схема 1 – Жанры детского фольклора (классификация Т.М. Колядич и Ф.С. Капицы)

«Жанры «поэзии пестования» (по определению М.Н. Мельникова) или *«фольклор материнства и детства»* (по определению Ф.С. Капицы) строго учитывает физиологические и психические возможности и потребности малыша, поскольку в этих жанрах «сконцентрирован необходимый для поддержания прогрессирующего потока нервных импульсов, веками отобранный, эмоционально действенный и тщательно выверенный материал» [159, с.53]. Г.Н. Волков отмечает, что «материнский язык – основа основ развивающейся личности» [40]. *Колыбельные песни, пестушки, потешки,*

прибаутки ненавязчиво вовлекают ребенка в ситуацию межличностного общения, стимулируют детский интерес к окружающему миру, активизируют интеллектуальное развитие ребенка» [6]. Особое значение «поэзия малых форм» приобретает в период становления речевой деятельности ребенка. Художественная языковая среда этих фольклорных жанров формирует слуховое внимание, дает образец звукоинтонационного многообразия речи, обеспечивает установление потребности в установлении речевых контактов, приобщает ребенка к культуре, что в дальнейшем самым положительным образом сказывается как на общем, так и на эмоционально-художественном развитии ребенка [124].

Первичный словарный запас ребенок обретает через *колыбельную песню*. Интонационная организация текста содействует формированию фонематического восприятия [160]. Познавательная и мнемотическая функции жанра заключены в ритмическом и поэтическом напеве, разнообразной системе образов и манере исполнения песни [159]. *Пестушки* и *потешки* помогают умственному и физическому развитию ребенка, т.к. вовлекают его в вербальное содействие, активизируют его двигательные способности, упражняют в пальцевой моторике, формируют чувство ритма, слух, слухоречевую память. *Прибаутки* содействуют удовлетворению «детских требований радости» и развитию воображения ребенка (как показателя его умственного развития) за счет введения необычного материала. [80]. Познавательная и мнемоническая функции *прибауток* заключены в строго дозированной и многократно повторяющейся информации о мире, которая находится за границами непосредственного опыта малыша [89, 159].

К **словесным играм** относят *скороговорки, каламбуры, считалки, жеребьевки*. Использование *скороговорок* содействует преодолению нарушений звукопроизношения, развивает мышление, волю, память, словотворчество, поэтический слух, чувство рифмы и ритма. По мнению М.Н. Мельникова, «предельная уплотненность труднопроизносимых

согласных (что исключает доминанту эстетической функции) в скороговорках не может быть объяснена ничем другим, кроме стремления к развитию артикуляционного аппарата» [159, с. 96]. Соревнование в складывании *считалок* помогает детям разучивать больше стихотворных текстов, а значит развивать память (познавательная и мнемоническая функции), обучаться артистизму (фактор эстетический), вырабатывать честность, товарищество (фактор этический), совершенствовать вычислительные навыки, а с помощью подвижных игр, которые идут за считалками, способствовать физическому развитию детей [37, 159]. Как отмечает О.В. Абашина, считалки являются прекрасной возможностью для воспитания правильного звукопроизношения и развития артикуляционного аппарата [1]. А.С. Топорков подчеркивает, что в считалках «нет понятийного смысла, весь интерес заключается в звуковой стороне слов, как бы обнажается фонетическая сторона слова» [218, с.48].

Детская сатирическая поэзия или **детский смеховой фольклор** (по определению Ф.С. Капицы и Т.М. Колядич) разнообразны по форме: *прозвища, дразнилки, молчанки и голосанки*. Г.С. Виноградов давал свое определение подобным произведениям - «детская сатирическая лирика» [34]. Функциональное предназначение этого жанра – высмеять ненужное явление или нерадивого собеседника. Поэтому *дразнилки* могут быть средством коррекции негативных форм поведения [80]. Во время *голосанки* участники проводят соревнования в том, «кто дольше по времени протянет тот или иной звук, не переводя дыхание». Это помогает вырабатывать в детях такие волевые качества как умение управлять своими эмоциями, подчинять разуму желания, а также формирует навыков правильного речевого дыхания, развивает голосовые данные [159]. Но в последнее время, по наблюдением лингвистов, происходит постепенное изжитие голосанок из детских игр.

К **детскому обрядовому фольклору** относятся *детский народный календарь, заклички, небылицы, загадки, песни, пословицы и поговорки*.

Большинство текстов народного календаря связано с праздниками. Вне праздничного ритуала используются небольшие песенки или рифмованные обращения детей к различным явлениям природы, которые называются *закличками* (словесные просьбы к силам природы) или *приговорками* (послания к животным, насекомым, растениям). Большое значение детский народный календарь играет в формировании пространственно-временных представлений учащихся, в понимании и запоминании основных признаков и очередности смены времен года. *Заклички* способствуют контакту с природой, несут познавательный аспект элементарных сведений о природных явлениях, развивают память, содействуют усвоению языковых особенностей жанра. К.И. Чуковский называет *перевертыши* и *небылицы* умственной игрой, так как они учат детей находить верное соотношение «идей и вещей» [239]. А. Опи, П. Опи, О.И. Капица считают, что в основе тяги детей к небылицам лежит пробуждающееся чувство юмора [89]. В процессе освоения небылиц и перевертышей дети «познают рационально-логические составляющие действительности, учатся семантическому, лексическому, фонематическому анализу в сообщениях» [182].

Загадка является комплексным средством единства воспитания и формирования личности. Данное единство проявляется в связи в загадках умного (разнообразная информация об окружающей жизни) и прекрасного (поэтизация человеческой жизни и явлений природы) [40]. По мнению В.П. Аникина, «загадка – это поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью привить ему поэтический взгляд на действительность» [5, с. 56]. Г.И. Батурина предлагает использовать загадки с диагностической позиции: «загадка позволяет выявить степень наблюдательности, сообразительности, умственного развития, а также уровень развития творческого мышления ребенка» [14, с.7]. Многими исследователями отмечается, что функциональное назначение загадок состоит в «активизации познавательной деятельности, формировании

навыков логического мышления, развитию сообразительности, наблюдательности [65, с. 77]. Каждая разгаданная загадка «является очередной ступенькой в развитии его мышления» [159, с. 101]. Ю.Г. Илларионова отмечает, что загадки воспитывают любовь к народному языку, «вводят ребенка в мир народной поэзии, доставляя ему эстетическое наслаждение» [85, с. 20]. Загадка исподволь помогает ребенку анализировать языковую структуру, помогает осваивать многообразие слов и словосочетаний, устойчивых оборотов [85]. По мнению В.Н. Телии, представление о свойствах предметов, которое формируется у ребенка, базируется на иносказании и метафизичности, которыми богата загадка [215]. Г.Н. Волков отмечает педагогический потенциал загадок: «Загадки обогащают ум сведениями о природе и знаниями из самых разных областей человеческой жизни» [40, с. 62].

Т.В. Зуева и Б.П. Кирдан обозначают, что самыми распространенными жанрами устного народного творчества, располагающими самой непосредственной связью с языком, являются *пословицы* и *поговорки* [80]. З.А. Гриценко отмечает, что пословицы и поговорки, придавая речи меткость и выразительность, не только украшают ее, но и становятся материалом для появления новых произведений [55].

Многие лингвисты (В.И. Даль, И.М. Снегирев, Ф.И. Буслаев, В.И. Чичеров, В.П. Аникин, А.М. Жигулев, С.Г. Лазутин и др.) утверждали, что все *пословицы* имеют воспитательный характер, ведь «они опираются на базовые жизненные ценности, общие для различных культур» [205, с. 4]. Также в пословицах заключено большое познавательное значение, ведь они описывают историю народа («*Пусто, словно Мамай прошел*»). Г.Н. Волков подчеркивает, что пословицы содержат «намек, выступающий как средство воздействия на сознание, и обучение от известного к неизвестному» [40, с. 23]. Пословица – «цвет народного ума» (В.И. Даль). Назначение *поговорок* – украшать речь, делать ее образной («*Красна речь поговоркой*»). Народные пословицы и поговорки имеют форму, легкую для запоминания, что

увеличивает их этнопедагогическое значение [40]. Многие исследователи объединяют пословицы, поговорки и загадки в одно понятие «малые фольклорные формы»

По мнению Т.М. Колядич, **сказка** является одним главенствующим видом устной народной прозы и занимает центральное место в детском фольклоре. Воспитательную роль сказки подчеркивали В. Я. Пропп, В.И. Чичеров, М.Н. Мельников, А.И. Никифоров и другие исследователи. И.А. Ильин называл сказку «ответом все испытавшей древности на вопросы вступающей в мир детской души» [86, с.78]. А.Д. Синявский отмечал, что сказка учит, как надо жить, но делает это попутно и без нажима [202]. По мнению Ю.А. Соколова, сказки «являются благодатным материалом для суждения о педагогических приемах, выработанных многовековой традицией в крестьянских массах» [206, с. 123]. Но самое интересное указание на воспитательное значение жанру описано непосредственно в сказке: она - *«ложь, да в ней намек: добру молодцу урок»*. В любом фольклорном произведении этого жанра хорошо выделены вечные нравственные ценности, моральные нормы, опоэтизированные сказками. В.Г. Волков отмечает, что сказки содействуют комплексному решению задач умственного, нравственного и эстетического воспитания, «сказка – синтетическое средство» [40, с. 56].

Основным признаком *сказки* В.П. Аникин выделяет присутствие чудесного действия. «Ребенок - свой человек в области чудесного. Ему кажется удивительным не чудо, а отсутствие чуда», - писал К.И. Чуковский [240]. По мнению З.А. Гриценко, волшебная сказка — это не только магические явления, это, прежде всего, магия языка, которая окутывает слушателей наглядностью описаний и игрою слов [55]. Народная сказка – «это не только средство приобщения ребенка к культурному пространству и духовному богатству, накопленному человечеством, но и «золотой ключик» к творческому, созидательному преобразованию окружающего мира [94, с. 59].

В народной педагогике **игровой фольклор** занимает значительное место. Как отмечает Г.Н. Волков, «игра – это самая эффективная практическая педагогика» [40, с.56]. С помощью игры дети обучаются коммуникации, познают мир, приспосабливаются к социальным требованиям и правилам, тренируют быстроту реакции. Игроки учатся подчинять эмоции рассудку, не теряться при внезапном повороте игры. Любая игра способствует усвоению знаний об окружающем, воспитывает поэтический слух, способствует речевому творчеству [65]. Т. о, «при всем разнообразии игр и видимой бытовой функции – позабавить себя и товарищей – на первый план выдвигаются их педагогические функции: познавательная, коммуникативно-речевая, мнемоническая» [159, с. 85].

Независимо от варианта специального стандарта, выбранного для получения гарантированного образования детей с ЗПР, каждая содержательная область образования школьников с нарушенным развитием включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции», которые являются взаимодополняющими сторонами образовательного процесса. Рассмотрим возможности фольклорного материала с позиции его использования в содержании образования детей с недостатками психофизического развития в соответствии с основными образовательными областями, отраженными в СФГОС начального образования детей с ЗПР.

1. *«Язык - знания о языке и речевая практика».* С нашей точки зрения, образные изустные изречения фольклорных текстов, наполненные обилием лексических и синтаксических приемов, разнообразных изобразительно-выразительных средств, многочисленными поэтическими оборотами, устойчивыми выражениями, будут способствовать преодолению речевой стереотипии учащихся с ЗПР, а занимательный и игровой материал фольклорных форм освободит их от коммуникативно-речевой инактивности. использование скороговорок способствует преодолению нарушений звукопроизношения, развивает словотворчество, чувство рифмы и ритма, Художественная языковая среда фольклора материнства и детства формирует

слуховое внимание, дает образец звукоинтонационного многообразия речи, способствует усвоению смысловых аспектов языка. Загадки, небылицы, потешки помогают разобраться в языковой структуре слова, позволяют легко осваивать сочетание слов, словосочетаний, устойчивых оборотов.

2. *«Математика – знание математики и практика применения математических знаний»*. Многие считалки содержат в своем содержании большое количество счетного материала. Причем развитие вычислительных навыков совершается легко и ненавязчиво в условиях занимательного сюжета и веселого игрового материала этого фольклорного жанра, что немаловажно для обучающихся с задержкой психического развития. Формирование математических знаний неотделимо от развития словесно-логического мышления. В этом большую помощь могут оказать загадки, которые представлены как синтетическое средство формирования этого вида мышления. Поиск отгадки непреднамеренно заставляет ребенка использовать все операции мышления: анализ, синтез, сравнение, абстракция и обобщение.

3. *«Естествознание – знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром»*. Развитие представлений об окружающем, вкуса к познанию и способности к творческому познанию мира живой и неживой природы возможно через знакомство с детским народным календарем. Заклички и приговорки помогают установить контакт с природой, несут познавательный аспект элементарных сведений о природных явлениях. Пословицы содействуют пониманию и запоминанию основных признаков и очередности смены времен года, знакомят учащихся с народными приметами.

4. *«Человек – знание о человеке и практика личного взаимодействия с людьми»*. Русские народные сказки, пословицы, поговорки способствуют овладению общекультурными ценностями и моральными ориентирами, развитию представлений о себе и других людях, обогащению практики эмоционального сопереживания и свободного морального выбора в обыденной жизни. Использование ребенком с ЗПР разнообразных игровых

фольклорных жанров в самостоятельной деятельности вовлекает его в ситуацию, которая способствует межличностному общению, обеспечивает установление потребности в установлении речевых контактов.

5. *«Обществознание – знание о человеке в социуме и практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, взаимодействие с близким и дальним окружением».* Разнообразные фольклорные тексты очень часто включают дозированную информацию о мире, исторических событиях, которые лежат за пределами непосредственного опыта школьников с ОБЗ. Их содержание позволяет возвысить ребенка до восприятия социальных проблем и некоторых философских категорий, поскольку опирается на базовые жизненные ценности, общие для различных культур и социальных слоев населения. Многие пословицы, поговорки, сказки отмечают историю народа, описывают изменения в быту и воззрениях людей.

6. *«Искусство – знание в области искусств и практика художественных ремесел».* Фольклор, сам представляя собой народное творчество, отраженное в специфических формах искусства, является важным средством воспитания гармоничной личности ребенка с особыми образовательными потребностями. Знакомство с различными жанрами детского фольклора и обучение самостоятельному использованию народного творчества содействует овладению первоначальными знаниями об искусстве и получению личного опыта художественного творчества. Дополнительные сведения о декоративно-прикладном искусстве (городецкая роспись, жостовские подносы, каргопольская игрушка, филимоновские свистульки, художественные промыслы Золотой Хохломы) не только совершенствуют цветное восприятие школьников, но и знакомят детей с бытом и прошлым русского народа.

7. *«Физическая культура – знание о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования».* Использование четкой ритмической структуры

фольклора материнства и детства оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное состояние ребенка с ОВЗ во время выполнения многократно повторяющихся физических упражнений. Проговаривание тестов пестушек, потешек, небылиц, колыбельных песенок с одновременным выполнением движений способствует физическому развитию ребенка, т.к. вовлекает его в вербальное содействие, активное общение, накапливает его двигательный потенциал, совершенствует чувство ритма. Рифмованный материал содействует удовлетворению детских «требований радости», снижает эмоциональное напряжение, повышает общую физическую активность и мотивацию к физическому самосовершенствованию. Подвижные народные игры обучают ребенка с отклонениями в развитии коммуникации, продолжают познание мира, развивают умение приспосабливаться к социальным требованиям, тренируют быстроту реакции.

В соответствии с темой нашего диссертационного исследования нас интересует первый вариант стандарта, при котором дети с ЗПР обучаются по стандартным общеобразовательным программам массовой школы. Поэтому рассмотрим современные программы обучения младших школьников в общеобразовательных школах с позиции наличия фольклорного материала. На начальной ступени общеобразовательной школы существует несколько программ, разработанных на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: традиционные «Начальная школа XXI века» (Н.Ф. Виноградова), «Школа 2100» (Д.И. Фельдштейн), «Школа России» (А.А. Плешаков), «Гармония» (Н.Б. Истомина), «Перспективная начальная школа» (Р.Г. Чуракова), «Планета знаний» (И.А. Петрова), «Перспектива» (Л.Г. Петерсон); и развивающие – системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Вне зависимости от программы ученик получает одни и те же знания, предлагаемые государственным стандартом.

Во всех программах младшие школьники узнают о детском фольклоре во время изучения одного из основных предметов начальной школы –

«Литературное чтение» (таблица 2). Данный систематический курс начинается с 1 класса и идет параллельно с курсом «Русский язык».

Таблица 2 – Сравнительный анализ современных программ курса «Литературное чтение» начального общего образования» [3].

Название программы	Общее количество часов по классам / количество часов, отведенных на изучение фольклорных произведений (% от общего количества часов)				
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего часов по программе / часов на фольклор (%)
<i>Школа 2100</i>	40 / -	136 / 64 (47 %)	136 / 11 (8 %)	136 / 5 (3,7%)	448 / 80 (17,9 %)
<i>Школа России</i>	40 / 8 (20 %)	136 / 18 (13,2 %)	136 / 14 (10,3 %)	136 / 12 (8,8 %)	448 / 52 (11,6 %)
<i>Перспектива</i>	40 / 10 (24,4 %)	136 / 27 (19,9 %)	136 / 16 (11,8 %)	136 / 21 (15,4 %)	448 / 74 (16,5 %)
<i>Начальная школа XXI века</i>	40 / 7 (17,5 %)	136 / 32 (23,5 %)	136 / 16 (11,8 %)	136 / 10 (7,4 %)	448 / 65 (14,5 %)
<i>Перспективная начальная школа</i>	40 / 15 (37,5 %)	136 / 16 (11,8 %)	136 / 15 (11 %)	136 / 33 (24,3 %)	448 / 79 (17,6 %)
<i>Планета знаний</i>	40 / 9 (22,5 %)	136 / 33 (24,3 %)	136 / 18 (13,2 %)	136 / 29 (21,3 %)	448 / 89 (19,9 %)
Среднее по классам	40 / 8,2 (20,5%)	136 / 31,7 (23,3 %)	136 / 15 (11,1 %)	136 / 18,3 (13,5 %)	448 / 73,2 (16,3 %)

Согласно программам по литературному чтению учащиеся к концу обучения в начальной школе должны приобрести следующие литературоведческие знания в области фольклора: сравнивать произведения малых и больших фольклорных жанров; различать фольклор и авторские произведения; определять основной смысл и художественные особенности (лексика, композиция) фольклорных форм; пересказывать сказку; отгадывать и сочинять загадки.

В соответствии с базисным учебным планом предмета «Литературное чтение» (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) образовательной системы «Школа 2100» среди текстов, выбранных для учащихся, присутствуют фольклорные произведения, изучаемые в образовательных модулях (разделах) программы

«Мир сказок нашего детства», «Сказка мудростью богата», «Загадки и пословицы о мудрости», «Сказка ложь, да в ней намек» и др.

В программе «Литературное чтение» по учебно-методическому комплексу **«Школа России»** (Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова, Л.А. Виноградская) существует целый раздел «Круг детского чтения», в котором представлены, в том числе, и произведения устного творчества народов России и зарубежных стран. Детский фольклор изучается в тематических разделах «Сказки, загадки, небылицы», «Устное народное творчество», «Летописи. Былины. Жития».

В программе по литературному чтению для 1-4 классов, разработанной Л.Ф. Климановой и М.В. Бойкиной к предметной линии учебно-методического комплекта **«Перспектива»**, произведения устного народного творчества вошли в тематические разделы «Радуга-дуга», «Мир народной сказки», «Истоки литературного творчества» и др. в соответствии с учебниками «Литературное чтение» для 1, 2, 3, 4 классов (сост. Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина).

Ведущей идеей курса «Литературное чтение» (авт. Л.А. Ефросина, М.И. Оморокова), разработанного для программы **«Начальная школа XXI века»**, является углубление процесса восприятия художественного произведения. Данные задачи решаются также и во время работы над произведениями детского фольклора в программных темах «Читаем сказки, загадки, скороговорки», «Народная мудрость», «Произведения фольклора. Сказки, легенды, былины, героические песни» и др.

Цель курса «Литературное чтение» (авт. Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская) программы **«Перспективная начальная школа»** в начальной школе – сформировать инструментарий, необходимый для того, чтобы в основной школе уметь полноценно читать и воспринимать произведения фольклора. Учащиеся постигают красоту слова устного народного творчества в тематических разделах «На огородах Бабы-Яги», «Сказки о животных и волшебные сказки», «Постигаем законы волшебной сказки: отыскиваем в ней

отражения древних представлений о мире», «Знакомимся с повествованиями, основанными на фольклоре» и др.

В предметах учебно-методического комплекса **«Планета знаний»** усилена гуманитарная направленность и ее влияние на эмоциональное и социально-личностное развитие ребенка. Произведения фольклора вошли в программу курса «Литературное чтение» (авт. Э.Э. Кац) в тематических блоках «Страна вообразилась», «Сказки о животных», «Народные песни, сказки, пословицы», «Народные сказки» и др.

«В среднем на изучение фольклорных произведений в курсе «Литературное чтение» начального общего образования отводится 16,3 % учебного времени с усложнением видов работ с фольклорным материалом (более 20 % в 1-2 классах). Самыми насыщенными в плане наличия произведений народно-поэтического творчества являются программы «Планета знаний» (19,9 %) и «Перспективная начальная школа» (17,6 %). Наибольшее количество уроков (более 20 % от учебного времени), посвященных устному народному творчеству, приходится на второй класс обучения. Особенного «богат» в этом отношении курс литературного чтения для второго класса программы «Школа 2100» (47 %)» [3]. Т.е. стандартные общеобразовательные программы начальной школы включают значительное количество часов на ознакомление младшего школьника с фольклорными произведениями, но, по нашему мнению, особенности психоречевого развития учащихся с ЗПР могут создать значительные трудности в приобретении фольклорных знаний без специальной работы в этой области.

В настоящее время в специальной педагогике и психологии уже возникла определенная позиция по отношению использования фольклора в коррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии. В основном эти исследования освещают вопросы использования произведений разных фольклорных жанров в работе с детьми дошкольного возраста. Так, *Пескишева Т.А.* (2008 г.), предлагает использовать «малые фольклорные формы в логопедической работе с детьми 4-7 лет с общим

недоразвитием речи», потому что, что «заложенная в них познавательная и коммуникативная направленность способствует развитию когнитивно-речевой деятельности ребенка с ОНР, оказывает положительное влияние на развитие его личности, активизирует вербальные средства общения» [173]. *Германович О.Е. (2011 г.)* предлагает проводить коррекцию сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией через использование декоративно-прикладного искусства, что обеспечивает полисенсорное развитие дошкольников с нарушениями зрения, развивает зрительно-пространственный анализ и синтез детей с ОВЗ, формирует эстетическое восприятие окружающего мира. *Сироткина З.А. (2014 г.)* разработала модель коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ЗПР, в которую народное пение, игры, танцы, устное народное творчество с целью преодоления недостатков двигательного, познавательного и личностного развития старших дошкольников. *Е.Ю. Шпанко (2001 г.)*, исследуя использование русского фольклора в социально-педагогической реабилитации разновозрастных детей с ОВЗ (от 5 до 16 лет), имеющих речевые, сенсорные, опорно-двигательные нарушения, обозначает социально-педагогический (регуляция индивидуального поведения в соотнесении с принятыми нормами; адаптация человека в социокультурном пространстве) и психотерапевтический (активизация эмоциональной сферы и психологического равновесия) потенциал русского фольклора [255].

Существует несколько современных авторских методических разработок по включению русского фольклора в коррекционную работу с младшими школьниками, имеющими нарушения развития. *О.С. Никольская* рекомендует чтение сказок ребенку с аутизмом для стимуляции механизма экспансии, поскольку с помощью колыбельных, потешек, сказок стимулируются переживания этого ребенка, позволяющие жить в меняющихся условиях [167]. *Т.В. Нестерова* рекомендует использовать народное декоративное искусство в обучении изобразительной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта с точки зрения знакомства

с контрастом, который часто присутствует в декоративном искусстве [164]. Э.А. Ютрина разработала научно-методические основы формирования эстетической потребности учащихся с глубокими нарушениями зрения через использование народного творчества, обходных путей компенсации сенсорной недостаточности детей, опоры на сохранные органы чувств, что обеспечивает существенную нормализацию их эстетического развития [261].

Таким образом, многочисленные исследования ученых доказывают, что произведения детского фольклора, заключенные в специфических формах искусства и имеющие свою внутрижанровую классификацию и функциональные особенности, могут быть эффективным коррекционным средством в работе с детьми, имеющими нарушения развития. Но, при наличии признания коррекционно-развивающего значения фольклора и отдельных продуктивных попыток применения отдельных фольклорных жанров в коррекционно-образовательном процессе, в настоящее время отсутствует целостный подход к изучению вопросов использования фольклорных форм в психологической коррекции младших школьников с ЗПР. Решение этой проблемы представляет собой актуальную исследовательскую задачу, результатом которой должна стать разработка действующих технологий психологической помощи детям данной категории, инклюзивно обучающихся в условиях массовой школы.

Выводы по 1 главе

Анализ специальной литературы по проблемам психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и коррекционно-развивающем потенциале детского фольклора позволил сделать следующие выводы.

1. Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция лиц с ограниченными возможностями в среду нормативно развивающихся сверстников, что предполагает

интенсивное внедрение в сферу образовательной практики психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. В комплексном сопровождении образовательного процесса ребенка с ОВЗ важнейшее место отводится психологической помощи, которая стала обязательной составляющей его образования в условиях массовой школы и предполагает включение в этот процесс таких технологий психологического сопровождения как психодиагностика и выявление особых образовательных потребностей детей с нарушенным развитием; психологическую коррекцию на основе интегративного взаимодействия специалистов, работающих с детьми с отклонениями в развитии; консультирование педагогов и родителей по вопросам образовательного маршрута ребенка, имеющего нарушения в развитии.

2. Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность психологического сопровождения детей с ОВЗ, является изменение структуры и содержания профессиональной деятельности специалистов. Этот процесс особенно ярко прослеживается в профессиональной деятельности логопеда и психолога, поскольку, во-первых, на современном этапе они становятся основными участниками коррекционного процесса в условиях инклюзивного образования, во-вторых, недостаточность речевого развития любой категории детей с ОВЗ предполагает необходимость применения принципов логопсихологии в системе психолого-педагогического сопровождения лиц с отклонениями в развитии. Тесное междисциплинарное сотрудничество логопеда и психолога позволяет выделить с одной стороны, психологический компонент в логопедической работе и необходимость приобретения логопедом коррекционно-психологической компетентности; с другой стороны, расширить требования к объему знаний и умений психолога общеобразовательной школы, которые позволят осуществлять ему коррекционное воздействие на ребенка с отклонениями в развитии.

3. Дети с задержкой психического развития являются не только самой многочисленной группой (в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ), но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования. Именно они составляют большую часть учащихся общеобразовательных школ, которые не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу без проведения коррекционно-педагогического и психологического сопровождения образовательного процесса специальными педагогами и психологом. Речевое развитие этих учащихся является важным фактором их социализации в условиях инклюзивного образования.

4. Стандартные общеобразовательные программы начальной школы, которыми овладевают младшие школьники с ЗПР инклюзивно обучающиеся в массовых школах, включают значительное количество часов на ознакомление младшего школьника с фольклорными произведениями. Но особенность психоречевого развития этих детей приводит к трудностям восприятия лексических, морфологических и синтаксических приемов народно-поэтического языка и большим проблемам в приобретении знаний в соответствии с требованиями ФГОС в области фольклора.

5. Детский фольклор, являясь специфической областью устного художественного творчества с особой поэтикой, внутрижанровой классификацией, художественным своеобразием и специфичностью структуры обладает высоким коррекционно-развивающим потенциалом: «интегрируя художественно-творческие, коммуникативные, познавательные и логические операции способствует развитию памяти, образного мышления, формированию нравственно-эстетической сферы; вырабатывает быстроту умственных реакций, наблюдательность; формирует способности к синтезу, анализу, сравнению, сопоставлению, построению высказываний; учит рассуждать, доказывать, строить умозаключения»; активизирует потенциальные творческие возможности и художественные способности ребенка с проблемами в развитии».

6. Организационно-методические и коррекционно-развивающие аспекты применения фольклорного материала в психокоррекционной работе с младшими школьниками с ЗПР являются малоизученными сферами знаний в системе специального образования. Образовательные учреждения, в которых обучаются дети с задержкой психического развития, нуждаются в создании и методическом обеспечении вариативных коррекционно-развивающих программ с использованием детского фольклора в психолого-педагогическом сопровождении этой категории учащихся.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

2.1. Организация констатирующего эксперимента. Характеристика контингента экспериментальной группы

Экспериментальное изучение было организовано в общеобразовательных школах № 35, № 44, № 46 г. Набережные Челны, «Центре диагностики и консультирования» г. Нижнекамска и МОУ СОШ «Школа № 54» г. Нижний Новгород. Испытуемыми были 85 учащихся (ЭГ) 1-2 классов общеобразовательных школ, имеющие по заключению ПМПК задержку психического развития различных форм (ЭГ), а также 72 сверстника с нормальным темпом психического развития (КГ), без речевой патологии, успешно обучающихся в 1-2 классах этих же школ. Слух и зрение у всех детей были в норме. Обследование проводилось индивидуально, в свободное от занятий время и выполнялось в 2-3 этапа в зависимости от особенностей каждого ребенка. В эксперименте также приняли участие 17 учителей начальных классов, 15 учителей-логопедов и 33 родителя (в основном мамы) младших школьников с ЗПР.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Диагностика речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормальным интеллектом;
2. Выявление специфики понимания и употребления произведений фольклора учащимися с ЗПР в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками;
3. Анализ включения фольклорного материала в воспитательно-образовательный процесс общеобразовательных учреждений;
4. Исследование отношения родителей к использованию детского фольклора в развитии детей.

В исследовании применялись диагностические задания из материалов Т.В. Ахутиной, Т.Н. Волковской, О.Е. Грибовой, Ю.Г. Илларионовой, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюковой, Л.И. Переслени, Т.А. Пескишеевой, Т.А. Фотековой, Л.Ф. Чупрова и др. [41, 85, 93, 116, 136, 173, 232] с нашими модификациями и разработками.

Теоретико-методологические основы исследования определялись в сфере концепции культурно-исторического развития ребенка с проблемами в психической организации, созданной Л.С. Выготским и получившей свое развитие в исследованиях Л. И. Божович, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

В содержании констатирующего эксперимента выделяются несколько этапов:

На первом этапе определялись цель, задачи, методы констатирующего эксперимента. Изучались психолого-педагогическая и медицинская документация, анкеты учителей-логопедов и учителей начальных классов, работающих с младшими школьниками с задержкой психического развития. Подбирались диагностические методики для изучения младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормотипичным развитием.

На **втором этапе** проводилось сравнительное экспериментальное изучение речевого и психофизического развития младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормальным темпом психического развития и не испытывающих трудностей в освоении общеобразовательных программ. Выявлялись особенности понимания и употребления младшими школьниками произведений детского фольклора.

На **третьем этапе** анализировались результаты констатирующего эксперимента. Вариативность выполнения заданий констатирующего эксперимента младшими школьниками с нормативным развитием и задержкой психического развития определялась путем сравнения средних баллов за каждое задание и методику в целом.

Целью нашего исследования было сравнительное изучение сформированности речевых и неречевых психических функций у учащихся с ЗПР и их сверстников с нормальным интеллектом. По мнению Р.И. Лалаевой, понятие «структура речевого дефекта» предполагает рассмотрение не только симптомокомплекса речевых, но и неречевых нарушений [117]. Мы постарались оценить структуру речевого дефекта в целостной системе высших психических функций ребенка. «В диагностических заданиях сочетались традиционные логопедические приемы (О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Т.А. Фотекова) с нейропсихологическими и психологическими пробами (Т.Н. Волковская, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова, Л.Ф. Чупров и др.) [5, 10, 116, 198, 200, 201, 235].

Исследование проходило в период с 2010 по 2014 г.г. на базе общеобразовательных школ г. Набережные Челны и Нижнекамска с двумя экспериментальными группами детей младшего школьного возраста. В первую группу вошли дети 1-2 классов с диагнозом ПМПК «задержка психического развития» (85 детей) инклюзивно обучающиеся в массовых школах. Вторую группу составили дети того же возраста с нормативным психическим развитием успешно обучающиеся в этих же школах (72 ребенка).

Сравнительное изучение уровня психоречевого развития обучающихся с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников носило комплексный характер и проходило в тесном взаимодействии нескольких специалистов: психологов, логопедов, врачей, учителей начальных классов. Это позволило составить целостную картину психофизической сформированности детей младшего школьного звена. С помощью *клинического обследования* собирался анамнез и объективные данные физического развития ребенка. С помощью *педагогического обследования* анализировались индивидуальные особенности поведения и обучения каждого ребенка, а также выявлялся уровень усвоения фольклорных знаний, полученных детьми в условиях дошкольного образования и обучения в рамках начального звена школы.

Логопедическое обследование предполагало установление степени сформированности основных структурных составляющих речевой системы (фонетико-фонематические, лексико-грамматические, словообразовательные процессы и связную речь). *Психологическое изучение* проводилось на основе экспериментального нейропсихологического исследования с целью определения уровня психического развития младших школьников.

Для выявления частоты включения детского фольклора в практику коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками в общеобразовательных учреждениях и семье было проведено анкетирование педагогов и родителей. В число респондентов вошли 15 учителей-логопедов, 17 учителей начальных классов и 33 родителя (мамы).

Анкета учителей начальных классов и учителей-логопедов состояла из двух частей. В первой части были использованы вопросы открытого типа, дающие общее представление об уровне понимания учителями терминов «задержка психического развития» и «детский фольклор»:

1. *Как Вы понимаете термин «задержка психического развития»?*
2. *Как часто Вы встречались с детьми с ЗПР в своей педагогической практике?*
3. *Нужно ли проводить (и какую) специальную работу с детьми с ЗПР?*
4. *Назовите основные особенности детского фольклора. Назовите жанры детского фольклора. Какие из этих жанров вы используете в своей практике? С какой целью?*
5. *Как часто в педагогической практике Вы используете произведения детского фольклора?*
6. *Какие трудности Вы испытываете в работе с фольклорным материалом? и др.*

Вторая часть вопросов содержала сведения об уровне знаний педагогов произведений детского фольклора, владения методикой анализа фольклорного текста и включала следующие вопросы:

1. Назовите пословицы и поговорки о воспитании и обучении детей, которые Вы знаете.

2. По предложенным словосочетаниям определите жанр и назовите произведения русского фольклора:

- «Садко новгородский, богатый гость, гуселки яровчатые»;
- «золотые яблоки, серый волк, конь златогривый, Елена Прекрасная»;
- «беленький козленочек, лошадиное копытце, козье копытце, красная девица, сети шелковые»;
- «мужички черниговские, стрела каленая, прямоезжая дорога, добрый молодец, Славный Киев - град».

3. Найдите синонимические сказочные формулы, назовите их функцию:

- «Разнеслась вокруг в том царстве-государстве дурная весть...»
- «Снарядили старик со старухой всех троих сыновей в путь-дорогу. Взяли братья дубины тяжелые, взяли котомки с хлебом-солью, сели на добрых коней и поехал».
- «Выезжает чудо-юдо двенадцатиголовое. Все двенадцать голов свистят, огнем-пламенем пьшут».

4. Из какой сказки данные слова? Какое несоответствие реальной жизни встречается в этих словах? Почему используется это несоответствие в этой сказке?

- «Старик гаркнул богатырским голосом, свистнул молодецким посвистом: «Сивко-бурко! Вещий воронко!»

5. Объясните значение слова «ручей» в народной песне. К какому событию приурочивали подобные песни?

- «Ты ручей, ты мой ручей! Ладо ручей! Бел серебряный!
Как по тому ли по ручью съезжались гости к Сергею на свадьбу...»

«Результаты анкетирования учителей показали, что 30 педагогов (93%) считают актуальной проблему коррекции задержки психического развития в общеобразовательных школах, т.к. часто встречаются с такими учащимися в своей педагогической практике, но 6 учителей (20%) не смогли правильно объяснить этот термин. 28 учителей (88%) считают необходимым проводить

специальную работу с детьми с ЗПР и предлагают для коррекции использовать индивидуальные занятия, беседы, игры на развитие внимания, памяти, мышления, но ни один из опрошенных не обратился к использованию детского фольклора.

Экспериментальные данные показали, что 5 учителей (15%) ошибочно считают фольклор литературой, только 9 педагогов (30%) дают верные определения фольклора как особого типа словесного искусства и относят его к области народного творчества. Учителя имеют недостаточное представление о жанровом составе детского фольклора. Обычно оно соответствует тем жанрам, которые рассматриваются в традиционных учебниках по литературному чтению (сказки, часто без жанровой дифференциации, отдельные малые фольклорные жанры, песни без уточнения классификации), 4 учителя (12%) ошибочно относят к детскому фольклору басни и былины. К психолого-педагогическому значению устного народного творчества были отнесены обогащение речи, развитие мышления и воображения, знакомство с народным бытом, воспитание уважения к традициям. В основном учителя начальных классов обращаются к детскому фольклору при изучении курса литературного чтения.

Хуже обстоит дело с правильным пониманием и знанием фольклорных текстов. Лишь 7 учителей (23%) правильно обозначили названия сказок и былин по предложенным словосочетаниям. Только 11 педагогов (36%) смогли найти синонимичные сказочные формулы и 5 (15%) правильно обосновать их использование как средства выражения большой степени признака, а также многократности и интенсивности действия; 12 учителей (38%) не смогли по предложенным сказочным формулам правильно определить инициальные, медиальные и финишные формулы; 15 учителей (46%) имеют в своем багаже пословицы и поговорки, связанные с обучением и воспитанием детей (в среднем по 2-3 разновидности). Наиболее известными из них стали «Ученье – свет, а неученье – тьма», «Доброта без

разума – пустота», «Ученье и труд все перетрут», «Воспитывай дитя, пока поперек лавки лежит».

В анкетах встречается большое количество примечаний респондентов о том, что они время от времени включают в работу фольклор, однако эта деятельность бессистемна и не имеет выраженного коррекционно-развивающего характера. Затруднения связаны в основном с ограниченностью выбора фольклорного материала и методов психокоррекционного воздействия на младших школьников с ЗПР средствами детского фольклора» [3].

«Из результатов анкетирования можно сделать вывод, что современный учитель подходит к анализу произведений устного народного творчества как к анализу любого художественного произведения, не учитывая, что фольклор имеет специфические особенности, и без учета которых невозможно глубокое, целостное и в итоге правильное понимание фольклорных произведений. Часто учителя не понимают фольклорную символику и неправильно ее объясняют. Респонденты имеют недостаточные знания о художественном своеобразии, жанрах и коррекционно-развивающем потенциале детского фольклора; мало знают фольклорные произведения, не отличают фольклор от литературы. Вопрос развития младших школьников с задержкой психического развития признается актуальным учителями и логопедами общеобразовательных школ. Но в практической деятельности педагоги не в полную меру используют возможности детского фольклора» [3].

Следующим этапом работы стало исследование отношения родителей к использованию фольклора в воспитании и развитии детей. В анкетах для родителей были предложены следующие вопросы:

1. *Какие качества необходимы Вашему ребенку для успешного обучения в школе?*
2. *Какие средства Вы используете для развития этих качеств?*

3. *Какие произведения устного народного творчества Вы используете при воспитании ребенка? В каких случаях?*

4. *Какие народные сказки Вы прочитали своему ребенку за последнее время (названия)?*

5. *Пели ли Вы колыбельные песни своему ребенку? Напишите их текст.*

6. *Определите названия или назначение данных фольклорных произведений:*

– *«Дерева смотри в плодах, а людей – в делах» (пословица);*

– *«Добры бобры идут в боры» (скороговорка);*

– *Для того чтобы начать игру, нужно выбрать водящего. Какой жанр детского фольклора помогает в этом? (считалка);*

– *«Днем спит, ночью летает и мышек хватает» (загадка);*

– *«Как по речке, по реке / Ехал рыжий на быке.*

Рыжий красного спросил: / «Чем ты бороду красил?»

«Я на солнышке лежал / Кверху бороду держал» (небылица).

7. *Прочитайте педагогические ситуации, дополните их пословицами:*

– *Несколько дней Люда не выполняла домашних заданий, не готовила уроков и, наконец, получила двойку. «Это случайно», - оправдывалась она. Какую пословицу она может услышать в ответ? (Что посеешь, то и пожнешь).*

– *Поломались на детской площадке качели. Ребята решили починить. Позвали помочь и Валерия, который больше всех качался на них. «Вот еще, - возмутился Валерий, - буду я возиться!». Какую пословицу он может услышать в ответ? (Любишь кататься, люби и саночки возить).*

– *Стала торопливая Настенька сарафан к лету кроить. Весь шелк искромсала, изрезала в лоскутки, платка из этих лоскутков нельзя сшить. Бабушка велела ей запомнить пословицу. Какую? (Семь раз отмерь, один раз отрежь).*

Анализ анкет показал, что ценностные установки родителей направлены, в основном, на воспитание внимательности, усидчивости, аккуратности, активности, целеустремленности – 20 опрошенных (60%). Существенное место в анкетах отводится морально-нравственным качествам:

отзывчивость, доброта, заботливость, трудолюбие, уважение к взрослым, честность – 14 респондентов (42%). 7 родителей (21%) отметили необходимость развития правильной, эмоционально-образной речи для успешного обучения в школе.

«Ответы родителей показали, что произведения устного народного творчества редко используются в деле воспитания. 18 опрошенных (55%) к фольклорным средствам, помогающим в развитии ребенка, относят сказки (12 человек), пословицы (5 человек), загадки (4 человека), скороговорки (2 человека). Чаще всего родители читают детям народные сказки «Колобок», «Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», «Курочка Ряба», «Лиса и Журавль». 26 родителей (78%) утверждают, что пели колыбельные своему ребенку, из них 9 человек приводят текст колыбельной из передачи «Спокойной ночи, малыши», 8 родителей вспоминают колыбельные современных авторов и лишь 6 помнят народные колыбельные песни.

Плохо родители ориентируются в жанрах детского фольклора – в среднем только 42% смогли правильно соотнести тексты произведений с их назначением (лучше всего родители знакомы с такими жанрами фольклора как загадка, считалка, пословица, скороговорка). Только 19 опрошенных (54%) смогли подобрать верные пословицы к педагогическим ситуациям» [3].

Недостаточное понимание педагогами и родителями необходимости и значимости народной поэзии в развитии младших школьников, их слабая ориентировка в теоретических и методических вопросах использования устного народного творчества при воспитании и развитии детей с ОВЗ вызывает необходимость разработки содержания и технологии психологической коррекции младших школьников с ЗПР с использованием произведений детского фольклора.

2.2. Методика изучения речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР

«Все задания, используемые при комплексном изучении психоречевого развития детей, мы соединили в группы (блоки), позволяющие наглядно представить картину особенностей развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР и их нормотипичных сверстников.

I блок – Неречевые функции – исследовался уровень сформированности вербального интеллекта, сенсорно-перцептивных функций (зрительное восприятие, пространственный анализ и синтез), мнестических процессов (слухоречевая и зрительная память). В этот же блок были включены диагностические задания, направленные на изучение восприятия, понимания, воспроизведения фольклорных форм и на выявление представлений младших школьников о детском фольклоре.

II блок – Речевые процессы – изучался уровень сформированности импрессивной (восприятие и дифференциация звуков, звукослоговой анализ и синтез) и экспрессивной (звукопроизношение, номинативная функция речи, словообразовательные навыки, грамматическое структурирование, связная речь) форм речи.

III блок – Моторные навыки – обследовались двигательные процессы детей (кинестетический и динамический праксис, реципрокная координация движений).

После каждой серии проб давалась своя система балльной оценки с учетом характера, степени тяжести и количества допущенных ребенком ошибок. Общим для всех проб был трехбалльный характер оценки. Балльные оценки определялись на основе шкалы: *3 балла* - высокий уровень выполнения проб, *2 балла* - средний уровень, *1 балл* - низкий уровень» [5]. Результаты исследования протоколировались. Все показатели суммировались, чтобы затем определить среднее арифметическое значение,

которые были отражены в графиках, позволяющих наглядно представить структуру изучаемой психической функции.

Использование комплексного нейропсихологического исследования в сочетании с изучением представлений младших школьников о детском фольклоре позволило провести сравнительный анализ психоречевого развития младших школьников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников.

Рассмотрим перечень заданий, используемый в ходе экспериментального изучения.

I блок – Перечевые функции

1 серия - Вербальный интеллект (по материалам стандартизированной методики «Словесные субтесты» Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрова) – (Приложение 2 - I блок, 1 серия).

- **1 субтест** этой серии определяет **общую осведомленность** ребенка. Выявляется способность испытуемого отличать существенные и несущественные характеристики предметов и явлений. Цель испытуемого - завершить предложение одним из перечисленных слов, выбирая это слово, используя словесно-логическое мышление и «языковое чутье».

- **2 субтест** этой серии выявляет сформированность логического действия (**классификация понятий**). Во время рассмотрения результатов исполнения заданий важно определить, способен ли ребенок отвлечься от случайных или второстепенных признаков и использовать классификацию в качестве мыслительного приема.

- **3 субтест** направлен на раскрытие уровня сформированности умозаключения по решению аналогий (**выбор аналогий**). В этих заданиях внимательно следим за способностью ребенка сохранять заданный вариант рассуждений при решении словесных задач. Для этого испытуемому важно уметь находить логические связи и отношения между словами.

- **4 субтест** определяет сформированность обобщающих понятий у детей (**обобщение понятий**). Задания выявляют способность ребенка

выделять родовой признак. При этом действии необходимо не только проанализировать свойства предмета или явления, но и установить логичные отношения между предметами.

Оценка (одинаковая для всех субтестов):

3 балла – правильный ответ с первого раза и правильное объяснение;

2 балла - правильный ответ после стимулирующей помощи («Неправильно, подумай еще» и зачитывают задание второй раз);

1 балл – неправильный ответ со второй попытки;

0 баллов – отказ от ответа.

2 серия - Зрительно-пространственные функции

1 субтест - Зрительное восприятие предметов и изображений

Инструкция: «Рассмотри картинку и назови все изображенные предметы (буквы)».

Задание 1. Восприятие зашумленных изображений

Материал: 6 перечеркнутых изображений предметов (Приложение 2.2 а) – для учащихся 1 классов; 10 букв написанных разными шрифтами (Приложение 2.2 б) и 6 зашумленных букв (Приложение 2.2 в) – для учащихся 2 классов.

Задание 2. Восприятие фигур Поппельрейтера

Материал: 10 (2 по 5 предметов) наложенных друг на друга изображений (Приложение 2.3 а) – для учащихся 1 классов; наложенных друг на друга букв (Приложение 2.3 б) – для учащихся 2 классов.

Задание 3. Восприятие незавершенных изображений

Материал: 12 недорисованных предметов (Приложение 2.4 а) – для учащихся 1 классов; 13 недорисованных букв (Приложение 2.4 б) – для учащихся 2 классов, недописанный текст - пословицы (Приложение 2.4 в) – для учащихся 2 классов.

Задание 4. Восприятие «химерных» изображений

Материал: 8 изображений (Приложение 2.5 а) – для учащихся 1 классов и 6 «букв-химер» (Приложение 2.5 б) – для учащихся 2 классов.

Оценка:

3 балла - при выполнении проб изображения называются в порядке слева - направо, сверху - вниз, правильно опознаны зашумленные, наложенные фигуры, "химеры", 9-12 незавершенных изображений;

2 балла - при выполнении проб отмечается тенденция к инверсии вектора восприятия (часть рисунков называется справа - налево и / или снизу-вверх), правильно опознаны 4-6 зашумленных изображений, 7-9 фигур Поппельрейтера, 6-8 незавершенных изображений, 6-8 "химер";

1 балл - изменен вектор восприятия (рисунки называются справа - налево и/или сверху - вниз, либо хаотично), правильно опознаны менее 3 зашумленных и незавершенных фигур, «химер», 4-х наложенных фигур.

2 субтест - Зрительно-пространственный синтез, построение целостного образа.

Инструкция: «Посмотри на рисунок. Срисуй его».

Материал: фигура Тейлора (Приложение 2.6). Экспериментатор стрелкой в верхнем левом углу отмечает положение листа, чтобы проследить вращение листа ребенком во время выполнения пробы.

Оценка:

3 балла - при копировании фигуры Тейлора отмечается дедуктивная стратегия воспроизведения фигуры, восприятие целостного перцептивного поля, правильные структурно-топологические и координатные линии; небольшие метрические ошибки;

2 балла - пофрагментарная стратегия воспроизведения фигуры, наличие метрических, структурно-топологических, координатных ошибок;

1 балл - хаотичная стратегия воспроизведения фигуры, нарушение осознанного восприятия целостного перцептивного поля, избытие метрических, структурно-топологических, координатных ошибок.

3 серия - Мнестические процессы

1 субтест - Исследование слухоречевой памяти

Инструкция: «Послушай, запомни и повтори сначала 1-ую группу слов, затем 2-ую».

Материал: последовательно устно предъявляемые 2 группы слов по три слова:

1 группа: *дом, лес, кот*; 2 группа: *ночь, игла, пирог*.

После перерыва, во время которого учащиеся производили счет от 1 до 10 и обратно, мы просили вспомнить слова, которые были в первой и второй группах. Задание воспроизводилось до 4 раз.

Оценка:

3 балла - непосредственное воспроизведение после 3-х предъявлений без ошибок, при отсроченном воспроизведении не более 2 негрубых ошибок (забыты 1-2 слова и/или произведены замены на слова близкие по значению или звучанию, перепутано расположение слов по группам);

2 балла - воспроизведение после 4-х предъявления, допущены 2-3 ошибки; при отсроченном воспроизведении не более 2-х ошибок;

1 балл - воспроизведение после 4-х предъявлений, допущены более 3-х ошибок, отмечаются персеверации, замены слов, перестановки 1 и 2 групп слов; при отсроченном воспроизведении - более 3-х ошибок или невозможность непосредственного и отсроченного воспроизведения.

2 субтест - Исследование зрительной памяти

Инструкция: «Запомни и нарисуй фигуры, которые я тебе покажу».

Материал: ряд из 6 нарисованных фигур (Приложение 2.7).

Предъявление фигур до 4-х раз. Через 20-25 минут, в течение которых выполнялись другие задания, мы просили ребенка нарисовать фигуры, которые он запоминал.

Оценка идентичная.

4 серия – Понимание и воспроизведение фольклорных форм

Диагностические задания выявляют способность ребенка к восприятию, пониманию и воспроизведению различных жанров детского фольклора. Большая часть заданий строилась на материале потешек,

скороговорок, пословиц, поговорок, загадок и сказок, знакомых детям с дошкольного возраста (модифицированный вариант исследований Т.А. Пескишевой, Ю.В. Микляевой). Результаты исследования протоколировались (Приложение 1).

1 субтест - Восприятие и различение фольклорных жанров - включал в себя 4 задания, оцениваемых следующим образом (за исключением задания 1.4.):

3 балла – ребенок смог правильно объяснить, когда и с какой целью применяются фольклорные произведения, или (возможно) правильно назвать жанры фольклора;

2 балла - ребенок с помощью логопеда смог объяснить, когда используются эти жанры и не вспомнил их названия;

1 балл – ребенок не справился с заданием даже после стимулирующей помощи;

0 баллов - отказ от задания.

Задание 1.1. Восприятие и различение потешки и колыбельной

Цель: выявление представлений младших школьников о потешках и колыбельных, определение способности выделять художественное своеобразие фольклорного текста.

Материал: последовательно вербально предъявляемые текст потешки и колыбельной песни (Приложение 1, задание 1.1).

Инструкция: «Я прочитаю текст. Объясни, когда его говорят? Как называется? Для чего нужны «потешки»?

Я спою песенку? Когда ее поют? Как она называется? Объясни, что такое «колыбельная»?

Задание 1.2. Восприятие и различение загадки и скороговорки

Цель: выявление возможностей младших школьников в выделении художественного своеобразия и смысловых характеристик загадок и скороговорок.

Материал: устное проговаривание загадок и скороговорок (Приложение 1, задание 1.2)

Инструкция: «Знаешь, как это называется? Зачем нужна загадка (скороговорка)? Когда и как ее говорят?»

Задание 1.3. Восприятие и различение считалки и пословицы

Цель: выявление способностей детей понимать лингвистические и смысловые характеристики считалок и пословиц.

Материал: последовательно устно предъявляемые считалка и пословица (Приложение 1, задание 1.3).

Инструкция: «Послушай, что я сказала. Знаешь, как это называется? Для чего используются?»

Задание 1.4. Восприятие и различение сказки и рассказа

Цель: выявление способности выделять художественное своеобразие сказок и рассказов.

Материал: последовательно вербально предъявляемые начало русской народной сказки «Умная дочка» и пословичный рассказ Л.Н. Толстого (Приложение 1, задание 1.5).

Инструкция: «Я сейчас прочитаю тексты. Как они называются? Чем они отличаются?»

Оценка:

3 балла – ребенок смог правильно назвать сказку и рассказ; объяснить, чем они отличаются;

2 балла – ребенок не смог дать названия этим текстам, но объяснил, чем они отличаются;

1 балл – ребенок не справился с заданием даже после стимулирующей помощи

0 баллов - отказ от выполнения.

2 субтест - Понимание и воспроизведение пословиц

Задание 2.1. Понимание пословиц

Цель: изучение понимания переносного значения пословицы.

Материал: последовательно предъявляемые пословицы (Приложение 1, задание 2.1).

Инструкция: «*Послушай пословицу, Объясни, как ты это понимаешь?*».

Оценка: (каждая пословица оценивается отдельно)

3 балла – ребенок понимает переносное значение отдельных слов и общий смысл пословицы, дает связное объяснение в виде обобщенного суждения;

2 балла – ребенок пытается дать объяснение на основе своего буквального понимания, но с дополнительной помощью может выйти к пониманию смысла пословицы;

1 балл – ребенок не замечает переносного значения отдельных слов, буквально понимает общий смысл пословицы, пытается дать объяснение на основе своего понимания

0 баллов - отказ от задания.

Задание 2.2. Продолжи пословицу

Цель: изучение знаний младших школьников пословиц и поговорок; понимание значения знакомых пословиц.

Материал: последовательно предъявляемая первая часть пословиц (Приложение 1, задание 2.2).

Инструкция: «*Я скажу начало пословицы, а ты ее продолжи. Скажи пословицу целиком. Объясни ее смысл.*».

Оценка (каждая пословица оценивается отдельно):

3 балла – ребенок быстро и легко проговаривает окончание пословицы, может повторить ее целиком и правильно объяснить смысл;

2 балла – ребенок не помнит пословицу, но после дополнительной помощи дает примерный или полный ее вариант, пытается дать объяснение;

1 балл – ребенок не может вспомнить пословицу;

0 баллов - отказ от задания.

3 серия - Понимание и воспроизведение загадок

Задание 3.1. Понимание и отгадывание загадки

Цель: изучение способности анализировать, сравнивать и обобщать признаки, названные в загадке.

Материал: последовательно предъявляемые загадки (Приложение 1, задание 3.1):

Инструкция: «Послушай и отгадай загадку. Объясни свою отгадку».

Оценка (каждая загадка оценивается отдельно):

3 балла – ребенок понимает переносный смысл слов и выражений в тексте загадки, правильно отгадывает загадку, дает логически верное объяснение, используя элементы доказательной речи;

2 балла – ребенок может отгадать загадку только с помощью, затрудняется дать объяснение отгадки;

1 балл – ребенок не может отгадать загадку даже с помощью логопеда или отказ от задания.

Задание 3.2. «Придумывание» загадки

Цель: изучение способности самостоятельно формулировать связное высказывание на основе понимания логического механизма загадки.

Инструкция: «Вспомни или придумай еще несколько загадок и загадай их мне».

Оценка:

3 балла – ребенок самостоятельно придумывает и загадывает 2 загадки, либо вспоминает 3 загадки, в основе которых лежит какой-либо логический механизм (описание, отрицательное сравнение, метафора);

2 балла – ребенок не может самостоятельно придумать загадку, но вспоминает 2 загадки, построенных на перечислении признаков предмета;

1 балл – ребенок не может самостоятельно придумать загадку, но вспоминает 1 загадку, построенную на перечислении признаков предмета;

0 баллов - ребенок затрудняется выполнить задание (отказ от задания)

II блок – Речевые процессы

II. I. Импрессивная речь

1 серия - Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в слогах

Инструкция: «Послушай и повтори, что я сказала».

Материал: последовательно устно предъявляемые слоги (Приложение 2, II блок, 1 серия).

Оценка (одинаковая для всех серий блока):

3 балла – правильное повторение с первого раза;

2 балла - неточности при повторении после первого предъявления, правильное повторение после второго предъявления;

1 балл - при повторении отмечаются перестановка, замена и др.

2 серия - Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в словах и фразах

Инструкция: «Послушай и повтори за мной».

Материал: последовательно устно предъявляемые слова с оппозиционными звуками и чистоговорки (Приложение 2, III блок, 2 серия).

3 серия - Звукослоговой анализ

Задание 1. Деление слов на слоги

Материал: предметные картинки с разной слоговой структурой (*кот, крот, танк; аист, жираф, морковь; огурец, воробей, картошка*).

Инструкция: «Разложи картинки в три столбика по количеству слогов в каждом слове». (Перед проведением пробы мы выясняли, умеет ли ребенок делить слово на слоги).

Задание 2. Определение, добавление и замена звука в слове

Инструкция: «Посмотри на картинку, назови ее и выполни задания с этим словом».

Материал: последовательно предъявляемые предметные картинки и задания к ним:

- *СОМ* – назвать 1-ый звук, заменить последний на звук «р» (сор);

- *ТОЧКИ* – назвать последний звук, добавить звук «у» в начало слова (*уточки*);
- *ВОЛНЫ* - назвать 3-ий звук, убрать последний слог (*вол*).

4 серия - Звуковой синтез

Инструкция: «Послушай звуки, соедини их, назови получившееся слово».

Материал:

а) слова, произнесенные по звукам (пауза между звуками 3 секунды):

Г, Р, О, Т; Р, О, С, А; К, А, С, К, А.

б) слова, произнесенные по звукам с усложнением (пауза между звуками 5 секунд, в паузе дается звуковой сигнал пищущей игрушкой):

К, Л, А, Н; Г, А, З, Ы; М, О, Ш, К, А.

II. II. Экспрессивная речь

1 серия - Состояние звукопроизношения - Исследование звукопроизношения проводилось по традиционным методикам с использованием наглядного материала. Оценивалось количество нарушенных звуков (групп звуков), наличие замен, смешений, искажений или отсутствие звука при изолированном произношении и в спонтанной речи.

Оценка:

3 балла - нормативное произношение всех звуков;

2 балла - нарушение более 2 звуков (групп звуков) по типу искажения и замен;

1 балл - нарушение более 4 звуков (групп звуков)

2 серия - Исследование лексико-грамматической стороны речи

Задание 1. Исследование словаря и словообразовательных процессов

а) Подбор синонимов

Инструкция: Как можно сказать по-другому (заменить слова)?

путь - ...

царство - ...

огонь - ...

одеваться - ... и др.

б) Называние детенышей животных

Инструкция: «У кошки – котята, у собаки – щенята, а у

kozy – ... лошади - ...
волка – ... курицы – ...» и т.д.

в) Образование относительных прилагательных

Инструкция: «Варенье из малины – малиновое, из черники – черничное, а варенье из вишни - ... кисель из клюквы – ...
варенье из яблок - ... салат из моркови – ...» и т.д.

г) Образование качественных прилагательных

Инструкция: «За хитрость называют хитрым, за жадность – ... за трусость – ...»
«Если днем мороз, то день какой? – ... если ветер – ...» и др.

д) Образование притяжательных прилагательных

Инструкция: У собаки лапа собачья, у тигра – тигриная, а у волка - ... клюв у птицы – ...
у медведя - ... гнездо у орла – ... « и т.д.

3 серия - Исследование грамматического строя речи

а) Верификация предложений

Инструкция: «Я скажу тебе предложение, если услышишь ошибку, постарайся ее исправить и повторить правильно, если нет ошибки – повтори за мной».

«Собака вышла в будку... По морю плывут корабль.и др.

б) Дополнение предложений предлогами

Инструкция: «В предложении пропущено одно слово, подумай, какое слово можно вставить».

«Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом» и др.

в) Завершение предложений

Инструкция: «Подумай и скажи, как можно закончить предложение».

«У папы мокрый плащ, потому что ... Вите жарко, хотя ...»

Выводы об уровне сформированности лексико-грамматической стороны речи делались на основе выполнения проб 2 и 3 серии этого блока и на материале самостоятельной речи ребенка.

Оценка состояния лексического запаса:

3 балла – словарь соответствует возрастной норме;

2 балла – ограничено употребление прилагательных и глаголов;

1 балл – словарь крайне беден, ограничен обиходно-бытовой лексикой.

Оценка сформированности грамматического строя речи:

3 балла – речь правильно оформлена;

2 балла – грамматическое оформление правильное, однако стереотипно, редкие грамматические ошибки в согласовании, управлении, осуществляется самокоррекция;

1 балл – грубо нарушен грамматический строй речи: многочисленные ошибки в видовых, временных и родовых формах глагола, предложно-падежных конструкциях и др.

4 серия - Исследование связной речи включает 2 пробы:

а) Составление рассказа по серии из четырех сюжетных картин

Инструкция: «Разложи картинки по-порядку и составь по ним рассказ».

Материал: сюжетные картины "Почему Вова опоздал в школу?".

Оценка:

3 балла - картинки самостоятельно и правильно разложены, смысл происходящего на картинках ребенок правильно понял и последовательно передал, его рассказ грамматически правильно оформлен, словарный запас соответствует возрасту;

2 балла - длительный поиск нужного порядка с помощью логопеда, пофрагментарность изложения, аграмматизмы, бедность словаря;

1 балл - невозможность построения связного текста, даже при оказании помощи, множественные аграмматизмы, выраженная бедность словаря.

б) Пересказ прослушанного текста

Инструкция: «Прослушай рассказ и перескажи его как можно точнее».

Материал: вербально предъявляемый рассказ Л.Н. Толстого «Волк и коза» (Приложение 2, II блок, 3 серия):

Оценка:

3 балла - изложение последовательное, верное по смыслу, рассказ оформлен грамматически правильно, словарный запас в норме;

2 балла - пофрагментарность изложения, аграмматизмы, бедность словаря;

1 балл - невозможность построения связного текста, даже при оказании помощи, множественные аграмматизмы, выраженная бедность словаря.

III блок - Моторные навыки

1серия - Состояние кинестетического праксиса

Инструкция: «Закрой глаза. Я сложу твои пальчики в три разные фигуры, тебе нужно их запомнить и повторить» (позы «коза» – указательного и мизинца, которые выдвинуты вперед; «кольцо» – большой и средний пальцы соединены в форме кольца, остальные пальцы направлены вверх; «зайка» - все пальцы прижаты к ладони, кроме указательного и среднего, которые вытянуты вверх).

Оценка (идентичная для всех серий двигательного блока):

3 балла - движения выполняются верно и быстро, в правильной последовательности;

2 балла - движения выполняются верно и последовательно, но в замедленном темпе, наблюдается "зеркальность" (повторение движений противоположной рукой, другими парами пальцев);

1 балл - нужное положение пальцев долго подбирается, движения очень замедлены, наблюдается «зеркальность», навязчивое повторение одних и тех же движений без смены поз или невозможность правильного повторения.

2 серия - Состояние динамического праксиса

Задание 1. Проба "Игра на рояле"

Инструкция: «Я покажу тебе движения руками, повтори их за мной» (выполнять последовательно удары по столу первым - вторым, первым - пятым

пальцами). Если ребенок выполняет движения правильно, то предложить сенсублизированные условия выполнения пробы: выполнять упражнение с закрытыми глазами и «прикусанным язычком».

Задание 2. Графическая проба «Заборчик»

Инструкция: «Рассмотри рисунок и продолжи рисование, не отрывая карандаша от бумаги» (предъявляется образец (Приложение 2.1); проба выполняется поочередно обеими руками).

Зсерия - Состояние реципрокной координации движений

Инструкция: «Положи обе руки на стол» (одна кисть сжата в кулак, другая лежит расправленной ладонью на столе). «Повтори за мной» (одновременно меняем положение обеих кистей, выпрямляя одну и сжимая другую). «Теперь закрой глаза, продолжай выполнять движения. Высуни и прикуси язык, продолжай выполнять движения».

2.3. Анализ особенностей развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР

Сравнительное изучение речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР (ЭГ) и учащихся с нормальным темпом психоречевого развития (КГ) показало следующие результаты по каждому блоку (рисунок 3).

Неречевые функции

Младшие школьники с ЗПР имеют низкий уровень развития **вербального интеллекта**. Никто из детей с ЗПР не смог с первого раза верно выполнить задания «Словесных субтестов». Даже использование процедуры стимулирующей помощи не всегда помогала детям давать правильные ответы. Лишь 27% младших школьников с ЗПР (22 ребенка) смогли ответить со второй попытки и заработать по 2 балла. Остальные дети (63 ребенка) получали 1 или 0 баллов за выполнение проб на выявление уровня развития словесно-логического мышления. Особенно низкие показатели наблюдались

во время выполнения заданий на установление логических связей между понятиями по заданному образцу (3 субтест – выбор аналогий). Дети с ЗПР не смогли определить тип связи между словами, предложенными в образце, поэтому выбор второго слова в паре был для них очень сложен. Средний балл за выполнение словесных заданий у детей ЭГ – 1,1 балла.

Средний балл выполнения заданий на определение уровня развития вербального мышления у *нормативно развивающихся сверстников* – 2,4 балла. У всех детей КГ выявлен высокий уровень способности к классификации (2 субтест) и обобщению понятий (3 субтест) - показатели выше 2,5 баллов. Немного ниже показатели в пробах на определение аналогий (средний балл – 2,22). Разница в выполнении заданий на исследование словесно-логического мышления между учащимися с ЗПР и нормой составляет 1,3 балла (КГ > ЭГ).

Зрительно-пространственные функции

«Почти у всех *школьников с ЗПР* выявляются нарушения зрительного восприятия и пространственных представлений (средний балл выполнения – 1,88): 35 детей (41,2%) ЭГ показали от 1,7 до 2,3 баллов в оценке развития зрительно-пространственного блока; 40 учащихся (47%) получили менее 1,7 балла; 10 человек (11,8 %) – более 2,3 баллов.

У *детей КГ* отмечаются преимущественно высокий уровень развития зрительно-пространственного блока: 50 учащихся (68,6%) показали более 2,4 балла, 22 человека (31,4%) – от 1,7 до 2,3 балла. Разница между учащимися с ЗПР и учащимися с нормой составляет 0,65 балла (КГ > ЭГ)» [5].

«Качественный анализ выполнения проб учащимися показал, что у младших школьников обеих групп лучше развиты пространственные представления, чем зрительное восприятие предметов и изображений. Сравнение ошибок, допущенных школьниками ЭГ и КГ, позволило установить ряд отличий. Если у школьников с ЗПР отмечается тенденция к инверсии вектора зрительного восприятия, затруднения в опознавании

зашумленных и наложенных изображений, то у большинства школьников с нормальным интеллектом эти нарушения практически не обозначались» [5].

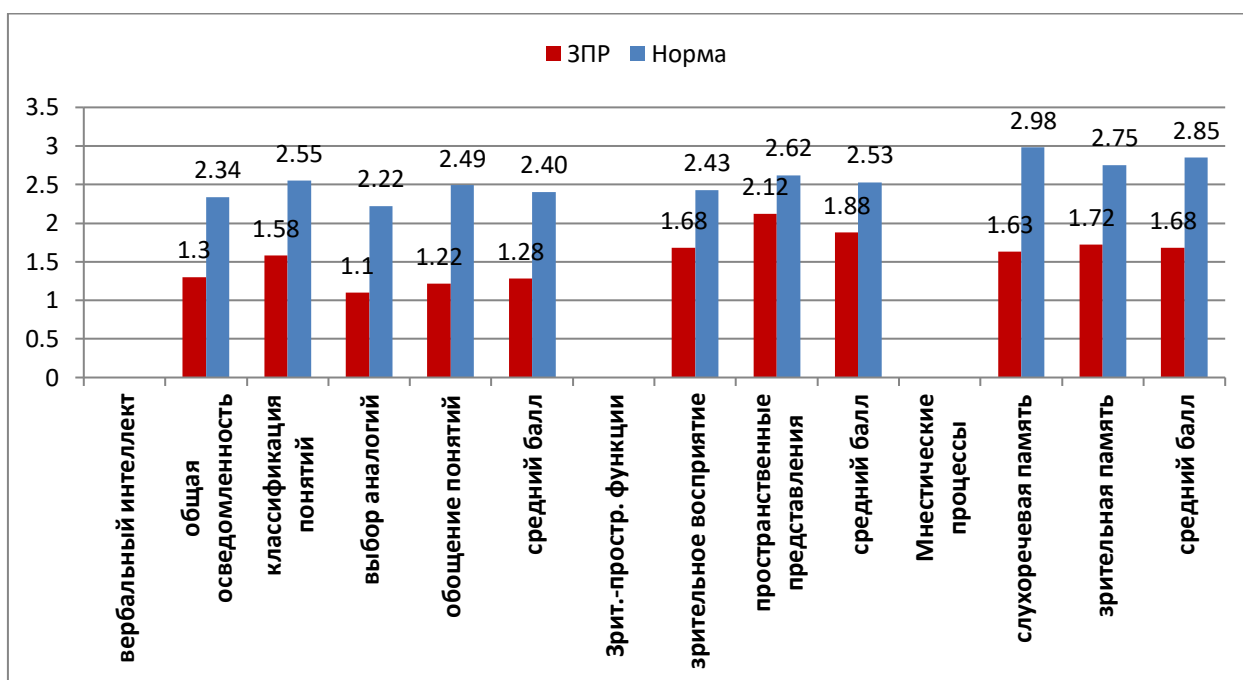


Рисунок 3 – Уровень развития неречевых функций учащихся с ЗПР и нормативно развивающихся сверстников (в баллах)

«При копировании фигуры Тейлора у детей ЭГ отмечено нарушение осознанного восприятия целостного перцептивного поля, пофрагментарная стратегия воспроизведения рисунка, множественные структурно-топологические, реже координатные ошибки. Учащиеся КГ при копировании в основном придерживаются дедуктивной или (реже) пофрагментарной стратегии воспроизведения рисунка с осознанным восприятием целостного перцептивного поля, правильными координатными и структурно-топологическими представлениями» [5].

Мнестические процессы

«Нарушения памяти выявлены у 97% первоклассников с ЗПР и 70,6% второклассников с нарушенным развитием. Средний балл выполнения всех проб мнестического блока составляет 1,68 баллов: 25 учащихся (29,4%) получили ниже 2,3 балла, 52 человека (60,8 %) – ниже 1,6 балла и 8 школьников ЭГ (9,8%) – 2,5 балла. При воспроизведении двух

конкурирующих групп слов отмечены: снижение объема и прочности слухоречевой памяти, «краевые» эффекты, влияние интерференции. Типичными для школьников с ЗПР были многочисленные литеральные и латеральные парафазии. Показатели развития слухоречевой памяти у детей ЭГ несколько ниже, чем зрительной.

Средний балл выполнения всех серий исследования I блока – 1,61 балла для учащихся ЭГ (ЗПР) и 2,59 балла для нормотипичных обучающихся КГ (Норма). Разница в выполнении проб составляет 0,98 баллов» (рисунок 4) [5].

Речевые процессы

Импрессивная речь

«Младшие школьники с ЗПР имеют низкий уровень развития импрессивной речи: 37 человек (49,1%) - от 1,7 до 2,3 балла и 43 учащихся (50,9%) – ниже 1,6 балла. Средний балл выполнения заданий составляет 1,75 балла. Наиболее низкие показатели отмечаются при выполнении проб на фонематическое восприятие (средний балл – 1,34 балла на дифференциацию звуков речи в слогах и 1,55 балла на дифференциацию звуков речи в словах и фразах).

Средний балл выполнения *нормативно развивающимися сверстниками* – 2,96 балла. У всех детей КГ выявлен высокий уровень сформированности импрессивной речи (показатели выше 2,95 баллов). Немного ниже показатели в пробах на дифференциацию звуков речи в слогах (средний балл – 2,91).

Разница в выполнении заданий на исследование импрессивной речи между учащимися с ЗПР и нормой составляет 1,21 балла (КГ > ЭГ). Особенно большие различия наблюдаются в состоянии фонематического восприятия и дифференциации звуков речи в слогах – разница 1,57 баллов (рисунок 4).

Экспрессивная речь

Школьники ЭГ показали низкий уровень развития экспрессивной речи - средний балл выполнения 1,84 балла. Самые низкие показатели отмечаются при исследовании сформированности грамматического строя речи – 1,36 балла» [5].

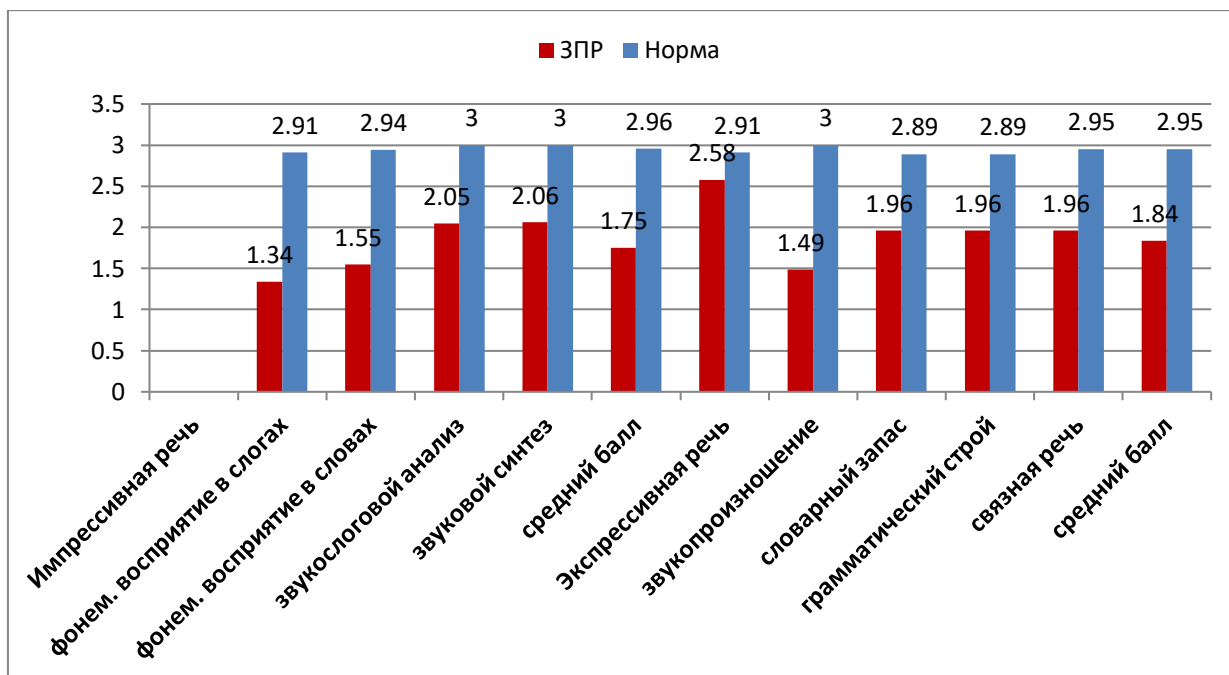


Рисунок 4 – Состояние речевого развития учащихся с ЗПР и нормативно развивающихся сверстников (в баллах)

Все дети КГ достигли высокого уровня развития экспрессивной речи (средний балл – 2,95). Самые «низкие» показатели у этих детей отмечаются во время исследования сформированности связной речи (2,89 балла). Лучшие показатели - по состоянию лексического запаса и сформированности грамматического строя речи (по 3 балла).

Нарушения *звукопроизношения* (преимущественно в трудностях автоматизации и введения звуков в спонтанную речь) выявлены у 43 детей (51%) ЭГ.

Слова, обозначающие признаки и свойства предметов, недостаточно представлены в *лексике* у всех школьников с ЗПР. Выявленные нарушения отмечены у 43 учащихся (50%): вербальные парафазии, замена слова

описанием ситуации или действия, с которым связан обозначаемый субъект. Наибольшие трудности вызывало у испытуемых нахождение нужного слова при самостоятельном высказывании, при этом их пассивный словарный запас содержал данные слова. Словарь детей КГ соответствовал возрастной норме.

Недостаточная сформированность *грамматического строя речи* отмечалась у 55 школьников ЭГ (64,7%). Трудности у учащихся с ЗПР вызывало употребление форм родительного падежа множественного числа и творительного падежа единственного числа. Грамматический строй детей СГ соответствовал возрастной норме.

Средний балл выполнения проб на определение сформированности *связной речи* учащихся ЭГ - 1,96 балла. У всех младших школьников с ЗПР выявлялись трудности составления рассказа по серии картин: отсутствие связующих элементов, пофрагментарность изложения, изложение событий без обобщающей сюжетной линии, стереотипное грамматическое оформление предложений, аграмматизмы, недостаточность лексического запаса (длительный период подбора, неадекватные замены слов), неверное раскладывание картинок, либо длительный поиск нужного порядка. При пересказе типичными ошибками были: отсутствие связности рассказа, переход на описание отдельных деталей. Ни один школьник с ЗПР с данным заданием не справился успешно.

В КГ только у 9 учащихся (12%) выявлены нарушения пересказа и составления рассказа по сюжетной серии картин, проявляющиеся в лексико-грамматической недостаточности, однако смысловая сторона соответствовала норме.

Разница в выполнении проб на исследование экспрессивной речи между учащимися с ЗПР и нормой составляет 1,11 баллов (КГ > ЭГ). Особенно большие различия наблюдаются в сформированности грамматического строя речи – разница 1,64 балла.

Средний балл выполнения всех серий исследования II блока – 1,79 балла для учащихся ЭГ (ЗПР) и 2,95 балла для нормотипичных обучающихся КГ (Норма). Разница в выполнении проб составляет 1,16 баллов» [5].

Моторные навыки

«*Дети с ЗПР.* При выполнении заданий на исследование кинестетического и динамического праксиса нужное положение руки подбиралось путем проб, движения были резко замедленными, отмечалась зеркальность, эхопраксии, персеверации движений. Отмечалось нарушение статики, четкости и динамической координации движений. Средний балл выполнения всех проб двигательного блока учащимися КГ составил 1,41 балла. Из них 72 человека (84,3% учащихся) получили в среднем от 1 до 1,6 баллов; 13 человек (15,7% учащихся) – от 1,7 до 2,3 баллов. Особенно низкие показатели (1,28 баллов) выявлены при обследовании состояния реципрокной координации движений – замедлен темп, нарушена плавность, наблюдалось уподобление движений обеих рук (рисунок 5)» [5].

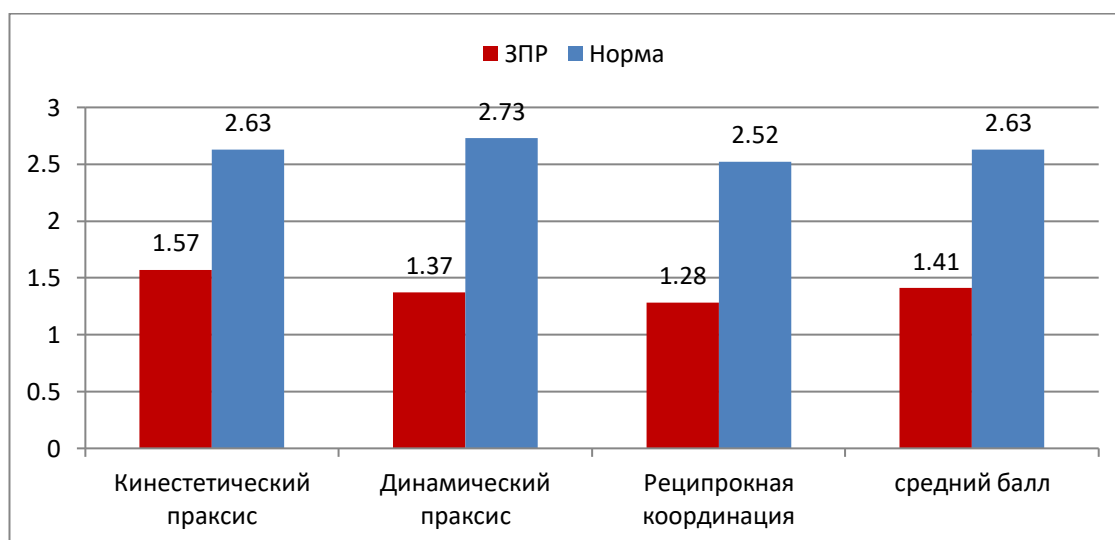


Рисунок 5 – Состояние моторного развития учащихся с ЗПР и нормативно развивающихся сверстников (в баллах)

«*Нормативно развивающиеся сверстники* показали хороший уровень сформированности тонкой моторики, быстрые, плавные, координированные движения, легкую переключаемость двигательного акта. Средний балл выполнения – 2,63 балла: 52 человека (72,5% детей) получили от 2,4 до

3 баллов, 20 человек (27,5% учащихся) – чуть ниже 2,3 балла. Также как и у учащихся с ЗПР, ниже всего показатели сформированности реципрокной координации (средний балл выполнения – 2,52 балла).

Разница в выполнении проб двигательного блока между учащимися с ЗПР и нормой составляет 1,22 балла (КГ > ЭГ). Особенно большие различия наблюдаются в состоянии динамического праксиса – разница 1,36 балла» [5].

Поскольку результаты изучения **особенностей понимания и воспроизведения фольклорных текстов** будут использованы для выбора фольклорного материала, необходимого в процессе формирующего эксперимента, рассмотрим эту серию диагностических заданий более подробно.

Восприятие и различение жанров детского фольклора

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий ЭГ составляет 1,47 балла (рисунок 6). Более высокие результаты обучающиеся показали в задании на восприятие и различение потешки и колыбельной (1,77 баллов): 30 обследуемых (35%) смогли объяснить, с какой целью произносят потешки («чтобы умываться», «чтобы грязным не быть»), 60 учащихся (68,5%) – объяснили назначение колыбельных («чтобы спать», «чтобы дети заснули»), а 24 школьника (28%) смогли даже вспомнить название данного жанра. Исследование показало, что дети часто используют считалкой – 51 человек (60%) объяснили, для чего они нужны, 21 учащийся (25%) вспомнили название этого фольклорного произведения. Хорошо учащиеся знакомы со сказками – 43 школьника (50,5%) назвали этот жанр, 51 ребенок (60%) попытались объяснить отличие сказки и рассказа, но использовали для этого несущественные детали («сказка долгая, а рассказ нет», «в рассказе надо рассказывать, а сказку – читать», «в сказке есть смешное»).

Средний балл выполнения заданий *нормативно развивающимися сверстниками* – 2,1 балла. Лучше всего эти дети рассказали о загадках и скороговорках (2,25 балла), пословицах и считалках (2,19 балла): 68 учащихся (94%) понимают целевое предназначение скороговорки «чтобы развивать речь», «чтобы научиться быстро говорить тяжелые слова»,

«чтобы от зубов отлетало»), 53 человека (73%) знают название этого жанра; 49 школьников (68%) знают название «загадка», 60 детей (84%) понимают значимость этого жанра («чтобы играть и отгадывать», «это весело, нужно понять, о чем говорится», «чтобы развивался ум»). 58 младших школьников (80,5%) применяют считалки в своих играх, из них 39 детей (54,5%) знают название этого жанра и правильно объясняют его назначение («это в игре используют, чтобы узнать, кто будет водить»; «чтобы «майку» выбрать»). Почти все - 68 человек (94%) разъяснили, с какой целью используют колыбельные песни («чтобы уложить детей спать»), а 32 ребенка (44%) дали верное название этому жанру. Младшие школьники любят сказки: 68 детей (94%) знают название жанра (дети ЭГ – 46%), 35 учащихся (49,5%) смогли правильно объяснить отличия сказки и рассказа («в сказке все придумано»; «началом отличается, в рассказе нет «жили-были»; «в сказке всегда добро побеждает»).

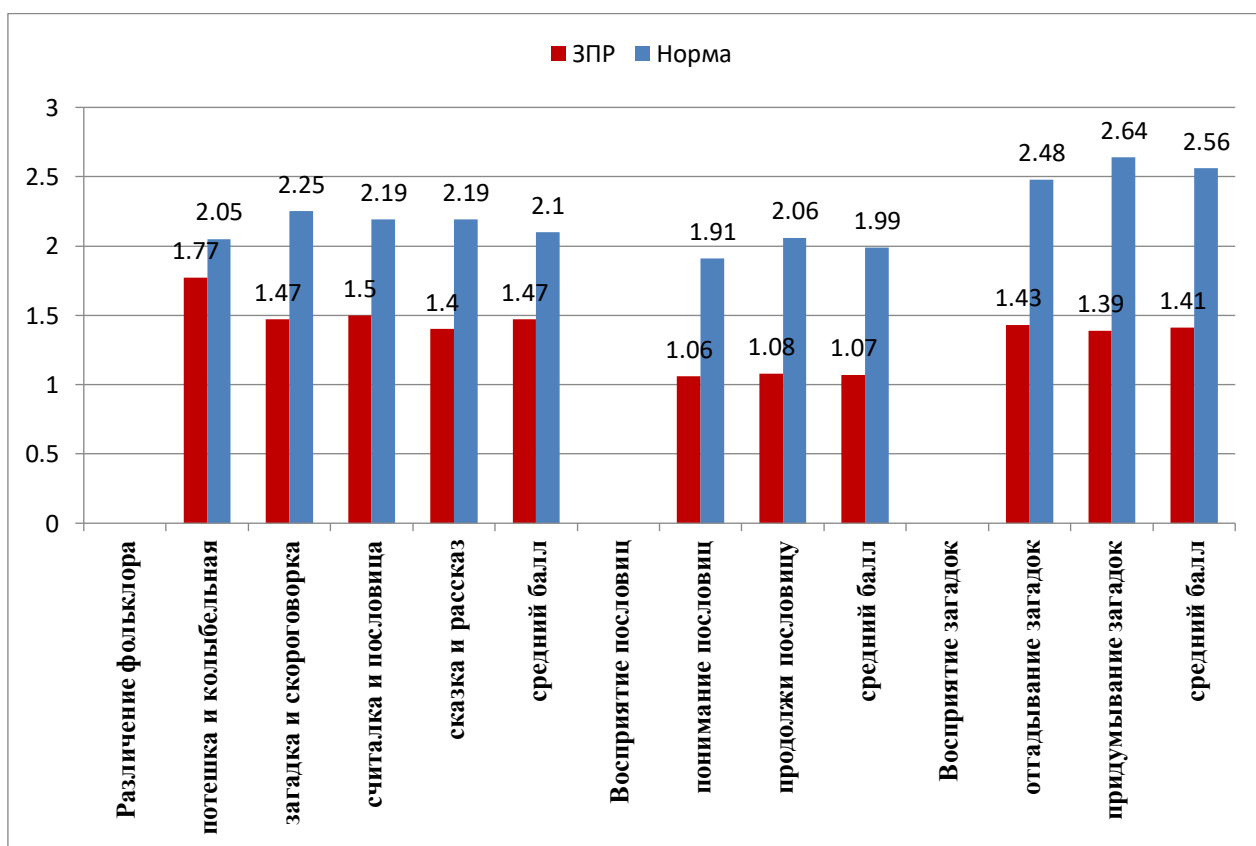


Рисунок 6 - Особенности понимания и воспроизведения фольклорных текстов учащимися с ЗПР и нормативно развивающимися сверстниками (в баллах)

Понимание и употребление пословиц

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий ЭГ составляет 1,07 балла. Всего 18 учащихся (21%) попытались объяснить смысл пословиц, («**Сам погибай, а товарища выручай**» - «это спасатель», «он всех спасает, ...брата своего», «**У короткого ума длинный язык**» - «у слона длинный язык»). Дети не поняли пословиц «**На безрыбье и рак рыба**», «**Паршивая овца все стадо портит**», только отдельные второклассники попытались дать свое объяснение («рыбы плавают, их ловят, рак тоже плавает», «овца плохая не видит и стадо разбегается»). Дети не знают пословиц, и, из всех предложенных пословиц в задании 2.2., смогли продолжить и объяснить только две пословицы (23% учащихся) - «**Поспешишь, людей насмешишь**», «**Без труда не вытащишь и рыбку из пруда**».

«Средний балл выполнения детей КГ – 1,99 балла. Половина учащихся КГ хорошо понимает переносное значение первых трех пословиц («**Сам погибай, а товарища выручай**» - «добрый человек всех спасает», «если друг в беде, нужно его спасти», «один друг урок не сделал, то другой ему помогает», «друг не предаст друга», «**Маленькое дело лучше большого безделья**» - «лежать на диване плохо, лучше помогать», «нельзя валяться без дела», «за безделье могут поругать, а сделал маленькое хорошее дело – будут уважать», «**У короткого ума длинный язык**» - «длинный язык – кто много болтает», «если человек много болтает, он плохо соображает», «ума нет, а много говорит»). Объяснение пословиц «**На безрыбье и рак рыба**», «**Паршивая овца все стадо портит**» вызвало небольшие трудности, но с помощью логопеда дети смогли дать обобщенное суждение («если рыбы нет, то рак тоже пойдет», «если будет всем мешать, бегать, то и другие будут баловаться»). 32 учащихся (45%) справились с заданиями «Продолжи пословицу». Особенно хорошо дети знают пословицы «**Поспешишь, людей насмешишь**», «**Без труда не вытащишь и рыбку из пруда**» - легко проговаривают окончание пословиц и объясняют смысл. Затруднения вызвала только одна пословица – «**Яблоко от яблони недалеко падает**»:

дети буквально понимали общий смысл этой пословицы («яблоко на дереве висит и недалеко может укатиться», «яблоко падает вниз, а не в бок»).

Подводя итоги выполнения заданий второй серии, можно сделать вывод, что детям легче вспомнить пословицы, чем объяснить их смысл – показатели выполнения заданий младшими школьниками ЭГ и КГ по изучению знаний пословиц и поговорок (задание 2.2.) выше, чем показатели понимания переносного значения пословиц (задание 2.1.).

Понимание и употребление загадок

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий этой серии составляет 1,41 балла. Только 17 учащихся (20%) отгадали загадки, использованные в исследовании, но не смогли дать правильное объяснение отгадки. Почти половина учащихся с ЗПР не смогли решить задачу на «придумывание» загадок, 30 исследуемых (35%) вспоминали загадки, которые слышали ранее, но эти загадки не отличались разнообразием («Висит груша, нельзя скушать», «Зимой и летом одним цветом»); 13 человек (15%) постарались составить оригинальные загадки («Маленький, с шапкой ходит» - гномик, «Рисовать на ней можно и писать» - бумага, «Летит, летит высоко, до другой стороны» - самолет).

Средний балл выполнения заданий *нормативно развивающимися сверстниками* – 2,56 балла. 54 учащихся (75%) отгадали загадку, построенную на отрицательном сравнении (*о стуле*), 53 школьника (62%) - загадку, в основе которой описание (*о ветре*), сложнее оказались загадки, построенные на метафоре (*о туче и утюге*) – лишь 38 человек (53%) смогли отгадать эти загадки. Все дети смогли загадать загадки, из них 46 детей (64,5%) придумали свои загадки («Гуляет без хозяина и ходит со всеми, кто с пакетами» - собака, «Белое яичко, а внутри желтенькая грудка» - цыпленок, «Серый, большой и рычит в лесу» - волк).

Результаты исследования понимания и употребления произведений детского фольклора учащимися с ЗПР показали, что средний балл выполнения всех заданий этой части экспериментального исследования у

учащихся ЭГ - 1,41 балла (таблица 3). Средний балл выполнения проб КГ – 2,24 балла. Показатели исследования младших школьников с нормальным интеллектом выше соответствующих показателей учащихся с ЗПР в среднем на 0,83 балла (КГ > ЭГ).

Таблица 3 - Понимание и воспроизведение фольклорных текстов младшими школьниками с ЗПР и нормативно развивающимися сверстниками

Показатели	ЭГ	СГ
I Восприятие и различение фольклора		
1.1. Потешки и колыбельной	1,77	2,05
1.2. Загадки и скороговорки	1,47	2,25
1.3. Считалки и пословицы	1,50	2,19
1.4. Сказки и рассказа	1,40	2,19
Средний балл	1,53	2,17
II Понимание и употребление пословиц		
2.1. Понимание пословиц	1,06	1,91
2.2. Продолжи пословицу	1,08	2,06
Средний балл	1,07	1,99
III Понимание и употребление загадок		
3.1. Понимание и отгадывание загадки	1,43	2,48
3.2. Придумывание загадки	1,39	2,64
Средний балл	1,41	2,56
Итого	1,33	2,24

Сравнение качественных показателей выявило специфику понимания и воспроизведения фольклорных форм младшими школьниками с ЗПР в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Учащиеся ЭГ намного реже и с большими затруднениями различали лингвистические и смысловые характеристики фольклорных текстов, пытались объяснить их целевое назначение; не осознавали несоответствие событий, описанных в небылице, реальности; не замечали переносного значения слов и с трудом анализировали признаки, описываемые в фольклорных произведениях. Даже

направляющая помощь педагога не помогала этим детям в установлении причинно-следственных связей, отраженных в речевом материале. Низкий уровень развития словесно-логического мышления и познавательной активности этих учащихся приводил к неумению различать в пословице прямого и переносного смысла. В отличие от них учащиеся КГ смогли связать переносное значение и общий смысл пословиц с жизненными ситуациями, активно использовали помощь логопеда при затруднениях в объяснении пословиц. Незнание алгоритма отгадывания и загадывания загадок учащимися с ЗПР затрудняло выполнение проб этой серии заданий: В отличие от них все учащиеся КГ смогли либо загадать, либо придумать собственные загадки.

Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий позволил условно выделить **3 уровня понимания и воспроизведения фольклорных текстов младшими школьниками:**

III уровень – высокие показатели понимания и употребления произведений детского фольклора (средний балл от 2,4 до 3). Ребенок проявляет интерес к фольклорным произведениям, определяет и различает художественное своеобразие и смысловые характеристики текстов детского фольклора. Школьник понимает выражения из пословиц с переносным значением, находит подходящие по смыслу ситуации из жизни. Верно отгадывает загадки, способен составить собственные загадки. Высказывания последовательны, связны, правильно лексико-грамматически оформлены.

II уровень – средние показатели понимания и употребления произведений детского фольклора (средний балл от 1,7 до 2,3). Ребенок в целом понимает, когда используются фольклорные произведения. Он правильно дает название таким жанрам как сказка и рассказ, но затрудняется в нахождении их различий. Школьник заканчивает пословицу, услышав ее начало, но испытывает трудности в разъяснении ее смысла. Ребенок правильно, но бездоказательно, может отгадать загадку. Не может

самостоятельно придумать свою загадку, но способен вспомнить 2 загадки, построенных на перечислении признаков предметов.

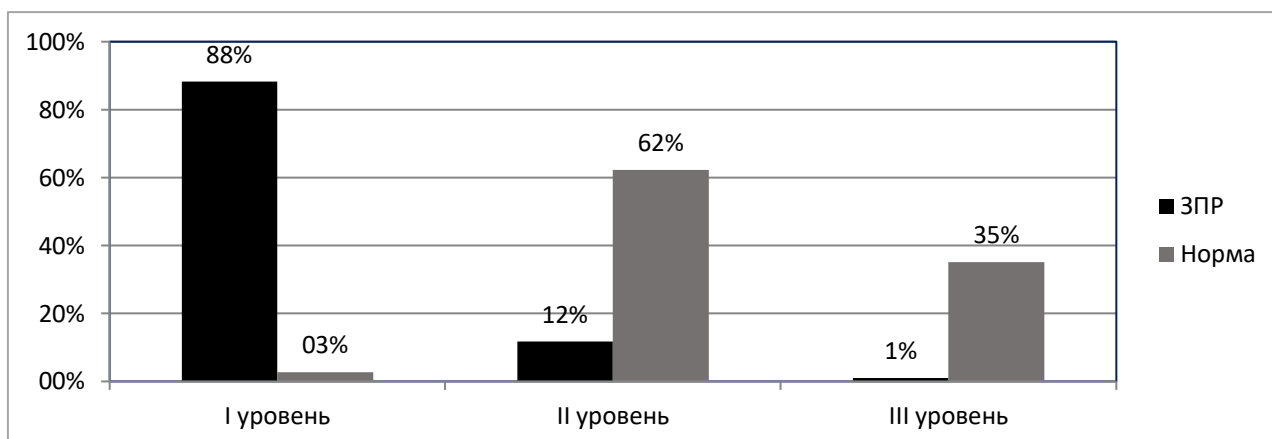


Рисунок 7 - Распределение учащихся по уровню понимания и воспроизведения фольклорных форм (среднее значение в %)

I уровень – низкие показатели понимания и употребления произведений детского фольклора (средний балл от 1 до 1,6). Ребенок не проявляет интерес к произведениям детского фольклора. Даже с помощью логопеда не может объяснить, когда и для чего используются фольклорные жанры. Не понимает скрытого смысла пословиц и загадок. Низкий уровень сформированности лексико-грамматических категорий и связной речи не позволяет сформулировать правильный ответ в виде обобщенного суждения или доказательства.

По уровню понимания и воспроизведения фольклорных форм младшие школьники распределились следующим образом (рисунок 7):

- **учащиеся с ЗПР (ЭГ):** 75 младших школьников с ЗПР (88,2%) обнаружили I (низкий) уровень понимания и воспроизведения фольклорных форм; 10 детей (11,8%) достигли II уровня понимания и употребления произведений детского фольклора, высокие результаты не показал ни один учащийся с ЗПР;

- **нормативно развивающиеся учащиеся (КГ):** 25 младших школьников (35,1%) показали III уровень понимания и воспроизведения

фольклорных форм (высокие показатели), 45 детей (62,2%) соответствуют II уровню; 2 ребенка (2,7%) имеют I уровень.

Сравнение общих показателей сформированности речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР и их сверстников с нормативным темпом развития и не испытывающих трудностей в освоении общеобразовательных программ показал, что дети ЗПР отстают от нормотипичных младших школьников по всем показателям в среднем на 1,07 баллов (рисунок 8).

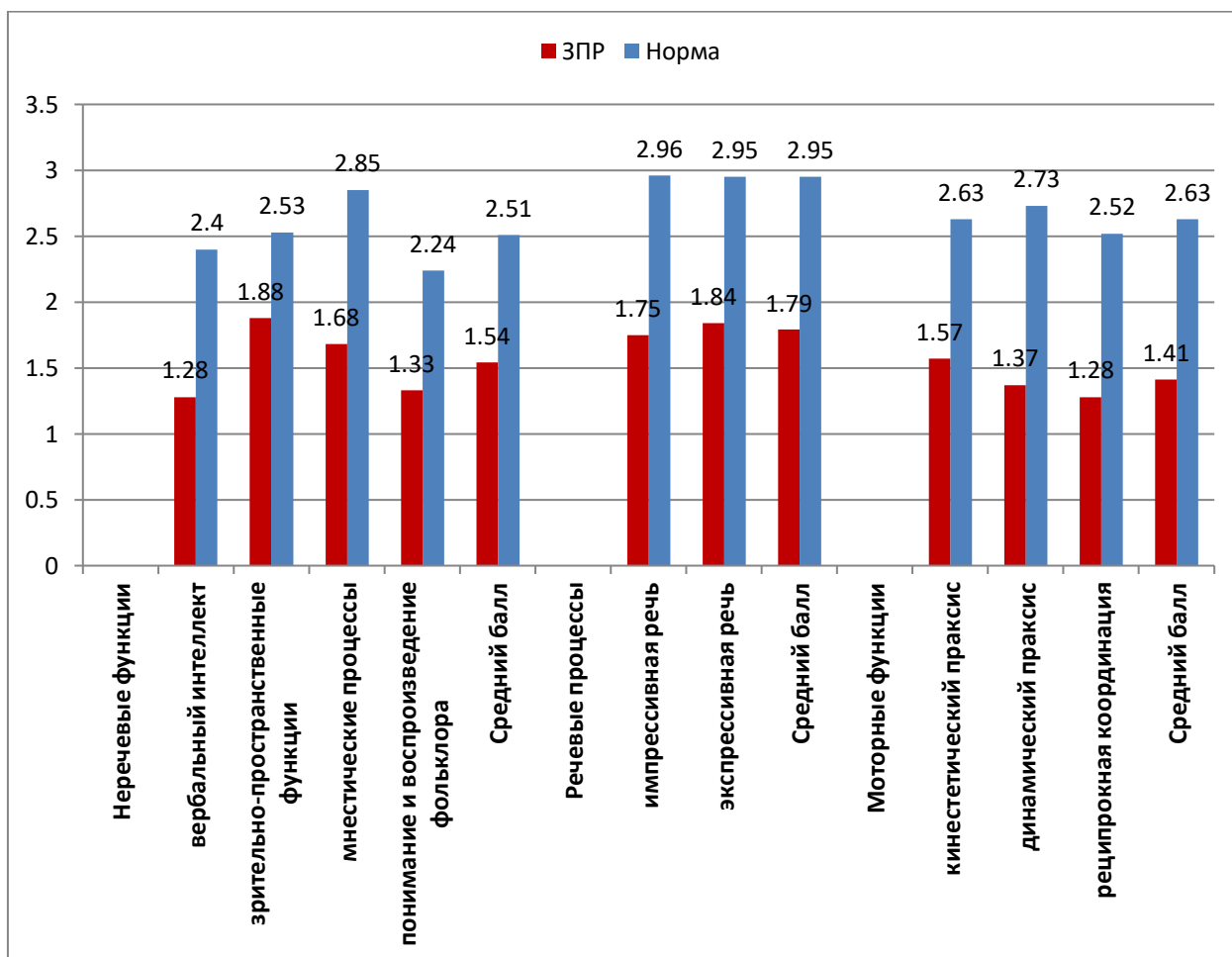


Рисунок 8 - Состояние речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников

Выводы по 2 главе

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Сравнительное экспериментальное исследование выявило выраженные различия количественных и качественных показателей при выполнении всех диагностических заданий обучающимися ЭГ по сравнению с КГ. Своеобразие психомоторного развития младших школьников с ЗПР выражается в низком уровне познавательной активности, нарушениях зрительного восприятия и пространственных представлений, недостаточности тонкой моторики и реципрокной координации движений, снижении объема, прочности и избирательности запоминания как слуховых, так и зрительных стимулов. Качественное своеобразие в выполнении диагностических проб ярко проявилось в специфике понимания и воспроизведения фольклорных форм: значительные трудности при выделении смысловых характеристик фольклорных текстов; неточное или буквальное понимание переносного значения образных выражений, пословиц, скрытого смысла загадок; нарушения грамматического и лексического оформления речи при пересказе сказок. Эти данные подтвердили необходимость проведения специальной психокоррекционной работы с обучающимися с ЗПР с целью предотвращения трудностей в овладения общеобразовательными программами.

2. Анкетирование учителей-логопедов и учителей начальных классов подтвердило, что систематизированное использование фольклора в учебно-воспитательном процессе недостаточно. Неосведомленность педагогов в художественной специфике устного народного творчества не позволяет им использовать возможности народно-поэтического языка для речевого и общего психического развития учащихся. Целесообразно расширить представления педагогов в вопросах задержки психического развития и применения детского фольклора в работе с младшими школьниками с ЗПР.

3. Анкетирование и интервьюирование родителей младших школьников показало, что фольклорные произведения воспринимаются ими как непонятные и непривычные, и поэтому редко используются в деле семейного воспитания. Необходимо проведение специальной работы с родителями учащихся с особыми образовательными потребностями с целью активного включения их в коррекционно-образовательный процесс на основе использования произведений детского фольклора.

Полученные в констатирующем эксперименте данные и современные представления о коррекционно-развивающем значении произведений детского фольклора были положены в основу разработанной модели использования детского фольклора в психологической коррекции речевого развития младших школьников с ЗПР.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

3.1. Организация формирующего эксперимента

Одним из основных видов деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях общеобразовательной школы является психологическая коррекция.

В общем виде *«коррекция* - система психолого-медико-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья» (И.Ю. Левченко). В соответствии с темой нашего диссертационного исследования, под *психологической коррекцией* мы понимаем направленное комплексное влияние на психическое развитие младшего школьника с ЗПР с целью обеспечения полноценного развития его высших психических функций и оптимизации его социального функционирования.

Согласно идеям Л.С. Выготского, речь – это высшая психическая функция, которая занимает ведущее положение в системе высших психических функций, поскольку организуя, связывая и перестраивая память, внимание, эмоции, придает им большую пластичность, содействует более выраженному их проявлению, а значит, совершенствует поведение человека. Кроме того, речь является основой мышления и играет ведущую роль в развитии ребенка. Понимание важности речевого развития в общем психическом развитии ребенка, определило зону нашего исследования - психокоррекцию речевого развития ребенка с задержкой психического развития.

Психокоррекционная работа была основана на принципах и основных положениях коррекционной педагогики и психологии с учетом возрастных,

психолого-педагогических и индивидуальных особенностей младших школьников с ЗПР. Организация экспериментального обучения предусматривала проведение специальных групповых занятий с учащимися 1-2 классов, имеющих задержку психического развития и инклюзивно обучающихся в общеобразовательных классах: занятия с психологом (2 раза в неделю), логопедические занятия (3 раза в неделю), проведение специальной работы на основе фольклорного материала на уроках по ИЗО деятельности, внеклассных мероприятий, при выполнении творческих домашних заданий.

В процессе обучения были определены **цель, задачи и принципы** психокоррекционной работы, обозначены **этапы, направления и содержание** деятельности специалистов, осуществляющих работу с детьми с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, представлены **критерии отбора** фольклорного материала, специфические **методы и приемы** работы с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР на основе использования детского фольклора.

Основной **целью** психокоррекционной работы в нашем экспериментальном обучении стало речевое развитие младшего школьника с ЗПР путем формирования сенсорно-перцептивных, мнестических и мыслительных процессов ребенка на основе использования фольклорного материала. Выбор детского фольклора как материала и средства для коррекционно-развивающей работы был основан на теоретическом обосновании потенциальных возможностей фольклора для развития ребенка с особыми образовательными потребностями. «Средства искусства, которые заключены в детском фольклоре, помогают ребенку с нарушенным развитием в адаптации к условиям школьной жизни, оказывают регулирующее и релаксирующее воздействие на его поведение, обеспечивают удовлетворение познавательно-семиотических, ценностно-ориентированных, коммуникативных потребностей и стимулируют эмоционально-чувственное и художественно-творческое развитие личности в

наиболее близкой для него эмоционально-практической форме. Использование фольклорного материала превращает коррекционно-развивающий процесс в увлекательное занятие» [2].

Достижение основной цели нашего эксперимента осуществлялось путем решения следующих *задач* в процессе психокоррекционной работы:

1. анализ развития сенсорно-перцептивных, мнестических и интеллектуальных функций младших школьников с ЗПР и постоянное оценивание достижений ребенка в сопоставлении с его предыдущими достижениями;

2. соблюдение рекомендаций ПМПК во время организации коррекционно-образовательного процесса;

3. коррекция и развитие сенсомоторной сферы как базиса для нормального функционирования речи и других высших психических функций у младшего школьника с ЗПР посредством использования детского фольклора;

4. развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения и укрепление социальной позиции ребенка в системе межличностных отношений;

5. формирование адекватных родительских установок на социально психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психокоррекционный процесс;

6. оказание профессиональной помощи педагогам в создании необходимых условий ребенку с ЗПР для успешного овладения образовательными программами с учетом его психических возможностей.

Сложность и своеобразие психики ребенка с ЗПР требует тщательного методологического подхода к процессу коррекции. Выделим несколько принципов, ставшими актуальными в процессе психокоррекционной работы над речевым развитием младших школьников с ЗПР на основе фольклорного материала.

1. *Принцип личностного подхода к ребенку* - основывался на изучении вербальных и невербальных психических процессов учащихся (что предполагает рассматривать личность ребенка в целом с учетом его индивидуальных особенностей); разработке микропрограмм индивидуального воздействия; подборе разнообразных заданий, которые, с одной стороны, были доступны для учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, а с другой стороны – позволяли активизировать «зону ближайшего развития» при использовании различных видов помощи (от минимальной до максимальной).

2. *Принцип комплексного воздействия* - подразумевал работу с ребенком с ЗПР команды специалистов, осуществляющих совместную деятельность по развитию когнитивной, коммуникативно-речевой и эмоционально-личностной сферы; осуществлялся путем воздействия на весь комплекс речевых и неречевых психических функций и процессов у детей с ЗПР в учебно-воспитательном процессе; учитывал единство диагностики и коррекции.

3. *Принцип коммуникативно-деятельностного подхода* - учитывал ведущий и личностно значимый вид деятельности для младшего школьника и подразумевал проведение психокоррекции в рамках учебной деятельности; помогал поддерживать интерес и мотивацию к процессу обучения через смену различных видов деятельности (художественно-изобразительной, игровой, учебной) и использование детского фольклора с его доступностью, динамичностью и наглядностью материала.

4. *Принцип связи речи с мышлением* – предполагал усвоение речевого фольклорного материала не путем репродукции, а на основе решения мыслительных задач с использованием произведений детского фольклора.

5. *Принцип дифференцированного подхода* – реализовывался путем распределения учащихся на группы с учетом уровня понимания и воспроизведения фольклорных текстов; адаптации фольклорного материала к

задачам коррекционного воздействия, постепенным усложнением фольклорных форм и подборе дифференцированных заданий (от «заданий-инструкций» до «заданий – поисков»).

Большое внимание было уделено *отбору фольклорных произведений*, которые должны были отвечать следующим *«требованиям»*:

1. высокохудожественность фольклорных текстов с наличием разнообразных средств языковой выразительности и обилием лексических, словообразовательных и грамматических форм;
2. возможность использования фольклорных произведений для комплексного решения задач психокоррекционного воздействия;
3. небольшой объем, занимательный сюжет, доступность для понимания и воспроизведения, приемлемость для выразительного интонирования и запоминания наизусть;
4. близость содержания и формы произведения детскому опыту, соответствие возрастным и психологическим особенностям обучающихся;
5. возможность использования фольклорного материала в самостоятельной деятельности детей (художественно-речевой, игровой и учебной);
6. высокое морально-нравственное и ценностно-смысловое содержание фольклорного материала с яркой положительной характеристикой главных героев и большими воспитательными возможностями сюжета произведения» [2].

На протяжении экспериментального обучения усложнялись тексты фольклорных произведений с точки зрения содержания, формы, разнообразия средств языковой выразительности и усложнялись типы заданий, предлагаемые детям для развития речемыслительной деятельности от «заданий-инструкций» до «заданий-поисков» [31]:

1. *«Задания–инструкции»* - были направлены на восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение фольклорного материала на основе образца рассуждения и выполнения психокоррекционной задачи.

Такие задания способствовали накоплению в памяти данных, необходимых для последующей продуктивной деятельности (*определение жанра фольклора с помощью выделения определенных признаков текста устного народного творчества*) или овладению рядом умственных приемов, необходимых при выполнении какого-либо алгоритма действий (*ознакомление с алгоритмом составления загадки или поиска отгадки*).

2. **«Задания-реконструкции»** - способствовали совершенствованию мыслительных операций, активному овладению приемами речемыслительной деятельности. Эти задания требовали от учащихся перестройки образца выполнения той или иной коррекционной задачи, и соотнесение новой информации с имеющейся (*замена предложений пословицами или подбор пословиц и поговорок по определенной теме*).

3. **«Задания-поиски»** - помогали в использовании приобретенных ранее знаний о детском фольклоре и применении приемов речемыслительной деятельности для выполнения творческих заданий (*придумывание потешек или сочинение собственных сказок по аналогии с народными*).

Отечественная психология рассматривает психокоррекционную работу как активный деятельностный процесс, реализуемый под руководством и в сотрудничестве со взрослым, учитывающими закономерности психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Г.В. Бурменская, А.А. Осипова, И.И. Мамайчук, Р.С. Немова и др.). Этими взрослыми становятся как специалисты, осуществляющие коррекционный процесс в рамках образовательных учреждений, так и родители ребенка с нарушенным развитием. Важными **условиями** эффективной реализации психологической коррекции младших школьников с ЗПР стали:

1. междисциплинарный подход к организации психологической коррекции;
2. использование традиционно сложившихся форм коррекционно-педагогической работы;

3. многоаспектное профессиональное взаимодействие психолога и логопеда, как основных участников психокоррекции речевого развития в условиях общеобразовательной школы.

4. установление тесного контакта с родителями и родственниками ребенка с целью активного вовлечения в коррекционный процесс.

С учетом вышеназванных условий была создана модель интегративного взаимодействия участников психокоррекции речевого развития младших школьников с ЗПР в условиях общеобразовательной школы (рисунок 9). Эффективное включение младшего школьника с ЗПР в общеобразовательный процесс может быть обеспечено в условиях непрерывной комплексной систематической помощи ребенку со стороны различных специалистов, действующих согласованно и координировано, и выполняющих присущие ему функции.

Деятельность *психолога* была направлена на

- осуществление психологической диагностики;
- проведение коррекционно-развивающей работы по регуляции эмоционального фона и развитию когнитивной, коммуникативной составляющей детской психики; коррекции межличностных отношений и недостатков личностного развития; развитию кинестетического и кинетического праксиса, реципрокной координации движений; доведению до уровня возрастных норм зрительной и слухоречевой памяти;
- консультирование и просвещение родителей и педагогов.

Психологическая составляющая деятельности *учителя-логопеда* заключалась

- в проведении нейропсихологической диагностики речевого развития;
- в использовании психокоррекционных технологий (игровой психокоррекции, арттерапии, музыкотерапии, сказкотерапии) в традиционной системе развития речевых функций;

- в консультирование родителей и педагогов по вопросам логопедического сопровождения младших школьников с ЗПР.

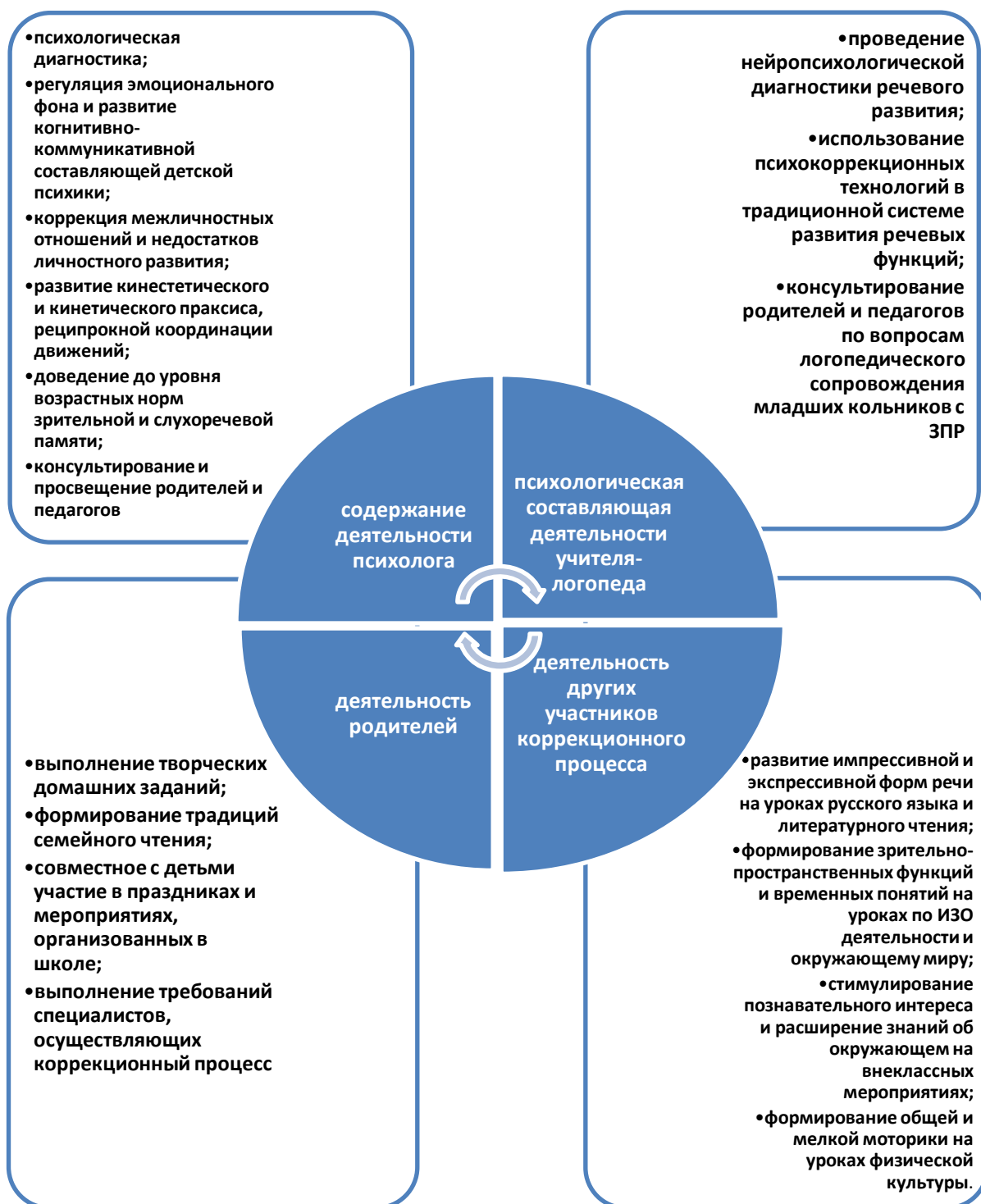


Рисунок 9 - Модель интегративного взаимодействия участников психокоррекции речевого развития младших школьников с ЗПР в условиях общеобразовательной школы.

Деятельность *других участников коррекционного процесса* (учителей начальных классов, воспитателя группы продленного дня, учителей по ИЗО деятельности, физической культуры, музыки) состояла

- в развитии импрессивной и экспрессивной форм речи на уроках русского языка и литературного чтения;
- в формировании зрительно-пространственных функций и временных понятий на уроках по ИЗО деятельности и окружающему миру;
- в стимулировании познавательного интереса и расширении знаний об окружающей действительности на внеклассных мероприятиях;
- в совершенствовании слухового гнозиса и темпоритмической стороны речи на уроках музыки;
- в формировании общей и мелкой моторики на уроках физической культуры.

Немаловажная роль в психокоррекционном процессе отводилась *родителям*, в обязанности которых входило

- выполнение творческих логопедических домашних заданий;
- формирование традиций семейного чтения;
- совместное с детьми участие в праздниках и мероприятиях, организованных в школе;
- выполнение требований специалистов, осуществляющих коррекционный процесс.

Особенностью психокоррекционной работы в рамках этой модели было целенаправленной и систематическое использование фольклорного материала в учебной и внеурочной деятельности всеми участниками психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Были организованы интегрированные уроки литературного чтения и изобразительной деятельности, где наряду с развитием литературоведческих знаний в области фольклора происходило развитие зрительного восприятия, формирование пространственных представлений на материале декоративно-

прикладного искусства (народных орнаментов, художественных промыслов и др.). На уроках «Ознакомления с окружающим» во время отработки временных понятий использовались народные приметы, загадки, пословицы, заклички, объясняющие признаки и последовательность смены частей суток, времени года и т.д. На материале фольклорных текстов на уроках русского языка происходила отработка грамматических понятий и орфографических правил. Во время физкультминуток применялись разнообразные упражнения по развитию кинестетического и динамического праксиса, реципрокной координации движений, мелкой моторики с проговариванием рифмованных фольклорных текстов.

Для приобщения обучающихся к народному поэтическому языку и культуре русского народа учителями начальных классов с нашим участием были проведены классные часы, формирующие представления школьников о русских традициях и истории; организованы календарные праздники и фольклорные концерты. Дети принимали участие в спектаклях-инсценировках народных сказок, конкурсах лучших исполнителей фольклорных текстов и рисунков «В гостях у сказки». На переменах и прогулках на свежем воздухе школьники играли в подвижные народные игры. Вместе с классными руководителями ходили в музей и на выставки народного декоративно-прикладного искусства. Все это помогало создавать этническую атмосферу и воспитывать стойкий интерес учащихся к русскому фольклору.

Основное время психокоррекционной работы в структуре психологической помощи детям с ЗПР было отдано на коррекционные занятия с психологом и учителем-логопедом. Психокоррекционная работа была построена с включением произведений детского фольклора в коррекционную деятельность. Так, «в процессе активного восприятия и запоминания зрительных образов иллюстраций сказок и словесного фольклорного материала, отгадывания и загадывания загадок развивались мнестические процессы и мыслительные операции (анализ, синтез,

сравнение, обобщение, абстрагирование) [2] детей на занятиях у психолога. На материале народных сказок, оценок поступков главных героев происходило развитие эмоционально-волевой сферы, формирование адекватной самооценки, усвоение нравственных норм поведения. На логопедических занятиях «тексты детского фольклора способствовали уточнению и расширению словарного запаса, лексической системности младших школьников с ЗПР, формированию логической последовательности высказываний, точности и разнообразию употребления слов, развитию грамматического строя речи. Скороговорки обеспечивали автоматизацию звуков и развитие артикуляционного аппарата. На материале потешек, прибауток, считалок дети овладевали навыками словообразования, учились вычленять морфемы в слове, соотносить их с изменениями в предметах и явлениях действительности, использовать морфемы для создания новых лексических единиц [2]. В рамках экспериментального обучения младших школьников с ЗПР были использованы интегрированные занятия, проводимые совместно учителем-логопедом и психологом, направленные на решение задач формирования речевого и социального поведения детей. И учитель-логопед, и психолог активно использовали приемы и методы психотерапевтической направленности в своей работе.

На всем протяжении экспериментального обучения поддерживалась тесная связь с родителями младших школьников ЭГ: проводились родительские собрания, индивидуальные консультации, раскрывающие значение фольклора в умственном, нравственном и речевом развитии детей. Специальные папки для родителей содержали подборки языкового и дидактического фольклорного материала по определенным темам, списки рекомендованной литературы. Детям давались творческие домашние задания, которые необходимо было выполнять совместно с родителями (подобрать пословицу к ситуации, сочинить сказку по аналогии с народной, подготовить ребенка к проведению народной игры и т.д.).

С целью повышения профессиональной компетентности педагогов и расширения знаний в вопросах обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии мы проводили консультативно-просветительскую работу с классными руководителями, работающими с детьми с ЗПР, входящими в экспериментальную группу. Для этого мы использовали следующие виды работы:

- систематические выступления на педагогических советах и методических объединениях учителей начальных классов о психолого-педагогических особенностях детей с ЗПР и психокоррекционном значении детского фольклора;

- ознакомление учителей с итогами первичной и промежуточной диагностики речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников;

- разъяснение этапов и направлений психокоррекционной работы с учащимися с ЗПР на занятиях с психологом и логопедических занятиях;

- демонстрация приемов психокоррекционного воздействия на основе использования фольклорного материала;

- стимуляция к использованию произведений устного народного творчества в учебно-воспитательном процессе.

Основными функциями фольклора, выбранными для использования в психокоррекционной работе, стали:

- *регулятивная* – снятие нервно-психического напряжения за счет игрового и занимательного сюжета, ритмической наполненности фольклорных произведений;

- *коммуникативно-рефлексивная* – коррекция психоречевого развития и воспитания адекватного межличностного поведения во время выполнения речевых заданий в группе;

- *моделирующая* – формирование веры в успешное преодоление трудностей, положительный мотивационный настрой на успех

логопедической работы на примере ярких образов героев сказок, преодолевающих, казалось бы, непреодолимые препятствия;

– *мнемоническая* – развитие зрительной и слухоречевой памяти в процессе запоминания словесного и иллюстративного материала фольклорных произведений;

– *познавательная* – знакомство детей с окружающим миром, бытом, традициями и обычаями русского народа, углубление знаний о народной духовной культуре в ее прошлом и настоящем;

– *эстетическая* – формирование художественного вкуса, выработка умения понимать и ценить прекрасное.

Продуктивная интегративная работа всех участников коррекционного процесса (учителей начальной школы, психолога, учителя-логопеда, воспитателей группы продленного дня и родителей); обеспечение межпредметных связей («Литературное чтение», «Русский язык», «Ознакомление с окружающим», «Изобразительная деятельность», «Физическая культура»); создание фольклорной развивающей среды – все это способствовало не только формированию речи младших школьников с ЗПР, но и развитию их двигательной сферы, зрительно-пространственного восприятия, словесно-логического мышления, мнестических процессов, эмоционально-волевой сферы, что создавало предпосылки для успешного обучения и усвоения программы начальной школы этими учащимися.

3.2. Содержание и технология психологической коррекции речевого и неречевого развития младших школьников с ЗПР с использованием произведений детского фольклора

Экспериментальное обучение проводилось в течение пяти учебных лет на базе общеобразовательной школы № 46 г. Набережные Челны. В экспериментальную группу вошли 24 учащихся 1-2 классов, имеющих задержку психического развития и инклюзивно обучающихся в общеобразовательных классах этой школы и изученных нами в ходе

констатирующего эксперимента. Контрольную группу составили 24 младших школьника с ЗПР, которые занимались по традиционной программе без акцентирования фольклорной направленности.

Организация экспериментального обучения предусматривала проведение специальных групповых занятий: занятия с психологом (2 раза в неделю), логопедические занятия (3 раза в неделю), проведение специальной работы на основе фольклорного материала на уроках по ИЗО деятельности, внеклассных мероприятий, при выполнении творческих домашних заданий.

На базе экспериментального обучения были представлены два специалиста: психолог и логопед, обладающие необходимыми коррекционно-психологическими компетентностями, позволяющими в должной мере осуществлять коррекционное воздействие на ребенка с отклонениями в развитии. Поэтому основные функции по психокоррекции речевого развития младших школьников ЭГ были возложены на этих специалистов. Остановимся подробно на содержании деятельности учителя-логопеда и психолога, совместно осуществляющих свою коррекционную работу на основе использования фольклорного материала.

Психологическая коррекция речевого развития младших школьников с ЗПР включала общие направления работы для всех обучающихся: «формирование словесно-логического мышления и эмоционально-личностной сферы, расширение диапазона двигательных процессов, совершенствование зрительно-пространственных функций и временных понятий, развитие импрессивной и экспрессивной форм речи, коррекция зрительной и слухоречевой памяти» [2]. В психокоррекционной работе использовались преимущественно приемы и методы психотерапевтической направленности: игровая психокоррекция, арттерапия, театрализованная деятельность и музыкотерапия. Также были использованы традиционные методы специальной педагогики и психологии. Упражнения и дидактические игры составлены по материалам Л.Б. Баряевой, О.Е. Грибовой, Ю.Г. Илларионовой, В.А. Киселевой, А.Р. Лурии, Г.П. Логиновой, Л.В.

Лопатиной, М.А. Макаревич, А.В. Семенович, О.В. Соболевой и др. с нашими модификациями и авторскими разработками [3, 13, 57, 85, 92, 93, 128, 133, 138, 143, 205].

Знакомство обучающихся с произведениями детского фольклора происходило поэтапно и включало *пропедевтический, познавательно-исполнительский, творческий* этапы психокоррекционной работы (рисунок 10).



Рисунок 10 - Этапы включения фольклорного материала в психокоррекционную работу

I этап – пропедевтический – проводился с целью развития интереса детей к устному и изобразительному народному творчеству и формирования готовности к восприятию фольклорных произведений.

В кабинете психолога и логопедическом кабинете был организован специальный уголок с подборкой книг с фольклорным материалом, дисков, раскрасок, пазлов по сюжетам сказок, наборов открыток по декоративно-прикладному искусству, предметов русского быта, деталями народной одежды, картин – иллюстраций народных сказок, потешек и пословиц. С целью лучшего восприятия поэтичности русской речи создавалась определенная языковая среда.

II этап – познавательный-исполнительский – происходило формирование представлений об основных жанрах детского фольклора, знакомство с типичными фольклорными произведениями и освоение фольклорных произведений в качестве материала речевой деятельности.

Данный этап обеспечивал развитие у обучающихся позиции «активного слушателя» и «исполнителя». Для понимания содержания произведения и создания эмоционального настроения на активное слушание были использованы следующие приемы: музыкальное сопровождение сказок, сказкотерапия, рассматривание иллюстраций к фольклорным произведениям, совместное обсуждение содержания, обращение к личному опыту детей. В беседах раскрывалось значение языковых выразительных средств для создания общего настроения произведения и раскрытия образов. Заучивание потешек, поговорок, пословиц, скороговорок, считалок, загадок, небылиц, пересказ сказок, участие в словесных народных играх формировало умение воспроизводить фольклорные тексты. Разбор поступков и характера героев сказок способствовало эмоционально-личностному развитию детей.

III этап – творческий – обеспечивал уточнение знаний обучающихся о языковых и художественных особенностях фольклорных жанров, пробуждал способности к импровизации и творческого воспроизведения фольклорных форм в самостоятельной деятельности детей, развивал художественно-творческие способности обучающихся.

На этом этапе происходило знакомство учащихся с широким кругом произведений устного народного творчества, в ходе которого использовались беседы с включением проблемных вопросов и заданий. Использовались такие формы работы как стилистическое экспериментирование, задания на прогнозирование дальнейшего сюжета, ролевые диалоги и игры-драматизации по фольклорным произведениям, подбор рифм, придумывание загадок и потешек, сочинение собственных сказок по аналогии с народными. Все это побуждало детей к продуктивному самовыражению и использованию средств языковой выразительности в процессе межличностного общения.

Длительность этапа, выбор психокоррекционных технологий зависели от уровня понимания и воспроизведения фольклорных текстов обучающимися на начало экспериментального обучения. Для младших школьников с низкими показателями (I уровень) основное внимание было уделено достижению целей I - II этапов работы - необходимо было развить интерес к восприятию фольклорного материала, а затем научить детей адекватно использовать лексико-морфологические и синтаксические приемы фольклорных произведений в коммуникативной деятельности. Учащихся со средними показателями (II уровень) переводили с позиции «слушателя» в позицию «исполнителя» фольклорных произведений, а затем стимулировали их к самостоятельному использованию устного народного творчества в повседневной жизни – т.е. основная работа происходила на II и III этапах.

В начале экспериментального обучения мы познакомили обучающихся со смысловыми характеристиками различных жанров детского фольклора. Мы объяснили детям, что *колыбельная песня* – песня, с помощью которой убаюкивают ребенка, в этих текстах часто встречаются слова-подсказки «сон», «дрема», повторы одинаковых слов «баю-бай»; *пестушка* – короткий стихотворный напев, сопровождающий действия маленького ребенка; *потешка* – песенка с занимательным сюжетом, сопутствующая игре с пальцами, руками и ногами младенца; *прибаутка* – стихотворная короткая веселая история, которую рассказывает мама своему ребенку; *закличка* – обращение к солнцу, дождю и другим явлениям природы; *приговорка* – обращение к животным, птицам и растениям; *считалка* – небольшой стишок, с помощью которого определяют, кто водит в игре; *небылица* – смешная история о том, чего не бывает; *скороговорка* – фраза, построенная на «трудном» сочетании звуков, затрудняющих быстрое произношение слов; *загадка* – краткое образное описание предмета для испытания сообразительности; *пословица* – народное суждение о жизненных явлениях; *сказка* - придуманная история со счастливым концом, в которой присутствуют волшебные герои, поучительный конец событий; наличие

сказочных слов и выражений («в некотором царстве, в некотором государстве», «жили-были» и т.д.). С целью совершенствования знаний обучающихся о жанрах детского фольклора и специфике их применения в речевой ситуации мы использовали дидактическую игру *«Подбери и назови»* [2] (Приложение 5). Эти знания были закреплены у детей на занятиях у психолога во время выполнения творческих заданий на основе произведений детского фольклора.

Одним из основных направлений работы психолога в процессе психокоррекционной работы стало **формирование познавательной активности и вербального интеллекта школьников**. Здесь большую помощь оказывали загадки. «Решение логических задач в загадках основано на анализе (выделении всех признаков) и синтезе (объединении их в одно целое). Достаточное количество признаков и их конкретность позволяет производить необходимые умственные операции и решать логическую задачу. Мы подбирали большое количество загадок об одном и том предмете, что позволяло давать всестороннюю характеристику предмету (явлению): *«По голубому блюду золотое яблочко катится», «Голубой платок, алый клубок, по платку катается, людям улыбается», «Красная девушка по небу ходит».*

Мы объяснили детям, что загадка – это сложный «замок», и открывать его нужно не сразу всеми «ключиками», а используя их один за другим [85]. «Ключиками» служат признаки предметов, которые указаны в загадке. При отгадывании нужно исходить из того, что все признаки необходимы и одинаково значимы.

Использование алгоритмов поиска отгадки и составления загадок облегчало усвоение и применение знаний во время работы с загадками. Мы обучали младших школьников точно выполнять алгоритмические предписания, сличать выполненное действие со словесной инструкцией, видеть и устранять расхождения с алгоритмом. Формирование приемов познавательной деятельности в определенной логической

последовательности способствовало развитию у обучающихся умения контролировать свою деятельность [2].

Так, *«алгоритм отгадывания загадки»* включал следующие действия:

1. Установить в общем виде, что нужно искать.
2. Определить, где нужно искать.
3. Выделить указанные в загадке все признаки неизвестного объекта, т.е. произвести анализ.
4. Сопоставить и объединить эти признаки, чтобы выявить возможные между ними связи, т.е. произвести синтез.
5. На основе соотнесенных признаков и выявленных связей сделать вывод (умозаключение), т.е. отгадать загадку.
6. Доказать правильность отгадки.

Пример алгоритма работы над загадкой *«Во лесу, во бору / Стоят стары старички, / На них красны колпачки»*:

1. Выяснить, какие слова непонятны детям, и объяснить значение этих слов (в данном случае *«бор»*, *«колпачки»*).
2. Определить предмет отгадки в общем виде. Необходимо отгадать, что подразумевается под словом *«старички»*. Как сказано в загадке, они стоят. Значит это какие-то неподвижные небольшие предметы (обращаем внимание на уменьшительно-ласкательный суффикс в слове).
3. Ответить на вопрос: где следует искать эти предметы? В загадке сказано, что они *«стоят в лесу»*. В лесу могут быть и животные, и растения. Но эти предметы стоят, значит, скорее всего, это растения.
4. Выделить неиспользованные признаки объекта, указанные в загадке. У нас остался только один признак: *«на них красны колпачки»*.
5. Сопоставить все признаки объекта и предположить отгадку: небольшие лесные растения с красными шапочками. *Может быть это грибы?*

6. Соотнести все найденные признаки и проверить отгадку: небольшие лесные растения с красными шапочками. *Да, это грибы»* [2].

«Мы обращали внимание детей на необходимость не просто отгадать загадку, но доказать, что отгадка правильная. Чтобы доказать это, необходимо последовательное развернутое логическое рассуждение, обоснованность каждого положения, определение связей и зависимостей. Мы учили детей с ЗПР различным способам доказательства (дедуктивному и индуктивному), чтобы процесс отгадывания стал более легким и точным, и отгадывание загадки основывалось не на случайном совпадении, а на четком анализе материала» [85]. Обучая учащихся с ЗПР приемам построения речи-доказательства, ее синтаксисом, специфической лексикой, мы формировали учебную деятельность в целом.

Для поддержания интереса обучающихся к процессу доказательства постоянно проводили соревнование *«Кто лучше докажет отгадку?»*. Если дети затруднялись в поиске правильной отгадки, мы несколько раз повторяли загадки, использовали наводящие вопросы или сюжетные картинки.

Когда алгоритм отгадывания загадок был усвоен и дети в основном справлялись с загадками, мы усложняли задачу, используя дидактическую игру *«Загадка наоборот»* (Приложение 5; 1.3).

На III (творческом) этапе психокоррекционной работы мы обучали учащихся придумыванию собственных загадок. В процессе этой работы мы знакомили обучающихся с *алгоритмом загадывания загадки*:

1. Выбрать объект для загадки (*например, снег*).
2. Перечислить все его признаки (*белый, пушистый, холодный, серебристый, тает в ладошках, можно играть и т.д.*).
3. Найти, на что похож этот объект (*на вату, на сахар, на звездочку и т.д.*)
4. Определить, чем похож этот объект (*на сахар – потому что белый, на вату - пушистый, на звездочку - серебристый*).

5. Загадать загадку. В нашем случае один из вариантов этой загадки был *«Белый, но не сахар, пушистый, но не вата, сверкает как звездочка и тает в ладошках»*.

Обучающиеся придумывали загадки о растениях, диких и домашних животных, одежде, предметах домашнего обихода. С целью выделения признаков предмета мы задавали наводящие вопросы, побуждали школьников к сравнению. Постоянно обращали внимание на средства языковой выразительности, которые используются при описании объектов в народных загадках [2].

Для формирования словесно-логического мышления мы активно использовали пословицы. Психокоррекционная работа *с пословицей* предполагает решение нескольких задач, позволяющих развить вербальный интеллект ребенка: «различение в пословице прямого и переносного смысла; формирование умения выражать скрытую в пословице мысль своими словами; обучение использованию пословицы в жизненных ситуациях с тем же отношением объектов» [2]. А лексическое и грамматическое разнообразие пословиц помогало детям осваивать строй русской речи в ее многогранных проявлениях.

Говоря о прямом и переносном смысле, мы рассказывали детям, «что пословица похожа на орешек: в ней есть «скорлупка» и «ядрышко». «Скорлупка» - это то, о чем говорится напрямую. «Ядрышко» пословицы – это скрытая в ней мысль [205]. Благодаря тому, что в пословицах есть «ядрышко» - мысль, их можно применять в похожих жизненных ситуациях. Например, «скорлупка» пословицы *«За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь»* - если крупный зверь погонится за двумя зайцами, он останется голодным. «Ядрышко» этой пословицы – нельзя делать два дела одновременно, так не добьешься хорошего результата ни в одном деле. Подходя к пониманию скрытого смысла, дети начинали приводить примеры использования этой пословицы: *«нельзя делать уроки и в то же время смотреть мультфильмы, т.к. задание выполнишь на «двойку»* [2].

В работе над пониманием скрытого смысла пословицы мы использовали *наводящие вопросы, подсказку, нахождение одинаковой мысли в разных пословицах, прием иллюстрирование* (Приложение 5; 1.4).

Когда мы знакомили обучающихся со сказками, то старались выделить «пословицы из текста и акцентировать на них внимание школьников. Так, в сказке «Привередница» встречаются пословицы и поговорки, которые объясняют образ героини («*В одно ухо впускать, в другое выпускать*», «*Давали голодной Маланье олады, она говорит: «Испечены неладно*», «*Голодному и ржаной хлеб за пряник идет, а сытому и коврижка вяземская не сладка*» и т. д)» [2].

С целью формирования мыслительной деятельности через работу с пословичным материалом мы использовали дидактические игры «*Сложи пословицы и поговорки*», «*Доскажи пословицу*», «*Ответь на вопрос*», «*Вспомни пословицу*», «*Найди для каждого «орешка» свое «ядрышко*», «*Распутай пословицы*», «*Найди близнецов*», «*Найди лишнюю пословицу*», «*Подбери пару*», «*Замени пословицами предложения*» (Приложение 5; 1.4).

На III (творческом) этапе психокоррекционной работы по включению фольклорного материала в самостоятельную речь мы использовали задания «*Придумай свою пословицу*», «*Найди двойника*», «*Подбери пословицы*», «*Составь новую пословицу*», «*Придумай историю по пословице*» (Приложение 5; 1.4).

Важным этапом психокоррекционной работы было «**развитие зрительного восприятия и пространственных представлений** у обучающихся.

В задачи психокоррекционной работы по формированию зрительного восприятия входили:

1. Развитие зрительного гнозиса через восприятие цвета, формы, величины; сравнение предметов по размеру, высоте, длине, ширине, толщине; узнавание предметов, изображенных на иллюстрациях; узнавание изображений предметов в усложненных вариантах (силуэтное, контурное,

пунктирное, зашумленное, перечеркнутое изображения; изображения с недостающими деталями; по наложенным контурам и фрагменту).

2. Формирование перцептивной деятельности: умение анализировать свойства предметов, сравнивать их, различать и обобщать.

3. Актуализация словаря, обозначающего свойства предметов [2].

Первоначальное умение называть и различать цвета происходило на уроках по ИЗО деятельности, где дети с ЗПР учились давать ассоциации на основные цвета («желтый – как солнце, синий – как море, белый – как снег и т.д.) и правильно называть цвета, отличающиеся от основных по светлоте: темно-красный и ярко-красный, светло- и темно-синий и т.п.; широко пользоваться предметно-образными названиями оттенков цветов: вишневый, бордовый, малиновый, гранатовый, лимонный, морковный, небесный и т.д. Учитель по изобразительной деятельности уточнение знаний обучающихся о цвете проводил на примере ярких красок городецкой росписи мочесников, прялок (XIX век), лаковых миниатюр (Палех, Мстера, Холуй, Федоскино). Дети рассматривали красочные жостовские подносы с крупными и сочными букетами, разноцветные узоры каргопольской игрушки и филимоновских свистулек, художественных промыслов Золотой Хохломы. Богатые возможности для совершенствования цветового восприятия школьников были заключены в старинных лубочных картинках» [2], которые ярко представляли жизненные и бытовые ситуации русского народа [256].

«Уточнение знаний о форме предмета и формирование пространственных представлений обучающихся происходило с помощью рассматривания и самостоятельного изображения геометрического орнамента, которым богато народное искусство (посуда, костюмы, орудия труда и т.п.). Рассматривая орнаменты и узоры предметов декоративно-прикладного искусства, дети определяли, на какую геометрическую фигуру похож тот или иной узор. В предмете сложной формы выделяли основные наиболее крупные части и находили, на какие геометрические фигуры они похожи» [2].

Знание цветов и геометрических форм закреплял уже психолог в практической деятельности детей, используя «упражнения на бумаге в процессе проведения своих занятий:

- разукрась солонку, используя узоры «ягодки» и «травка» и цвета хохломской росписи; назови цвета узора (Приложение 4.1.);
- дорисуй узоры, начатые художником, используя цвет и геометрические формы, выбранные автором (Приложение 4.2.);
- отгадай, что изображено на орнаменте (Приложение 4.3.);
- составь геометрический узор для «вышивки» закладки (Приложение 4.4.);
- «мозаика» - собери узоры (на квадрате, прямоугольнике, круге) из геометрических элементов (Приложение 4.5.);
- дорисуй коврик по образцу (по мотивам филимоновских орнаментов) – левая половинка коврика должна быть похожа на правую (Приложение 4.6.);
- сравни разные формы жостовских подносов, найди среди них овальные, круглые, прямоугольные (Приложение 4.7.).

Во время работы с обучающимися над цветом и формой мы не только развивали зрительное восприятие, но и работали над формированием навыков умственной и практической деятельности. К их числу относится умение создавать, подбирать группы предметов, одинаковых по цвету, форме, величине, ориентируясь на словесное указание: «*Найти предметы фиолетового цвета*» или «*Найти пять предметов одинакового цвета*»; на наглядный образец: «*Подбери такие же по форме предметы*»; на самостоятельно выделенный общий для нескольких предметов признак: «*На какие группы можно разделить все эти предметы?*». Одновременно с выполнением данных заданий шло обогащение словаря путем включения в актив новых слов и понятий и закрепление их (*симметрия, ритм, линейный, геометрический орнамент* и т.д.)» [2].

Как отмечает Медведева Е.А., «приобщая ребенка с проблемами в развитии к различным видам художественной деятельности и искусству, мы создаем основу формирования художественно-образного восприятия мира, знакомим маленького человека с основами художественной культуры» [156].

«Много внимания было уделено работе с иллюстрациями к русским народным сказкам, что было подготовительным этапом к разбору текстов сказок на логопедических занятиях. С помощью иллюстративного материала к фольклорным произведениям мы отработывали вектор правильного восприятия учащихся (слева направо, снизу вверх). Младшие школьники учились выделять детали картинок, внимательно рассматривать предметы и героев, изображенных на этих иллюстрациях. Эти умения мы развивали во время выполнения заданий *«Чем отличаются картинки?»*, *«Отгадай, чего не стало? (кто появился?)»*, *«Что лишнего изобразил художник?»*, *«Найди одинаковые предметы на картинке»*, *«Чего не хватает?»*, *«Дорисуй предмет до целого»* (Приложение 4.8. – 4.13).

Для совершенствования зрительного восприятия мы анализировали предметы, изображенные в усложненных вариантах. С этой целью использовали следующие задания:

- *узнай и назови* по контурному изображению главного героя сказки; предметы быта по силуэтному изображению; предметы с недостающими деталями, в необычном или перевернутом положении; зашумленные предметы; перечеркнутое изображение животного из сказки; наложенные предметные изображения (Приложения 4.14. - 4.19.);
- *узнай, кто это?* (что это?) - обучение навыкам воспроизведения целого по фрагменту (Приложение 4.20.);
- *волшебные кармашки* - а) ребенок по силуэту угадывает главного героя и выбирает к нему соответствующую карточку – реальное изображение этого героя в иллюстрации к сказке; б) ребенок исправляет ошибки, намеренно допущенные взрослым (Приложение 4.21.);

- *сложи картинку* – развитие умения складывать разрезные картинки (цветные, черно-белые, с контурным и силуэтным изображением) из 4-6 частей (Приложение 4.22.);

- *что перепутал художник?* - обучение навыкам анализа «химерных» изображений фантастических животных (Приложение 4.23.).

В задачи психокоррекционной работы по формированию пространственных представлений входили:

1. Совершенствовать собственно-пространственные представления с точки зрения вертикальной оси пространства (верх-низ): умение анализировать расположение частей лица и тела; объектов во внешнем пространстве по отношению к собственному телу;

2. Формировать пространственные представления с точки зрения горизонтальной оси пространства (лево - право): умение анализировать расположение частей собственного тела; положение объектов во внешнем пространстве с позиции право-левой ориентировки; представления: «ближе к», «дальше от» на различных объектах.

3. Развивать ориентацию на листе бумаги.

4. Актуализировать словарь, обозначающий пространственные отношения (вводить в речь детей пространственные предлоги: «перед», «за», «в», «из» и наречия: «впереди», «позади», «сбоку», «слева», «справа» относительно собственного тела (на собственном теле и внешних объектах).

Формирование пространственных представлений мы начинали с закрепления у детей взаимного расположения частей тела (сверху-снизу, спереди-сзади, слева-справа) во время выполнения телесных двигательных упражнений *«Умоем личико»*, *«Вырастали лопушки»*, *«Баранки-калачи»*, *«Зайка, попляши»* (Приложение 4 – 2 серия). Это способствовало оптимизации и стабилизации общего тонуса тела и преодолению локальных мышечных зажимов и дистоний. Выполнение движений сопровождалось проговариванием потешек и прибауток.

После определения и обозначения разноцветными линиями верхней, нижней, левой, правой сторон листа и его углов (верхнего левого-правого, нижнего левого-правого) мы развивали пространственные ориентировки с помощью разнообразных дидактических игр» [2]: *«Укрась фартук ленточным орнаментом», «Сделай закладки для книг», «Разукрась салфетку», «Сложи узор», «Украсим праздничное полотенце узорами», «Собери картинку»* и др. (Приложение 4 – 2 серия).

Знакомство ребенка с качественными иллюстрациями к сказкам и изделиями народных художественных промыслов в процессе развития зрительно-пространственного восприятия ребенка с проблемами в развитии, позволяло формировать у него эстетическое чувство, выражающееся в удовольствии и радости от восприятия прекрасного. В задачи психолога входило также воспитание у ребенка с ЗПР оценочного отношения к эстетическим впечатлениям, что становилось затем основой формирования эстетического вкуса.

Следующим направлением в работе психолога стало **формирование двигательных функций** учащихся с ЗПР. Для осуществления двигательного акта необходимо наличие двух составляющих: кинестетического фактора, обеспечивающего передачу сигналов от рецепторов, расположенных в мышцах и сухожилиях, и кинетического фактора, лежащего в основе произвольных, плавных и согласованных во времени движений (А.Р. Лурия). Немаловажное значение в образовании дифференцированных сложных движений принадлежит рефлекторному механизму координации двигательного акта, обеспечивающему согласованную деятельность мышц – антагонистов или реципрокной координации (А.В. Семенович). Многие исследователи отмечают, что «систематические упражнения, тренирующие тонкие движения пальцев рук, наряду со стимулирующим влиянием на развитие звукопроизношения (Е.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Л.В. Лопатина), оказывают стимулирующее влияние на повышение работоспособности коры головного мозга» [2].

С учетом вышесказанного, психокоррекционная работа по развитию моторных функций реализовывалась в нескольких направлениях, осуществляющих формирование у ребенка кинестетического и динамического праксиса, реципрокной координации движений. Расширение сенсомоторных возможностей учащихся проходило с проговариванием потешек, небылиц, считалок, пропеванием колыбельных песенок и т.д. Вначале текст проговаривал психолог. Затем, когда дети выучивали упражнения, они уже самостоятельно проговаривали фольклорный материал во время выполнения каждого упражнения. Формирование общей и мелкой моторики в процессе психокоррекционных занятий проходило несколько этапов.

На I этапе происходило *развитие кинестетического и кинетического компонента двигательного акта*. Основные задачи этого этапа - развитие кинестетического анализа и синтеза, уточнение состава двигательного акта, формирование плавных, серийно-организованных движений.

1.1. «Мы начинали с обучения детей приемам самомассажа рук – одного из видов пассивной гимнастики, который оказывает тонизирующее действие на центральную нервную систему, улучшает функции рецепторов проводящих путей. Мы использовали упражнения *«Коровушка»*, *«Лебедушка»*, *«Снежок»* и др. (Приложение 3; 1.1.)

1.2. Затем переходили к отработке движений кистей рук. Упражнения выполнялись по образцу сначала одной, потом другой рукой и двумя руками одновременно. Упражнения *«Коса»*, *«Заяц»*, *«Петушок»*, *«Козлик»* способствовали развитию движений кистей (Приложение 3; 1.2.).

1.3. Затем следовали задания на смену одной позы другой. Начинали с ведущей руки, затем с другой руки и переходили к выполнению упражнений двумя руками одновременно» [2] - *«Котик»*, *«Коза рогатая»*, *«Зайчишка-трусичка»*, *«Валенки»*, *«Теремок»* (Приложение 3; 1.3.).

Второй этап психокоррекционной работы был посвящен **развитию мелкой моторики**. Основные задачи этого этапа – объединение

последовательных двигательных импульсов в единый, организованный во времени двигательный стереотип, совершенствование моторики пальцев. Движения выполнялись по образцу сначала ведущей рукой, потом другой рукой, затем двумя руками одновременно.

Формирование целенаправленных движений пальцами производили во время выполнений упражнений *«Рябинушка», «Трава шелковая», «Птички», «Братцы», «Пальчиковые ладушки», «Постучалки-побренчалки»* (Приложение 3; 1.4.).

Третий этап работы включал в себя **формирование реципрокных координации движений**. «Цель этого этапа работы – развитие статической и динамической координации движений, организованных как последовательно, так и одновременно. На формирование реципрокных координаций оказывает положительное влияние упражнения, включающие разноименные взаимодействия рук (правая, левая), отработка сочетанных движений рук и ног.

Мы начинали работу с развития реципрокной координации всего тела. Отработка сочетанных движений правой и левой половин тела проводилась стоя, сначала в медленном темпе, затем под ритм потешек и считалок - упражнения *«Аты-баты», «Ходит свинка», «Ладушки»* (Приложение 3; 1.6.). Усложнением заданий было включение в упражнения движений глаз и языка.

Затем переходили к формированию реципрокной координации рук. Это сложная форма координации движений для младших школьников с ЗПР, поэтому процесс обучения разбивали на несколько этапов:

1. Руки выполняют симметричные положения;
 2. Руки осуществляют ассиметричные движения;
 3. Усложнение заданий (увеличение числа переключений, ускорение темпа или выполнение упражнений с закрытыми глазами)»
- [2].

Для этого были использованы упражнения «*Чоботок*», «*Чей нос?*», «*Маленькие ножки*», «*Конь ретивый*», «*Кошкин дом*» (Приложение 3; 1.5).

Немаловажное значение в работе психолога придавалось **развитию зрительной и слухоречевой памяти** младших школьников с ЗПР. «Развитие памяти в зрительной и слухоречевой сферах включало развитие произвольного кратковременного и долговременного запоминания, связанного, главным образом, с последовательностью воспроизведения предъявляемых стимулов. Нашей психокоррекционной задачей в этом блоке было формирование у учащихся с ЗПР приемов осмысленного запоминания, которые они могут использовать в самостоятельной учебной деятельности:

1. необходимость многократного прослушивания (прочитывания, просматривания) материала для запоминания;
2. чередование восприятия материала с воспроизведением;
3. возвращение к частям фольклорного текста (картинному материалу) с целью уяснения содержания;
4. выделение смысловых единиц, группировка, классификация, схематизация материала для запоминания;
5. последовательный переход от одних элементов к другим и соотнесение материала для запоминания с ранее известным;
6. самоконтроль – сравнение того, что запомнили с образцом.

Развитие слухоречевой памяти проходило на всем протяжении психокоррекционной работы. Выполнение упражнений, формирующих кинестетический и кинетического компоненты двигательного акта, развивающих мелкую моторику, совершенствующих реципрокную координацию, способствующих освоению собственного телесного пространства проходило с одновременным проговариванием потешек, прибауток, песенок. Необходимость постоянного повторения этого фольклорного материала для ритмитизации, четкости и координированности движений на каждом занятии приводила к непроизвольному долговременному запоминанию текстов» [2].

Для совершенствования произвольной слухоречевой памяти мы использовали упражнения **«Найди и запомни скороговорки по темам»**, **«Запомни и объясни пословицы о дружбе»**, **«Вспомни пословицу по орешку»**, **«Выбери и запомни рифму»**, **«Запомни 10 слов»**, **«Исключи лишнее слово»**, **«Расшифруй и запомни слова»** и др. (Приложение 6.1.).

«Работа по совершенствованию зрительной памяти проводилась в два этапа. На первом этапе происходило развитие произвольного кратковременного и долговременного запоминания с использованием различных мнемотехник на материале изображений сюжетов и образов фольклорных произведений. На втором этапе школьники, умеющие читать, навыки зрительного запоминания закрепляли на материале слов и словосочетаний из пословиц, потешек, загадок, предложений из сказок.

Развитие у детей зрительного восприятия влияло на организованность, целенаправленность памяти, расширяло ее объем. Поэтому выполняя задания зрительно-пространственного блока, мы одновременно работали над коррекцией зрительной памяти. Кроме того, мы подобрали специальные игровые упражнения, формирующие мнестические процессы» [2] **«Запомни и повтори»**, **«Нарисуй орнамент»**, **«Найди такой же»**, **«Собери картинку – 2»**, **«Запомни узор»** (Приложение 6.2.).

Упражнения **«Герой из сказки»**, **«Узнай сказочное животное»**, **«Определи, что изменилось»**, **«Собери сказку»** (Приложение 6.2.) также способствовали развитию зрительной памяти.

Большую роль в психокоррекции речевого развития играл еще один специалист, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР – учитель-логопед. Его коррекционная деятельность тоже выстраивалась на материале детского фольклора и имела свои «направления работы:

1. отработка четкой дикции и правильного звукопроизношения с помощью скороговорок;

2. обучение приемам словообразования на материале произведений «материнского фольклора»;

3. совершенствование лексико-грамматического строя и связной речи при пересказе народных сказок» [2].

Создание единого психокоррекционного пространства позволяло закреплять речевые навыки, полученные детьми на логопедических занятиях в процессе работы над развитием коммуникативной деятельности на психокоррекционных занятиях у психолога. И наоборот, многие коммуникативные навыки и социальные умения, отрабатываемые психологом, проходили дальнейшее развитие в процессе логопедической работы.

Так, например, коррекционной работе логопеда по совершенствованию артикуляционной моторики на этапе **формирования правильного звукопроизношения** предшествовала работа психолога по формированию у детей кинестетического и динамического праксиса и реципрокной координации движений. Развитие общей моторики и знакомство ребенка со своим телом во время психокоррекционных занятий позволяло уменьшить время, затрачиваемое логопедом на совершенствование двигательных импульсов, направляемых к артикуляторным мышцам и развитие кинестетической афферентации артикуляторных движений. Артикуляционные упражнения, построенные на материале фольклора, были логичным продолжением работы психолога над психомоторной сферой у младших школьников с ЗПР. Логопедические упражнения *«Открываем и закрываем ротик»*, *«Улыбка-трубочка»*, *«Качельки»*, *«Чики-чики-чикалочки»*, *«Яблочко»* (Приложение 3; 1.7.) «не только формировали у детей четкие, энергичные движения губ, языка и нижней челюсти, но и оказывали положительное влияние на развитие одновременных и реципрокных координаций» [2], отрабатываемые на занятиях у психолога.

«Для автоматизации, дифференциации и введения поставленных звуков в речь на логопедических занятиях были использованы скороговорки,

которые как раз и построены на сочетании (повторении) слов и звуков, затруднительных для произношения. Работа с этими фольклорными произведениями проходила в несколько этапов:

1. Логопед произносил скороговорку в быстром темпе и заинтересовывал обучающихся, показывая умения четкого и безошибочного воспроизведения фразы.

2. Затем проводилась беседа по содержанию скороговорки. Педагог объяснял значение некоторых слов, использовал сюжетные картинки, соответствующие тексту.

3. Потом происходило заучивание скороговорки с помощью разнообразных приемов: прохлопывания (протопывания) ритма скороговорки во время произнесения; использование различных вариантов произнесения (хором громко, хором шепотом, парами, только девочки, только мальчики и т.п.); подключение разнообразных интонационных вариаций – произносить скороговорку, делая логическое ударение каждый раз на новом слове; произнесение скороговорки от лица сказочного персонажа (злая Баба Яга, ласковая Аленушка, хитрая лиса, трусливый заяц и т.д.)» [2].

На занятиях у психолога этот фольклорный материал был использован для создания театрализованных игр, имеющие большое значение для разностороннего развития ребенка с особыми образовательными потребностями: *«Лучший знаток скороговорок»*, *«Театр скороговорок»*, *«Программа телепередач»* (Приложение 5; 1.1.). Мы учили детей имитировать движения, голоса, преобразаться в процессе театрализованного действия; использовать предметы в новом назначении и предметы-заместители, имеющие внешнее сходство с реальными; согласовывать свои действия с партнерами; проявлять творческую активность [13]. В процессе театрализованно-игровой деятельности создавались возможности для художественного развития детей, коррекции эмоционально-волевой и

личностной сфер, формирования его творческой активности и художественных способностей.

«Обучение приемам словообразования на логопедических занятиях происходило на материале произведений «материнского фольклора». Мы знакомили учащихся со словообразовательной системой и с аффиксальным богатством русского языка, так как лексический запас «поэзии пестования» создается при помощи формообразующих аффиксов. В дальнейшем умение выделять морфему в слове станет необходимой основой усвоения большинства орфографических правил. Во время беседы об основных признаках произведений фольклора, мы совместно с детьми разбирали названия этих жанров по составу (*за-гад-ка, скоро-говор-к-а*). Это помогало нам объяснить значение этих слов и подойти к смыслоразличительной функции корня слова (слово *«прибаутка»* образовалось от глагола *«баять»* - говорить, заговаривать, слово *«потешка»* - от *«потешать»*, «развлекать», *«небылица»* - это то, чего *не бывает*; *«пословица»* – умное, мудрое *слово*; *«загадка»* – зашифрованный, неназванный предмет, мы *гадаем* о нем и т.д.)

Одним из путей овладения словообразованием на практическом уровне является работа над рифмой. Овладевая умением слышать, а затем и самим подбирать рифмующиеся слова, школьники одновременно учились выделять в этих словах одинаковые морфемы, обращать внимание на окончания» [2]. Для этого использовали дидактические игры и упражнения *«Найди рифму»*, *«Выбери рифму»*, *«Четвертый лишний»*, *«Зарифмуй словечко»*, *«Подбери пару»*, *«Доскажи словечко»* (Приложение 5; 1.2.).

На занятиях у психолога проходил III (творческий) этап психокоррекционной работы. Мы применяли игру *«Придумай прибаутку»*: дети придумывали короткие стихотворные тексты, аналогичные фольклорным. «Для этого мы обучали учащихся с ЗПР *алгоритму составления рифмованных произведений*:

I. Взять начальное слово (это слово задает психолог) и придумать к нему парную рифму, например, *кошечка – окошечко*.

2. Построить предложение из этих двух рифмованных слов, например: *«Ласковая кошечка села на окошечко»*.
3. Придумать продолжение истории: *что еще могла делать кошка на окошке?* Например: *«Хвостиком махала»*.
4. Подобрать рифму к последнему слову, например, *махала-созывала*.
5. Проговорить получившийся текст, проверить подходят ли слова по смыслу и рифме:

*«Ласковая кошечка
Села на окошечко.
Хвостиком махала,
Гостей созывала» [2].*

В процессе этой работы мы обучали младших школьников показу выразительных движений лица (мимике) и семантических движений (помахал хвостиком, кивнул головой), что позволяло отобразить эмоциональную экспрессию создаваемых образов и проявить эмоциональную окрашенность речи.

Следующее направление работы логопеда – **расширение словарного запаса и совершенствование связной речи** при пересказе русских народных сказок. Любое логопедическое занятие по обучению учащихся с ЗПР пересказу состояло из четырех частей.

«I часть – Подготовительный этап.

Подготовительная работа – это интеллектуальная, психологическая и речевая подготовка детей к обучению пересказу. Работа начиналась с включения вводных упражнений, подготавливающих учащихся с ЗПР к ознакомлению с фольклорным произведением. Обучающиеся запоминали наизусть потешки, прибаутки, соответствующие сказочному сюжету по ходу выполнения упражнений для развития кинестетического и кинетического компонента двигательного акта, артикуляционной моторики. Во время формирования зрительно-пространственных представлений мы работали с

сюжетными картинками и иллюстрациями по содержанию сказки. Дети заучивали скороговорки, пословицы, способствующие пониманию сказки; отгадывали загадки о действующих лицах и запоминали в нужном порядке слова из текста или картинки с действующими героями.

Большую помощь в подготовке школьников к восприятию сказки и для многопланового личностного развития детей с ЗПР оказывает знакомство с произведениями художественного искусства на уроках изобразительной деятельности. Обращая внимание детей с ЗПР на детали изображения, палитру красок, мы не только формировали у них эстетическое восприятие окружающего мира, но и настраивали школьников на понимание содержания сказки. Так, для ознакомления детей со сказкой «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» мы использовали репродукцию известной картины В.М. Васнецова «Аленушка». Для активизации речемыслительной деятельности учащихся мы использовали вопросы, привлекающие внимание детей к замыслу художника: *«Какое время года и часть суток изображены на картине?»*, *«Кто изображен в центре картины?»*, *«Как природа передает настроение девочки?»*, *«Почему так грустна Аленушка? Хотите узнать?»* (переходили к рассказыванию сказки).

II часть – Прослушивание сказки детьми

Для лучшего запоминания сказки мы использовали прием многократного прослушивания текста фольклорного произведения учащимися с ЗПР:

1. Первичное рассказывание сказки без нацеливания на пересказ (вызываем интерес учащихся к сюжету фольклорного произведения);
2. Повторное рассказывание с целью выполнения заданий по содержанию произведения (выбрать из предметных картинок те, которые подходят к содержанию сказки, и убрать лишнее; ответить на вопросы по содержанию и т.п.);

3. Повторное рассказывание (или чтение сказки) с разбором текста;

4. Повторное рассказывание с установкой на пересказ.

Чтобы сохранить у детей заинтересованность к содержанию фольклорного текста, мы старались разнообразить процесс восприятия сказки школьниками: чтение ребенком вслух; чтение по цепочке; чтение в лицах.

III часть – Разбор текста

На логопедическом занятии мы осуществляли содержательный и языковой разбор текста.

Задачи *содержательного* разбора:

- 1) определить основную мысль текста;
- 2) выделить основные моменты сюжетного действия, их последовательность;
- 3) определить действующих лиц, мотивы и смысл их поступков;
- 4) определить наиболее значимые детали повествования.

Важным моментом на этапе разбора текста была работа с планом: цитатным, вопросительным, повествовательным, картинным (для тех детей, кто не умеет писать - символы, пиктограммы, предметные картинки). На начальном этапе мы предлагали детям готовый план, затем план составляли коллективно. И только после этой работы переходили к самостоятельному составлению плана обучающимися.

Один из видов работы с планом – использование приемов наглядного моделирования. Построение модели (предметной, схематичной) учащимися с ЗПР обеспечивает наглядность существенных свойств, скрытых связей и отношений и лучшему запоминанию содержания сказки. Этот метод способствует пониманию и более глубокому восприятию традиционных фольклорных приемов развития сюжета: приема повторности, троекратности ключевых эпизодов, их сходства, цепной композиции, принципов построения

сюжета «от большого к малому» (сказка «Репка») и «от малого к большому» (сказка «Теремок»)» [2].

«Мы использовали разные виды моделей:

1. *Предметную*, которая может быть представлена в виде серии сюжетных картин, книжных иллюстраций, детских рисунков, изображений на фланелеграфе или в плоскостном театре и т.п., последовательно отражающих движение сюжета;

2. *Схематичную*, где вместо конкретного, наглядного изображения предметов и явлений используются условные, символические или схематические обозначения (пиктограммы) какого-либо одного признака (величины, формы, цвета). Например, для составления модели к сказке «рукавичка» каждому ученику предлагаются полоски разного размера, а для сказки «Лиса, заяц и петух» - кружки одинаковой величины, но разного цвета и т.д.

С целью лучшего понимания содержания сказки и совершенствования умений учащихся в построении моделей мы использовали следующие задания «*Построй модель сказки*», «*Узнай сказку по модели*», «*Исправь ошибку*» (Приложение 5; 1.5).

Во время языкового разбора мы:

1) акцентировали внимание детей на художественных особенностях, приемах, средствах лексики;

2) определяли средства эмоциональной выразительности, композиционное построение и жанровые особенности текста;

3) выделяли отдельные сложные грамматические конструкции, слова-определения, эпитеты, служащие для характеристики предмета;

4) уточняли и пополняли словарь» [4].

«Проводилась работа по формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний. Особое внимание обращалось на усвоение детьми

падежных окончаний имен существительных и личных местоимений, согласования прилагательных с существительными (в роде, числе), существительных и глаголов, глаголов-сказуемых с местоимениями; усвоению фраз различных синтаксических структур. Мы объясняли значение новых слов, фразеологических оборотов; акцентировали внимание на употребление предлогов с пространственным значением.

IV часть – Пересказ.

Мы познакомили детей на доступном уровне с требованиями, предъявляемыми к пересказу:

– в пересказе должна звучать живая речь самого школьника, его чувства, т.е. прочитанный образец не нужно заучивать, но, в то же время, необходимо использовать лексику, обороты речи, а отчасти и синтаксические конструкции, взятые из сказки;

– в пересказе должны быть соблюдены последовательность оригинала (за исключением таких видов пересказа, где последовательность изменяется по заданию учителя-логопеда), переданы все основные факты и описания.

При обучении детей пересказу применялись вспомогательные методические приемы: серии сюжетных картинок; предметные картинки; иллюстрации с изображением персонажей; предваряющий план-схема; опорные слова; детский рисунок. Мы использовали следующие виды пересказа: подробный, близкий к тексту; краткий (сжатый); выборочный» [2].

III (творческий) этап включения фольклорного материала происходил уже на занятиях у психолога. Учащиеся выполняли следующие виды заданий:

- «перескажи сказку от лица одного из персонажей;
- перескажи с творческими дополнениями (с вымышленными эпизодами, деталями, описаниями пейзажа, описаниями внешности людей, продолжение судьбы героя);
- «нарисуй» сказку – прием словесного рисования картины к сказке;

- придумай конец предложенной сказки; ее начало; сочини собственную сказку» [2];
- инсценируй сказку (составление на основе фольклорного произведения диалогов, сценическое воплощение сюжета).

Исследователи, уделившие внимание изучению театрализованно-игровой деятельности детей подчеркивают ее значение «как для развития познавательной деятельности и эмоциональной сферы, так и для развития творчества» (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Е. А. Медведева). В процессе психокоррекционной работы в основном были использованы режиссерские игры, когда сначала психолог, а затем и сам ребенок создавали театрализованное действие, используя в качестве выразительных средств интонацию, мимику и пантомимику. Данный вид деятельности позволял обогащать эмоционально-чувственный и художественный опыт детей, развивал образное видение ребенка с ЗПР, закреплял средства интонационно-пластической выразительности. Обучая младшего школьника передавать внешние признаки поведения персонажа сказки и типичные черты характера мы развивали эмоциональный интеллект и социально-коммуникативные навыки учащихся.

Работа со сказочным материалом на III этапе работы помогала психологу осуществлять еще одно направление психокоррекции - **коррекцию эмоциональной сферы и личностных качеств** младших школьников с нарушенным развитием. В этом значительную помощь оказывали герои народных сказок. На логопедических занятиях, уроках Литературного чтения, внеклассных мероприятиях дети знакомились с большим количеством волшебных сказок, сказок о животных, бытовых сказок. На психологических занятиях производился «детальный анализ и личностная оценка действий и поступков героев сказки, что было важным для нравственного развития ребенка. Мы помогали детям с ЗПР в определении нравственных уроков сказки, ведь для этой категории учащихся

характерна размытость моральных норм и несформированность собственной позиции по отношению к миру «добра» и «зла» (Е.А. Винникова, Е.А. Медведева) [2, 4, 33, 156].

Специальные упражнения на основе образов сказочных героев давали возможность ребенку объяснить понимание себя в окружающем мире (*упражнение «Кто я?»*), способствовали формированию эмпатических реакций (*упражнение «Скажи приятное другому»*), давали возможность задуматься о природе человеческой привлекательности и симпатии (*упражнение «Выбери портрет»*), обучали сочувствию другим людям (*упражнение «Помоги герою сказки»*) и т.п.

- ***Упражнение «Кто я?»***: Детям предлагается представить себя сказочным героем, который больше всего им нравится. Затем ребенку дается возможность объяснить свой выбор и нарисовать этого сказочного героя на карточке, которая потом прикалывается к его одежде. После этого с детьми договариваются, что при общении с другими они будут вести себя как этот сказочный персонаж.

- ***Упражнение «Скажи приятное другому»***: Ребенок выбирает образ сказочного персонажа, кем он сегодня хочет быть на занятии. Затем в этом образе он хвалит других, а потом и себя. По ходу выполнения задания психолог акцентирует внимание детей на те слова похвалы, которые вызвали наиболее положительные реакции. В конце выполнения упражнения идет обсуждение с детьми, какое состояние было более приятным: хвалить других или слышать похвалу в свой адрес.

- ***Упражнение «Выбери портрет»***: Психолог показывает портреты сказочных персонажей и просит детей выбрать те, которые им понравились, а затем объяснить, почему эти портреты привлекли внимание детей. В случае необходимости специалист помогает ребенку описать эмоциональные реакции, возникающие на просмотр портрета. В конце упражнения детям предлагается объяснить смысл пословицы «Не все то золото, что блестит»,

обращая внимание, что не только внешняя привлекательность, но и внутренние качества делают человека приятным для других.

- **«Помоги герою сказки»:** Дети выбирают для себя образ сказочного персонажа. Психолог находит из этих героев, того, с кем по ходу его сказки происходят жизненные перипетии. Затем просит других детей, не выходя из образа, помочь этому герою справиться с трудной жизненной ситуацией. В конце упражнения психолог просит объяснить детей, что они чувствовали, когда помогали другому и подводит детей к мысли, что радостные чувства испытывает не только тот, кому помогают, но и тот, кто оказывает помощь.

Интегративное взаимодействие логопеда и психолога в условиях единого коррекционного процесса стало важным условием эффективности психокоррекционного процесса. Тесное междисциплинарное сотрудничество этих специалистов происходило на протяжении всего экспериментального обучения: решение многих задач психологической коррекции по развитию эмоционально-волевых и личностных качеств начиналось на занятиях у психолога, а продолжалось на логопедических занятиях по развитию связной речи - и наоборот, формирование речевых способностей на логопедических занятиях закреплялось во время театрализованно-игровой деятельности у психолога; развитие зрительно-пространственных функций было направлением работы психолога, но рассматривая иллюстративный материал к сказкам во время выполнения заданий по пересказу, учитель-логопед целенаправленно формировал зрительный гнозис учащихся с ЗПР; развитию нравственно-эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР на занятиях с психологом помогал содержательный и языковой разбор сказок на логопедических занятиях и т.д.

3.3. Анализ и динамика развития речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР в результате экспериментального исследования

Для оценки эффективности экспериментального обучения был организован контрольный эксперимент, предполагающий решение следующего ряда задач:

1. изучить уровень сформированности речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР после экспериментального обучения;
2. установить степень понимания и воспроизведения фольклорных текстов обучающимися исследуемой группы;
3. определить значимость различий и достоверность полученных данных с помощью методов математической статистики;
4. сформулировать выводы по результатам контрольного эксперимента.

В контрольном эксперименте приняли участие дети экспериментальной (ЭК) и контрольной (КГ) групп (по 24 человека в каждой группе). Обучение ЭК проходило с использованием программы психологической коррекции речевого развития на основе использования детского фольклора. КГ обучалась по традиционной методике без акцентирования фольклорной направленности.

Обследование детей проводилось по методикам констатирующего эксперимента, дополненным новым фольклорным и текстовым материалом. Обработка данных осуществлялась с использованием метода математической статистики – непараметрического метода анализа метрических и порядковых данных критерия Манна-Уитни. Затем результаты были проверены с помощью критерия знаковых рангов Вилкоксона, который наглядно показывает динамику изменений в процессе обучения.

Особенно ярких положительных результатов удалось добиться в процессе работы над пониманием и воспроизведением фольклорных форм обучающихся ЭГ. Результаты диагностики показали, что формирующий

эксперимент значительно улучшил уровень знаний младших школьников об устном народном творчестве (таблица 4). Средний балл выполнения заданий на *восприятие и различение жанров детского фольклора* у ЭГ составил 2,52 балла, что соответствует III уровню понимания и воспроизведения детского фольклора. Опираясь на ритмическую структуру, фонетическое оформление, дети смогли определить целевое назначение фольклорных произведений и вспомнить названия жанров: 24 ребенка назвали сказку, 18 – колыбельную, 16 – загадку, 15 – считалку, 13 – скороговорку, 10 – пословицу, 8 – потешку.

Таблица 4 - Понимание и воспроизведение фольклорных форм младшими школьниками ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента (в баллах)

Фольклорные формы	До	После	
		ЭГ	КГ
I Восприятие и различение фольклора			
1.1. Потешки и колыбельной	1,77	2,35	1,83
1.2. Загадки и скороговорки	1,47	2,64	1,55
1.3. Считалки и пословицы	1,50	2,58	1,68
1.4. Сказки и рассказы	1,40	2,53	1,45
Средний балл	1,53	2,52	1,62
II Понимание и употребление пословиц			
2.1. Понимание пословиц	1,06	1,93	1,08
2.2. Продолжи пословицу	1,08	2,5	1,1
Средний балл	1,07	2,22	1,09
III Понимание и употребление загадок			
3.1. Понимание и отгадывание загадки	1,43	2,28	1,49
3.2. Придумывание загадки	1,39	2,45	1,52
Средний балл	1,41	2,37	1,5
Итого	1,33	2,36	1,4

Давая смысловую характеристику сказке, школьники отметили волшебный сюжет («животные умеют говорить», «там есть волшебство»), говоря о колыбельной, вспомнили, что с ее помощью «укладывают детей спать», потешки и небылицы «веселят малышей», а пословицы нужны для того, «чтобы знать, что делать в жизни» и т.п. Дети справились с различением загадок и скороговорок (средний балл – 2,64 балла): «загадки развивают ум», «я люблю отгадывать, это интересно», «без считалки можно поссориться», «считалка нужна, чтобы водящего выбрать» (рисунок 11).

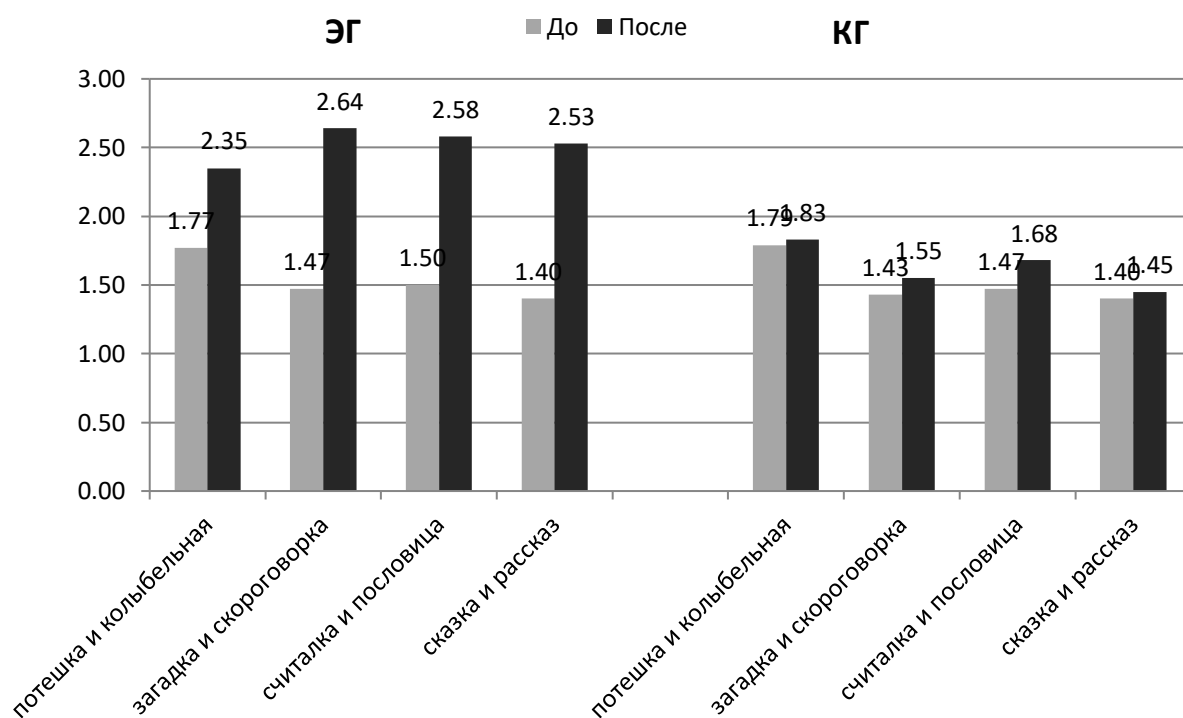


Рисунок 11 - Динамика восприятия и различения жанров детского фольклора у учащихся ЭГ и КГ в результате эксперимента (в баллах)

У детей КГ показатели почти не изменились: средний балл выполнения заданий на восприятие и различение жанров детского фольклора составил 1,62 балла. Учащиеся КГ обнаружили низкие знания в целевом назначении фольклорных произведений, не смогли определить отличия сказки и рассказа – средний балл выполнения этого задания – 1,45 (ЭГ после экспериментального обучения - 2,53 балла).

Исследование *понимания и воспроизведения пословиц* показало, что у обучающихся ЭГ улучшились показатели выполнения этих серий заданий: средний балл – 2,22 балла (до экспериментального обучения – 1,07 балла) (рисунок 12). Школьники стали лучше понимать слова и выражения с переносным значением, употребляемые в пословицах, приводить примеры из жизни, соответствующие содержанию.

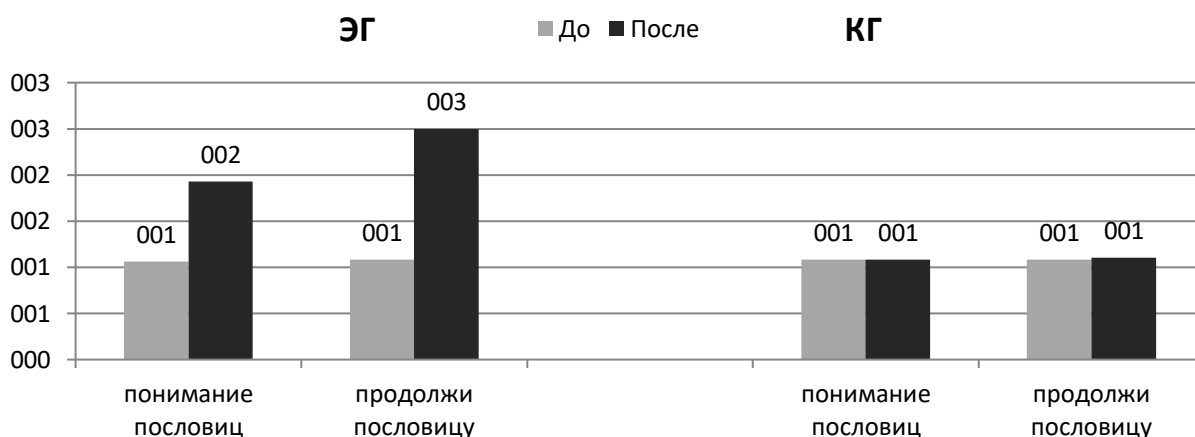


Рисунок 12 - Динамика понимания и воспроизведения пословиц учащимися ЭГ и КГ в результате эксперимента (в баллах)

Объясняя значение пословиц, дети ЭГ пытались в каждой пословице найти скрытый смысл: *«Сам погибай, а товарища выручай»* - «друг другу надо помогать», «так поступает добрый человек», *«Маленькое дело лучше большого безделья»* - «нужно делом заниматься, а не бездельничать», «если ты что-то сделал, даже маленькое, но хорошее, это лучше, чем бездельничать», *«У короткого ума длинный язык»* - «когда у человека ум маленький, он говорит, что все может, на самом деле не так», «те, которые мало понимают, много говорят», *«Паршивая овца все стадо портит»* - «если человек делает плохо, он делает плохо всей группе», «плохой человек делает плохо, добрые люди начинают повторять». Дети вспоминали пословицы, продолжали их (средний балл выполнения этой серии заданий – 2,51).

Понимание и употребление пословиц учащимися КГ не изменилось: средний балл выполнения заданий - 1,09 (до эксперимента – 1,08 баллов) - I

уровень понимания и употребления произведений детского фольклора. Дети буквально понимали смысл пословиц, пытались дать объяснение на основе своего понимания, отказывались от выполнения заданий.

Психокоррекционная работа над *пониманием и воспроизведением загадок* позволила улучшить показатели ЭГ в этой серии заданий на 0,96 балла: средний балл до экспериментального обучения составлял 1,41 балла, после коррекционного воздействия - 2,37 балла (рисунок 13).

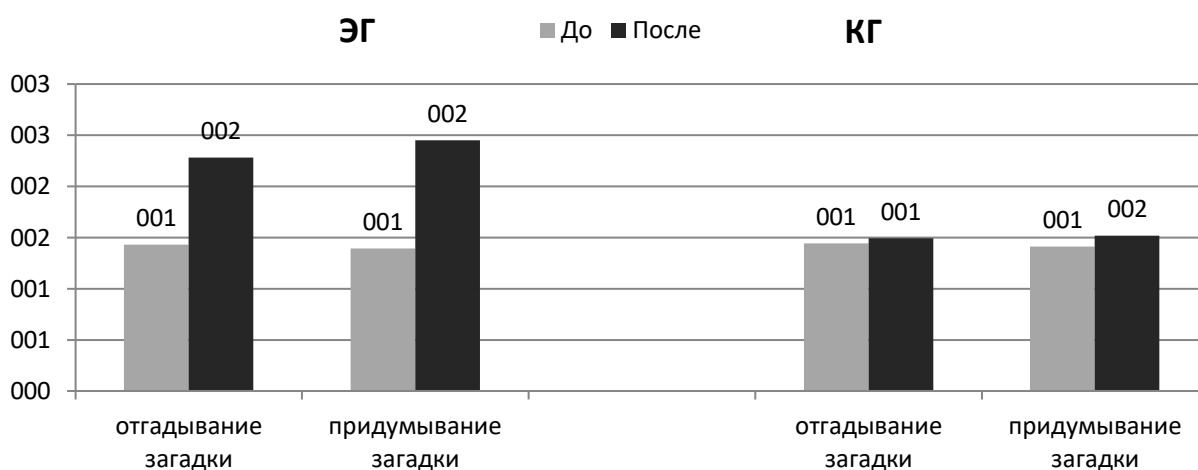


Рисунок 13 - Динамика понимания и воспроизведения загадок учащимися ЭГ и КГ в результате эксперимента (в баллах)

В поиске верного ответа учащиеся старались использовать алгоритм отгадывания загадок, усвоенный на занятиях. 15 человек ЭГ (62,5 %) смогли доказать правильность отгадки, используя в основном дедуктивный способ доказательства (до эксперимента таких детей было всего 30%). Все дети справились с заданием на «придумывание загадки» (до обучения 50%): 10 человек вспомнили несколько народных загадок, проработанных на логопедических занятиях, 14 школьников (60%) сочинили собственные, используя алгоритм придумывания загадок («Маленький, серенький, пушистенный, морковку любит» - заяц, «По небу летает разноцветная птица, мы ее держим за веревку» - воздушный змей).

Средний балл выполнения заданий с использованием загадок детьми КГ – 1,5 баллов, что соответствует I уровню понимания и употребления произведений детского фольклора. Только 6 человек (25%) смогли отгадать

предложенные загадки без доказательства правильности отгадки («я так думаю», «не знаю почему»), 16 учащихся (65%) выполнили задание на «придумывание» загадок: в основном это были однотипные загадки, услышанные ранее («Летом серый, зимой белый», «Зимой и летом зеленая»), сочинить собственные загадки попытались 7 школьников (28%), но в их загадках часто отсутствовали логика и смысл («Крошечный, у них одна девочка и самый мелкий – мальчик» - сморсики, «Под елкой подарки и их разносит» - Дед Мороз).

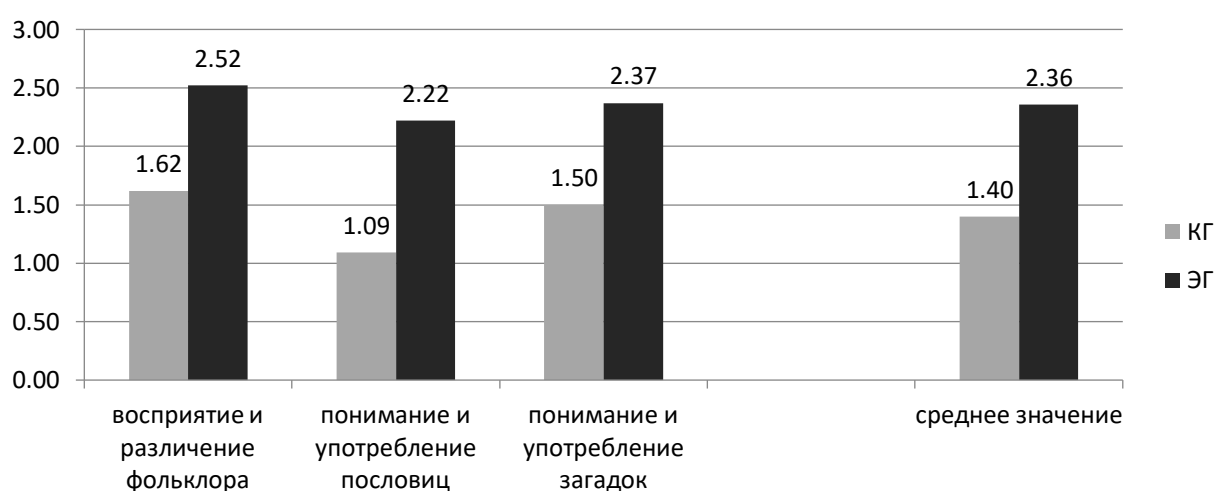


Рисунок 14 - Особенности понимания и воспроизведения фольклорных текстов учащимися ЭГ и КГ после эксперимента (в баллах)

После экспериментального обучения в ЭГ значительно вырос уровень понимания и воспроизведения фольклорных текстов: восприятие и различение фольклора – на 0,99 баллов, понимание и воспроизведение пословиц – на 1,15 баллов, понимание и воспроизведение загадок – на 0,96 баллов (рисунок 14). Уровень понимания и воспроизведения фольклорных форм КГ существенно не изменился.

Контрольный эксперимент показал, что средние значения понимания и воспроизведения фольклорных форм изучаемых групп значительно различаются между собой. Следовательно, без специальной коррекционной работы младшим школьникам с ЗПР, инклюзивно обучающимся в массовых

школах, недостаточно общеобразовательной программы для приобретения фольклорных знаний, которых требует ФГОС.

Значимость и достоверность различий в выполнении заданий детьми ЭК и КГ была подтверждена с помощью непараметрического метода анализа метрических и порядковых данных - критерия Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака.

До экспериментального обучения U-критерий Манна-Уитни не сильно отклонялся от своего среднего значения – 288 ($U_{med} = m \cdot n / 2$), что подтвердило равенство условий ЭК и КГ вхождения в эксперимент:

Показатели	Сумма рангов контрольной выборки	Сумма рангов экспериментальной выборки	U-критерий Манна-Уитни	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1	590,0	586,0	286,0	0,03	0,975
Var2	587,5	588,5	287,5	0,00	1,000
Var3	597,0	579,0	279,0	0,18	0,861
Var4	579,0	597,0	279,0	-0,18	0,861
Var5	578,0	598,0	278,0	-0,20	0,845
Var6	585,0	591,0	285,0	-0,05	0,959
Var7	535,0	641,0	235,0	-1,08	0,279
Var8	585,5	590,5	285,5	-0,04	0,967
Var9	578,5	597,5	278,5	-0,19	0,853

В качестве нулевой гипотезы (H_0) рассмотрим предположение об одинаковом воздействии коррекционной программы на основе использования детского фольклора и традиционной программы без акцентирования фольклорной направленности на понимание и употребление произведений детского фольклора младшими школьниками с ЗПР.

Сформулируем альтернативную гипотезу (H_1): психокоррекционная работа с применением фольклорного материала способствует улучшению понимания и употребления произведений детского фольклора учащимися с ЗПР. Это соответствует левосторонней альтернативе.

Сравнив результаты выполнения заданий на восприятие и различение фольклора, понимание и воспроизведение пословиц и загадок детьми ЭГ и

КГ после экспериментального обучения и вставив их в таблицу, получим следующие значения:

Показатели	Сумма рангов контрольной выборки	Сумма рангов экспериментальной выборки	U-критерий Манна-Уитни	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1	408,0	768,0	108,0	-3,70	0,001
Var2	348,0	828,0	48,0	-4,94	0,001
Var3	342,5	833,5	42,5	-5,05	0,001
Var4	370,0	806,0	70,0	-4,48	0,001
Var5	344,0	832,0	44,0	-5,02	0,001
Var6	375,5	800,5	75,5	-4,37	0,001
Var7	310,5	865,5	10,5	-5,71	0,001
Var8	335,0	841,0	35,0	-5,21	0,001
Var9	372,0	804,0	72,0	-4,44	0,001

Поскольку Z-показатель составляет в среднем -4,77, это соответствует левосторонней альтернативе при $p < 0,001$. Сходные результаты ЭГ и КГ до экспериментального обучения сменяются достоверными различиями между группами в конце коррекционной работы.

Критерий знаковых рангов Вилкоксона наглядно показывает положительную динамику изменений уровня знаний младших школьников ЭГ об устном народном творчестве:

Показатели	T-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1 & Var10	0,0	3,621	0,000
Var2 & Var11	0,0	4,015	0,000
Var3 & Var12	0,0	4,197	0,000
Var4 & Var13	4,5	4,060	0,000
Var5 & Var14	0,0	4,286	0,000
Var6 & Var15	4,0	3,771	0,000
Var7 & Var16	0,0	4,286	0,000
Var8 & Var17	1,0	4,074	0,000
Var9 & Var18	0,0	4,107	0,000

Коррекционная работа с учащимися КГ по традиционной программе без акцентирования фольклорной направленности не дает достоверные различия в понимании и воспроизведении фольклорных форм (за исключением фольклорных знаний о считалках и пословицах):

Показатели	T-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1 & Var10	0,0	1,342	0,180
Var2 & Var11	0,0	1,342	0,180

Var3 & Var12	0,0	2,201	0,028
Var4 & Var13	0,0	1,604	0,109
Var5 & Var14	0,0	1,342	0,180
Var6 & Var15	6,0	0,943	0,345
Var7 & Var16	10,5	0,000	1,000
Var8 & Var17	0,0	1,342	0,180
Var9 & Var18	0,0	1,604	0,109

Таким образом, результаты данного эксперимента подтверждают гипотезу о положительном влиянии психокоррекционной работы на основе фольклорного материала на понимание и употребление произведений детского фольклора учащимися с ЗПР, а значит, в полной мере содействует приобретению фольклорных знаний, требуемых ФГОС, у этой категории обучающихся.

По уровню понимания и употребления произведений детского фольклора обучающиеся ЭГ и КГ распределились следующим образом (рисунок 15):

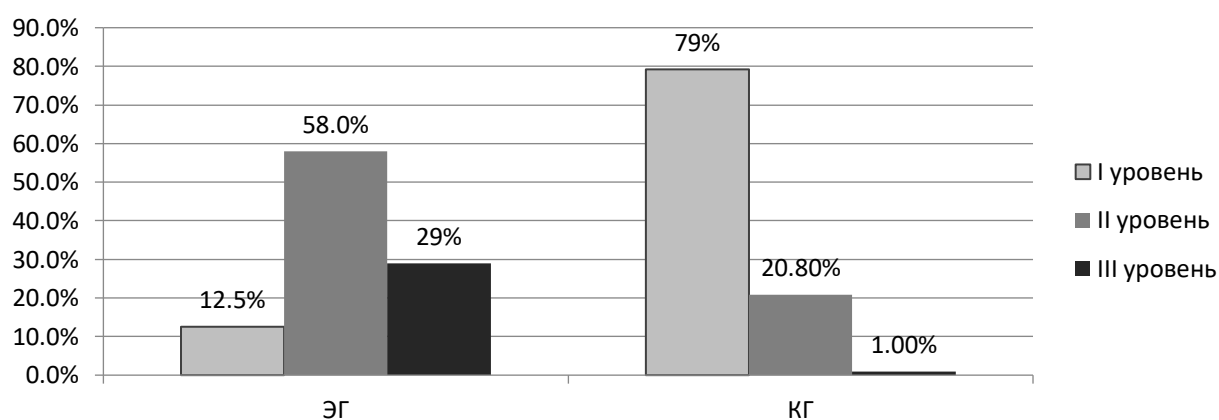


Рисунок 15 - Уровни понимания и воспроизведения фольклорных форм учащимися ЭГ и КГ после эксперимента (в процентах)

– *учащиеся ЭГ* – 3 ребенка (12,5%) обнаружили I уровень понимания и воспроизведения фольклорных текстов, 14 детей (58%) показали II уровень, 7 школьников (29%) достигли III уровня понимания и употребления фольклорных произведений (низкой границы показателей);

– *у учащихся КГ* – уровень понимания и воспроизведения фольклорных форм существенно не изменился: показатели 19 младших

школьников (79,2%) отвечают I уровню понимания и употребления фольклорных произведений, 5 детей соответствуют II уровню, высокие результаты не были обнаружены ни у одного учащегося КГ

Высокий коррекционно-развивающий потенциал фольклорного материала, используемого в процессе проведения психокоррекционной работы, в полной мере способствовал развитию речевых и неречевых функций младших школьников с ЗПР (таблица 5).

Таблица 5 - Состояние речевого и психомоторного развития у учащихся ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента (в баллах)

Речевое и психомоторное развитие учащихся	До	После	
		ЭГ	КГ
Речевой блок - импрессивная речь			
1. Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в слогах	1,34	2,55	1,57
2. Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в словах и фразах	1,55	2,54	2,01
3. Звукослоговой анализ	2,05	2,73	2,38
4. Звуковой синтез	2,06	2,68	2,54
Средний балл	1,75	2,63	2,13
Речевой блок - экспрессивная речь			
1. Звукопроизношение	2,53	2,9	2,85
2. Лексического запас	1,49	2,8	1,63
3. Грамматический строй	1,36	2,6	1,67
4. Связная речь	1,96	2,79	2,1
Средний балл	1,84	2,77	2,06
Неречевые функции			
1. Вербальный интеллект			
1.1. Общая осведомленность	1,3	1,93	1,8
1.2. Классификация понятий	1,58	2,05	1,9
1.3. Выбор аналогий	1,1	1,77	1,6
1.4. Обобщение понятий	1,22	2,15	2,0

2. Зрительно-пространственные функции		
2.1.Зрительное восприятие предметов и изображений	1,63	2,33 / 1,88
2.2. Пространственные представления	2,12	2,52 / 2,35
3. Мнестические процессы		
3.1.Слухоречевая память	1,63	2,58 / 1,94
3.2. Зрительная память	1,72	2,45 / 1,88
Средний балл	1,61	2,22 / 1,92
Моторные навыки		
1.Состояние кинестетического праксиса	1,57	2,55 / 1,76
2.Состояние динамического праксиса	1,37	2,43 / 1,47
3.Состояние реципроктной координации движений	1,28	2,02 / 1,41
Средний балл	1,41	2,33 / 1,55
Итого	1,65	2,49 / 1,92

Рассмотрим влияние детского фольклора на когнитивную и коммуникативную составляющую детской психики отдельно.

Хорошую динамику в процессе психокоррекционной работы мы наблюдали в речевом развитии обучающихся ЭГ.

После обучения средние показатели сформированности *импрессивной речи* составили 2,63 балла (до – 1,75 балла): средний балл выполнения заданий на определение уровня развития фонематического восприятия - 2,55 балла, звуко-слогового анализа и синтеза – 2,66 балла (рисунок 16).

Более результативной оказалась работа по формированию фонематических процессов (разница в показателях до и после формирующего эксперимента – 1,06 баллов). В КГ результаты значительно ниже: средний балл – 2,13 балла.

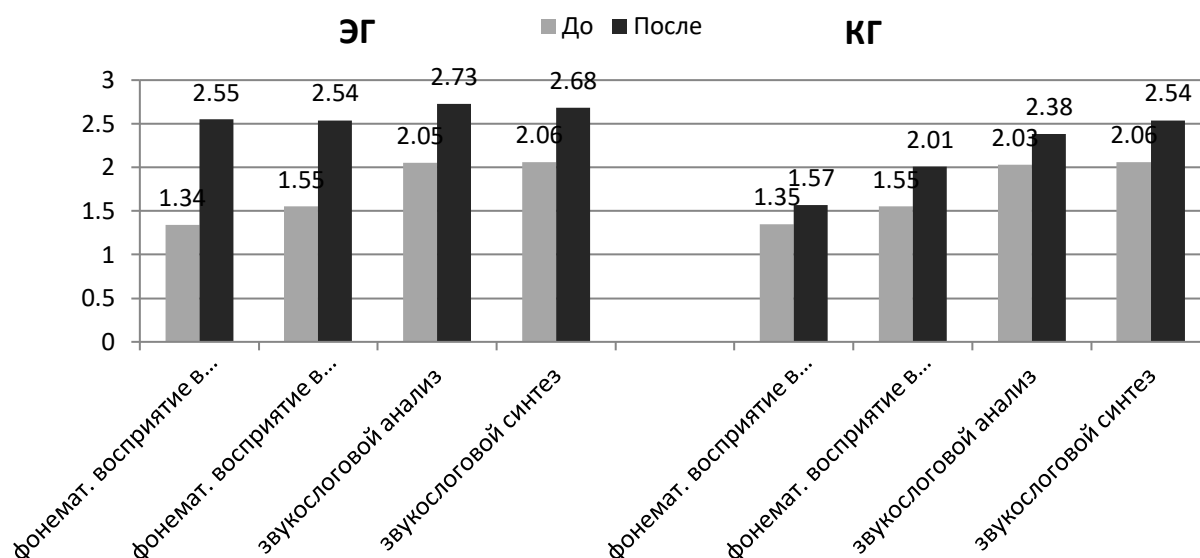


Рисунок 16 - Динамика показателей сформированности импрессивной речи в результате эксперимента (в баллах)

Школьники ЭГ в результате психологической коррекции речевого развития по уровню развития *экспрессивной речи* в среднем достигли 2,77 баллов (рисунок 17).

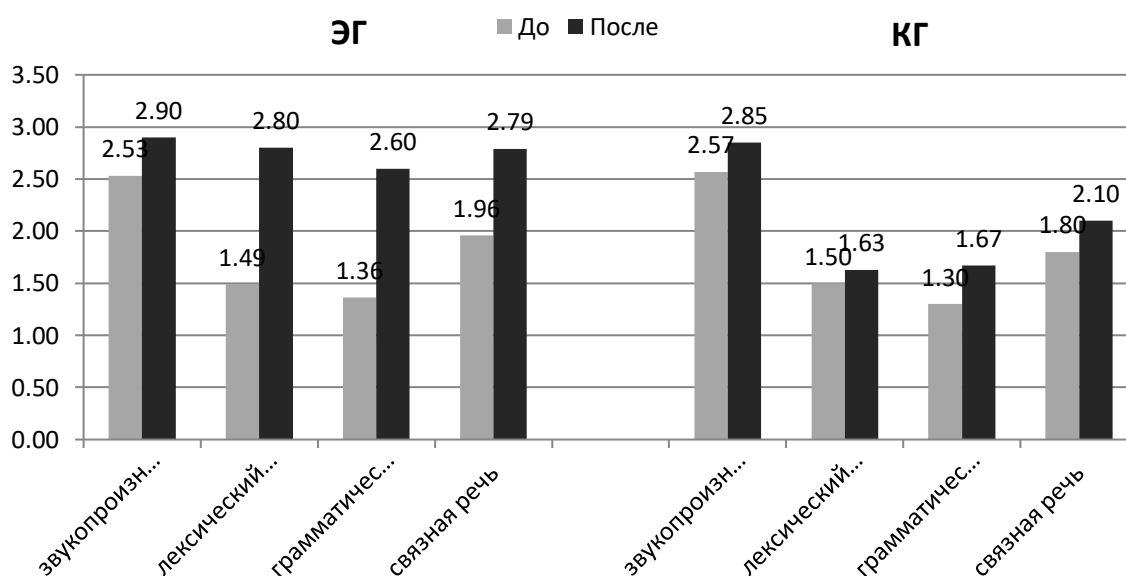


Рисунок 17 - Динамика показателей сформированности экспрессивной речи в результате эксперимента (в баллах)

Знакомство учащихся с произведениями детского фольклора и, особенно, работа над пересказом народных сказок позволили расширить

лексический запас ЭГ (средний балл – 2,8), обогатить грамматический строй (2,6 балла) и сформировать связную речь (2,79 балла).

Коррекционная работа с младшими школьниками КГ (без акцентирования фольклорной направленности) дала следующие результаты: средний балл выполнения заданий - 2,06 балла, лексический запас – 1,63 балла, грамматический строй – 1,67 баллов, связная речь – 2,1 балла. Разница в выполнении проб у учащихся ЭГ до и после обучения составила 0,93 балла (до – 1,84 балла, после – 2,77 балла), что значительно выше показателей КГ: разница – 0,22 балла.

Большую помощь произведения детского фольклора оказали и в развитии познавательной деятельности младших школьников с ЗПР. Частое использование пословиц и загадок в процессе психокоррекционной работы (применение алгоритмов поиска отгадки и загадывания загадки, различение в пословице прямого и переносного смысла) способствовало формированию вербального интеллекта учащихся, а систематическая работа с геометрическим орнаментом, иллюстрациями к сказкам, запоминание малых фольклорных форм содействовали развитию зрительно-пространственных функций и мнестических процессов.

После обучения средние показатели сформированности *вербального интеллекта* у обучающихся ЭГ составили 1,98 балла (до психокоррекционной работы – 1,28 балла): средний балл выполнения заданий на общую осведомленность - 1,93 балла, классификацию понятий – 2,05 балла, выбор аналогий – 1,77 балла, обобщение понятий – 2,15 балла (рисунок 18). В КГ результаты несколько ниже: средние показатели выполнения диагностических заданий – 1,85 балла. И в контрольной, и в экспериментальной группах работа над словесно-логическим мышлением обучающихся с ЗПР дала свои положительные результаты, но использование фольклорного материала сделало эту работу более эмоциональной и занимательной для детей, что и позволило несколько улучшить эти показатели у ЭГ по сравнению с КГ.

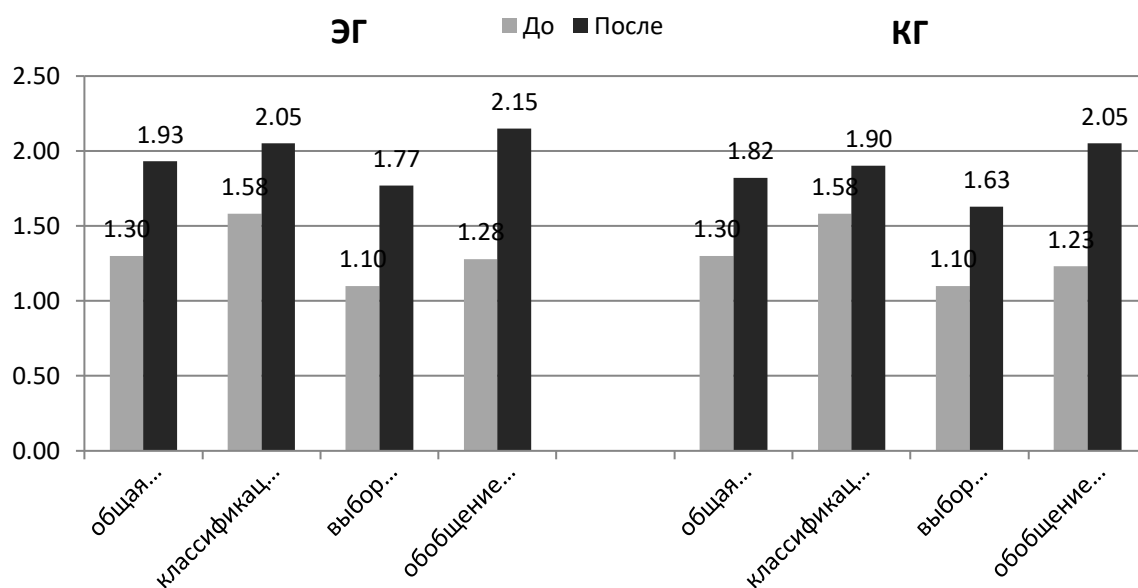


Рисунок 18 - Динамика показателей сформированности вербального интеллекта в результате эксперимента (в баллах)

Изучение *зрительно-пространственных функций* выявило следующее: после обучения 15 учащихся ЭГ достигли высокого уровня развития зрительного восприятия и навыка построения целостного образа (от 2,4 балла до 2,6 балла), 9 школьников показали средний уровень сформированности (от 1,7 до 2,3 балла). Средний балл выполнения заданий – 2,43 балла. До экспериментального обучения – 1,88 балла (рисунок 19).

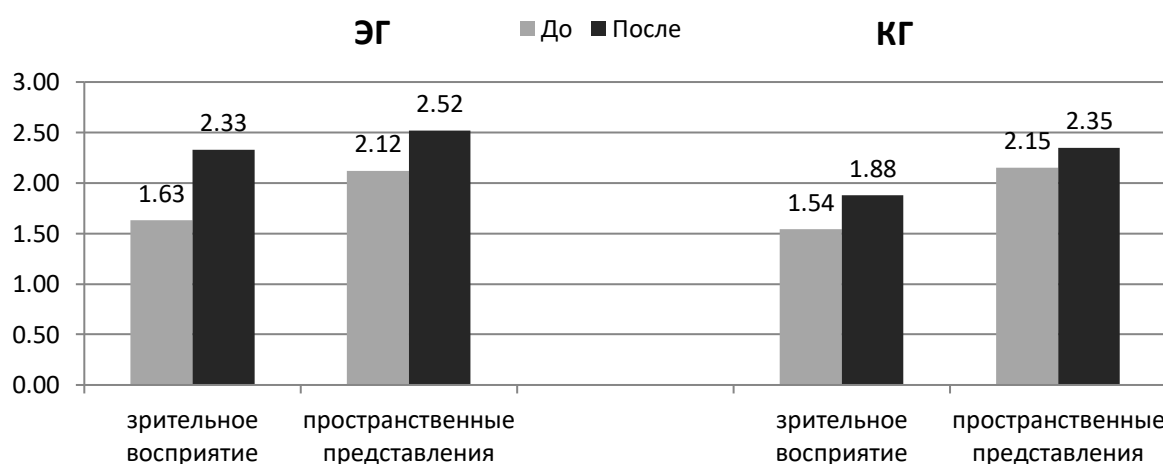


Рисунок 19 - Динамика показателей сформированности зрительно-пространственного блока в результате эксперимента (в баллах)

Лучшие показатели отмечены в формировании умения целенаправленного зрительного восприятия предметов и изображений: оно стало более организованным, анализирующим и дифференцирующим (разница в показателях до и после формирующего эксперимента – 0,7 балла). Средний балл выполнения проб детьми КГ – 2,12 балла.

Средний балл выполнения всех проб на выявление уровня сформированности *мнестических функций* ЭГ после обучения составил 2,52 балла (до – 1,68 балла): 9 учащихся достигли высокого уровня сформированности слухоречевой и зрительной памяти, у 13 человек выявлен средний уровень сформированности мнестических процессов, 2 школьника остались на низком уровне (ниже 1.6 балла).

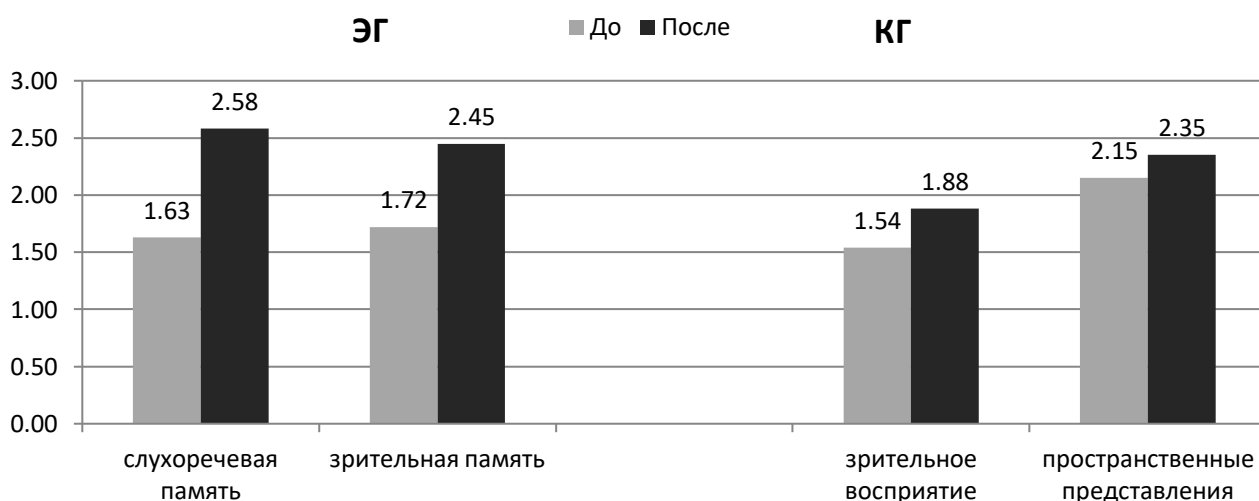


Рисунок 20 - Динамика показателей сформированности мнестического функций в результате эксперимента (в баллах)

Лучших результатов учащиеся ЭГ достигли в развитии слухоречевой памяти (2,58 балла). Увеличились объем, прочность и избирательность запоминания. Разница в результатах у учащихся ЭГ до и после обучения составила 0,84 балла, что значительно выше показателей КГ: средние показатели сформированности памяти у обучающихся КГ– 1,91 балла, разница – 0,23 балла (рисунок 20).

Средний балл выполнения всех проб исследования *моторных функций* ЭГ после формирующего эксперимента составил 2,33 балла (до – 1,41 балла). 10 учащихся достигли высокого уровня сформированности тонкой моторики (движения стали быстрые, плавные, координированные, дети легко переключались с одного движения на другое, координировали движения правой и левой сторон тела), у 13 человек был выявлен средний уровень сформированности двигательного блока (темп движений был замедлен, негрубо нарушены статика и координация движений), только 1 школьник показал низкие результаты (рисунок 21).

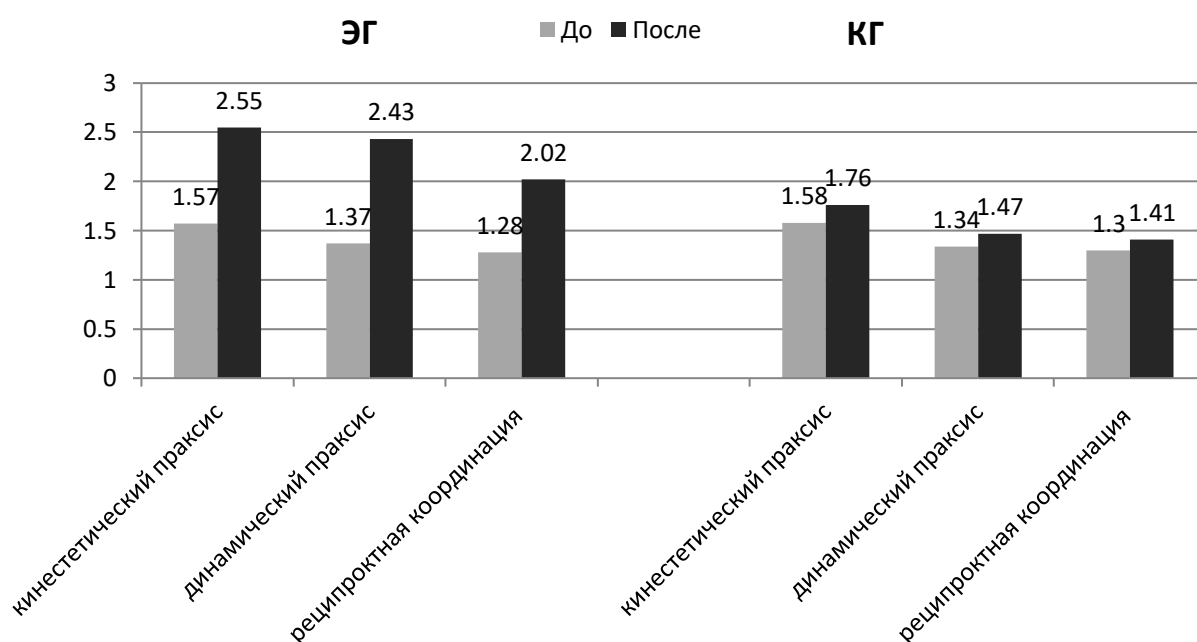


Рисунок 21 - Динамика показателей сформированности двигательного блока в результате эксперимента (в баллах)

Исследование показало, что средние значения показателей изучаемых групп значительно различаются между собой. Значимость и достоверность различий в выполнении заданий детьми ЭГ и КГ была подтверждена с помощью методов математической статистики.

До экспериментального обучения U-критерий Манна-Уитни был в пределах своего среднего значения – 288 ($U_{med} = m \cdot n / 2$) в каждом из 15

показателей, что подтвердило равенство условий ЭК и КГ вхождения в эксперимент:

Показатели	Сумма рангов контрольной выборки	Сумма рангов экспериментальной выборки	U-критерий Манна-Уитни	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1	588,0	588,0	288,0	0,000	1,000
Var2	588,0	588,0	288,0	0,000	1,000
Var3	576,0	600,0	276,0	-0,237	0,813
Var4	583,5	592,5	283,5	-0,082	0,934
Var5	593,5	582,5	282,5	0,103	0,918
Var6	588,0	588,0	288,0	-0,010	0,992
Var7	588,0	588,0	288,0	-0,010	0,992
Var8	587,0	589,0	287,0	-0,010	0,992
Var9	593,0	583,0	283,0	0,093	0,926
Var10	588,0	588,0	288,0	-0,010	0,992
Var11	588,0	588,0	288,0	-0,010	0,992
Var12	592,5	583,5	283,5	0,082	0,934
Var13	588,5	587,5	287,5	0,000	1,000
Var14	586,0	590,0	286,0	-0,031	0,975
Var15	584,0	592,0	284,0	-0,072	0,942

В качестве нулевой гипотезы (H_0) рассмотрим предположение об одинаковом воздействии коррекционной программы на основе использования детского фольклора и традиционной программы без акцентирования фольклорной направленности на речевое и психофизическое развитие младших школьников с ЗПР.

Сформулируем альтернативную гипотезу (H_1): психокоррекционная работа с применением фольклорного материала и комплексный подход к использованию фольклорного материала при взаимодействии команды специалистов и родителей способствуют улучшению показателей речевого и психофизического развития младших школьников с ЗПР. Это соответствует левосторонней альтернативе.

Сравнив результаты выполнения заданий по изучению уровня сформированности речи, познавательной деятельности, двигательных функций, зрительно-пространственного восприятия и мнестических процессов детьми ЭГ и КГ после экспериментального обучения и вставив их в таблицу, получим следующие значения:

Показатели	Сумма рангов контрольной выборки	Сумма рангов экспериментальной выборки	U-критерий Манна-Уитни	Z-показатель	p, уровень значимости
------------	----------------------------------	--	------------------------	--------------	-----------------------

Var1	350,5	825,5	50,5	-4,89	0,000
Var2	366,0	810,0	66,0	-4,57	0,000
Var3	375,5	800,5	75,5	-4,37	0,000
Var4	432,0	744,0	132,0	-3,21	0,001
Var5	575,5	600,5	275,5	-0,25	0,805
Var6	330,0	846,0	30,0	-5,31	0,000
Var7	372,0	804,0	72,0	-4,44	0,000
Var8	405,5	770,5	105,5	-3,75	0,000
Var9	406,0	770,0	106,0	-3,74	0,000
Var10	377,0	799,0	77,0	-4,34	0,000
Var11	427,0	749,0	127,0	-3,31	0,001
Var12	484,0	692,0	184,0	-2,13	0,033
Var13	539,0	637,0	239,0	-1,00	0,317
Var14	445,0	731,0	145,0	-2,94	0,003
Var15	453,0	723,0	153,0	-2,77	0,006

Поскольку Z-показатель составляет в среднем -1,69, это соответствует левосторонней альтернативе при $p < 0,001$. Сходные результаты ЭГ и КГ до экспериментального обучения сменяются достоверными различиями между группами в конце психокоррекционной работы (за исключением показателей звукопроизношения, пространственных представлений и вербального интеллекта).

Критерий знаковых рангов Вилкоксона наглядно показывает положительную динамику изменений уровня речевого и психофизического развития младших школьников ЭГ:

Показатели	T-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1 & Var16	0,0	4,015	0,000
Var2 & Var17	0,0	3,920	0,000
Var3 & Var18	0,0	3,516	0,000
Var4 & Var19	10,0	3,148	0,002
Var5 & Var20	8,0	2,432	0,015
Var6 & Var21	0,0	4,107	0,000
Var7 & Var22	0,0	4,107	0,000
Var8 & Var23	0,0	3,823	0,000
Var9 & Var24	8,0	3,621	0,000
Var10 & Var25	0,0	3,920	0,000
Var11 & Var26	0,0	3,516	0,000
Var12 & Var27	6,0	3,067	0,002
Var13 & Var28	7,5	2,471	0,013
Var14 & Var29	0,0	3,724	0,000
Var15 & Var30	0,0	3,296	0,001

Коррекционная работа с учащимися КГ по традиционной программы без акцентирования фольклорной направленности тоже дает достоверные различия в уровне речевого и психомоторного развития, но не по всем показателям:

Показатели	T-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости
Var1 & Var16	5,0	0,000	1,000
Var2 & Var17	9,0	0,314	0,753
Var3 & Var18	0,0	1,604	0,109
Var4 & Var19	4,5	0,809	0,418
Var5 & Var20	0,0	2,366	0,018
Var6 & Var21	0,0	1,604	0,109
Var7 & Var22	0,0	2,366	0,018
Var8 & Var23	0,0	1,604	0,109
Var9 & Var24	0,0	2,023	0,043
Var10 & Var25	0,0	1,604	0,109
Var11 & Var26	0,0	1,604	0,109
Var12 & Var27	0,0	2,201	0,028
Var13 & Var28	0,0	2,023	0,043
Var14 & Var29	0,0	2,366	0,018
Var15 & Var30	0,0	2,023	0,043

Таким образом, результаты данного эксперимента подтверждают гипотезу о положительном влиянии психологической коррекции речевого развития на основе фольклорного материала на формирование речевых и неречевых психических функций обучающихся с ЗПР.

Отметим, что на этапе завершения экспериментального обучения педагоги, работающие с детьми ЭГ, отметили повышение у школьников уровня учебной мотивации, что было подтверждено с помощью диагностической методики «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т.А. Нежновой, Д.Б. Элькониной, А.Л. Венгера – Приложение 7). Ответы учащихся позволяют сделать вывод, что у детей ЭГ сформировалось положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома и уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа. И это особенно показательно в сравнении с ответами детей КГ. Мониторинг, проведенный в конце второго класса по русскому языку и математике, показал, что результаты учащихся ЭГ выше результатов школьников КГ в

среднем на 0,37 баллов. Все второклассники ЭГ закончили учебный год со 100% успеваемостью. Проведенное нами анкетирование и интервьюирование учителей начальных классов показало, что дети намного легче стали справляться с заданиями на пересказ во время уроков литературного чтения, научились сравнивать произведения малых и больших фольклорных жанров; различать фольклор и авторские произведения; определять основной смысл и художественные особенности фольклорных форм; отгадывать и сочинять загадки, т.е. уровень их знаний соответствовал программным требованиям курса «Литературное чтение» в области фольклора. По уровню сформированности социально-коммуникативных навыков эти дети приблизились к нормативно развивающимся сверстникам. Они легко вступали в контакт, чаще стали рассказывать о себе и своих близких, о домашних животных, любимых книгах, играх. Высказывания детей стали более развернутыми и полными по содержанию.

Выводы по 3 главе

Обобщая результаты обучающего эксперимента, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Психологическая коррекция речевого развития младшего школьника с ЗПР должна стать неотъемлемой частью психологической коррекции и включать психокоррекционную работу по устранению не только речевых проблем, но и созданию сенсомоторной и когнитивной базы для нормального функционирования речи и социализации ребенка.

2. Использование фольклорного материала в психологической коррекции речевого развития в полной мере способствует формированию словесно-логического мышления и эмоционально-личностной сферы, расширению диапазона двигательных процессов, «совершенствованию зрительно-пространственных функций и временных понятий, развитию импрессивной и экспрессивной форм речи, коррекции зрительной и слухоречевой памяти обучающихся с ЗПР. Средства искусства, которые

заклучены в детском фольклоре, помогают ребенку с нарушенным развитием в адаптации к условиям школьной жизни, оказывают регулирующее и релаксирующее воздействие на его поведение, обеспечивают удовлетворение познавательно-семиотических, ценностно-ориентированных, коммуникативных потребностей и стимулируют эмоционально-чувственное и художественно-творческое развитие личности в наиболее близкой для него эмоционально-практической форме» [2].

3. Тесное междисциплинарное сотрудничество основных участников психокоррекции речевого развития – психолога и логопеда, предполагает осуществление психокоррекции в условиях единого коррекционно-образовательного процесса, осуществляемого на основе использования фольклорного материала, и включает оптимальное распределение задач между участниками психокоррекционного процесса; «совместное планирование работы; осуществление преемственности в проведении занятий; единство требований, предъявляемых к детям; согласованный подход к оценке эффективности психокоррекционной работы».

Заключение

Современные тенденции в области специального и общего начального образования и построения системы специальной помощи детям с отклонениями в развитии в условиях образовательной интеграции актуализируют проблему психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Психологическая помощь этим школьникам в инклюзивном общеобразовательном процессе является обязательной частью психолого-педагогического сопровождения. Поиск инновационных форм психологической помощи учащимся с задержкой психического развития, необходимость углубленного изучения и эффективного обучения этой группы школьников привели к исследованию возможности использования в психокоррекционном процессе фольклорного материала.

Подводя итоги диссертационного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Общая психическая незрелость младших школьников с ЗПР обуславливает особенности развития речевых и неречевых психических функций детей данной категории. Своеобразие речевого и психомоторного развития младших школьников с ЗПР выражается в низком уровне познавательной активности, нарушениях зрительного восприятия и пространственных представлений, недостаточности тонкой моторики и реципрокной координации движений, снижении объема, прочности и избирательности запоминания как слуховых, так и зрительных стимулов, недостаточности сформированности экспрессивной и импрессивной форм речи, специфике понимания и воспроизведения фольклорных форм, выражающаяся в трудностях определения художественного своеобразия, целевого назначения и смысловой составляющей произведений устного народного творчества. Без специального психолого-педагогического сопровождения эта категория учащихся неспособна в полной мере освоить программный материал в условиях инклюзивного обучения.

2. Психологическая коррекция речевого развития младшего школьника с ЗПР должна стать неотъемлемой частью психологического сопровождения, поскольку речь занимает одно из ведущих положений в системе высших психических функций в силу своей значимости для проявления и организации памяти, внимания, эмоций, совершенствования поведения ребенка с ОВЗ. Психокоррекционная работа по устранению не только речевых проблем, но и созданию сенсомоторной и когнитивной базы для нормального функционирования речи становится условием его успешной социализации в рамках инклюзивного обучения.

3. Функциональные особенности, художественное своеобразие, атрибутивные признаки детского фольклора отвечают особым образовательным потребностям младших школьников с ЗПР: соблюдение языковой нормы, обилие лексических и синтаксических приемов фольклорного языка помогают формировать средства коммуникации; простота конструкций, лаконичность, запоминающиеся образы, наличие повторов и четкий внутренний ритм фольклорных текстов позволяют контролировать темп психокоррекционного воздействия; динамично развивающийся, эмоционально окрашенный и игровой сюжет произведений стимулируют познавательную активность детей. Высокий коррекционно-развивающий потенциал фольклорного материала обеспечивает развитие речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР, являющихся средством оптимизации процесса социализации, активизации субъектных предпосылок для адаптации к условиям школьного обучения.

4. Важнейшим психологическим условием, обеспечивающим успешность процесса психологической коррекции речевого развития младших школьников с ЗПР является изменение содержания профессиональной деятельности психолога и учителя-логопеда, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение этой категории учащихся в рамках общеобразовательной школы. Интегративное взаимодействие этих специалистов требует с одной стороны, повышение

знаний и умений психолога общеобразовательной школы, осуществляющего коррекционное воздействие на речевое развитие ребенка и создающего сенсомоторную базу для нормального функционирования речи; с другой стороны, необходимость приобретения логопедом психологической компетентности и активного использования психокоррекционных технологий (игровой психокоррекции, арттерапии, музыкотерапии, сказкотерапии) в традиционной системе развития речевых функций.

5. Разработка и успешная апробация модели интегративного взаимодействия участников психокоррекции речевого развития младших школьников с ЗПР в условиях общеобразовательной школы позволила внедрить фольклорный материал во все направления деятельности участников коррекционного процесса: психолога, учителя-логопеда, учителей начальных классов, родителей. Использование детского фольклора при развитии словесно-логического мышления, зрительно-пространственных функций, мнестических процессов, экспрессивной и импрессивной форм речи, кинетического и кинестетического праксиса и реципрокной координации движений, соблюдение требований к отбору фольклорных произведений и поэтапное включение фольклора в психологическое сопровождение позволяют добиться позитивных изменений в развитии речевых и неречевых психических функций младших школьников с ЗПР и регуляции их эмоционально-личностной сферы.

Подводя итоги результатов исследования по использованию детского фольклора в психологической коррекции речевого развития младших школьников с ЗПР, отметим, что выдвинутая гипотеза подтверждена, цель достигнута, задачи выполнены.

Библиография

1. Азадовский, М.К. Статьи о литературе и фольклоре / М.К. Азадовский. – М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1960. – 575 с.
2. Азина Е.Г. Логопедическое сопровождение младших школьников с ЗПР на основе использования фольклорного материала: Учеб. пособие / Под ред. С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 88 с.: цв. ил.
3. Азина, Е.Г. Использование детского фольклора в коррекционно-логопедической работе // Начальная школа. 2013. № 9. С. 91- 96.
4. Азина, Е.Г. Использование русской народной сказки в развитии связной речи младших школьников с задержкой психического развития // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 7. С. 88- 92.
5. Азина, Е.Г. Специфика логопедической помощи младшим школьникам в условиях инклюзивного образования / Е.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова, Л.Ю. Комарова // Инициативы XXI века. 2016. № 3-4. С. 83-87.
6. Азина, Е.Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / А.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова, Т.В. Туманова // Вестник Мининского университета. 2019. №1 С. 1-22
7. Аникин, В.П. Русский фольклор: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. / В.П. Аникин. – М.: Высш. шк., 1987. – 286 с.
8. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: Избранные труды / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 453 с.
9. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии: Учебное пособие для слушателей спецфакультетов по переподготовке работников народного образования по направлению «Психология». — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 216 с

10. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
11. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2012. - №1. - С. 18-31.
12. Бадалян, Л.О. Детская неврология / Л.О. Бадалян. – Изд.: МЕДпресс-Информ, 2016. – 608 с.
13. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.В. Вечканова, О.П. Гаврилушкина, С.Ю. Кондратьева, Е.А. Логинова и др. –Спб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 415 с.
14. Батурина, Г.И. Народная педагогика в воспитании дошкольников / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. – М., 1995. – 196 с.
15. Беликова, Л.Н. У ворот хоровод / Л.Н. Беликова // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С.103 – 107.
16. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч. в 13 т., Т.V / В.Г Белинский. – М., 1954. – 331с.
17. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – Изд.: Медицинская книга, 2009. – 192 с.
18. Белоусова, М.В. Программа развития управляющих функций мозга: монография / М.В. Белоусова, И.Ю. Гаврикова, В.А. Меркулова /. - Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2018. – 240 с.
19. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – М.: АСТ, 2008. – 383 с.
20. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. - М.: Изд-во НЦ АНАС, 2001. – 136 с.

21. Богатырев, П.Г. Вопросы теории народного искусства / П.Г. Богатырев – М., 1971. – 544 с.
22. Борякова, Н.Ю. К проблеме пространственно-временной и причинно-следственной детерминации осознания и вербализации логических последовательностей детьми с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Материалы Международной научно-практической конференции «Организация и содержание образования детей с нарушениями развития». – М., 2008. – С 51-55.
23. Борякова, Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗПР: Автореф. дисс....канд. псих. наук / Н.Ю. Борякова. – М., 1983. – 16 с.
24. Борякова, Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Дефектология. –1983. – №3. – С.9-13.
25. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студентов педвузов / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ; Астель, 2008. – 222 с.
26. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
27. Брокане, И.Н. Особенности вербально-ассоциативной и мыслительной деятельности у шестилетних детей с разным уровнем умственного развития: Автореф. дисс....канд. психол. наук. – М., 1981. – 23 с.
28. Бушуева, Л.С. Развитие связной монологической речи у младших школьников при изучении сказки / Л.С. Бушуева // Начальная школа – 2011. - №7. - С.36 – 44.
29. Венгер, А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка / А.Л. Венгер, Ю.С. Шевченко // Дефектология. – 2004. – № 1. – С.8-16.

30. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др. – М., 1986. – 222 с.
31. Вильшанская, А.Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе: дисс. ...канд. пед. наук / А.Д. Вильшанская. – М., 2005.
32. Вильшанская, А.Д. Формирование приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР на занятиях дефектолога / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 5. – С.73 – 77.
33. Винникова, Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.А. Винникова, Е.С. Слепович / Дефектология. – 1999. – №1. – С. 18 – 24.
34. Виноградов, Г.С. Детская сатирическая лирика / Г.С. Виноградов. - Иркутск, 1924. – С.12.
35. Виноградов, Г.С. Детский народный календарь / Г.С. Виноградов. – Иркутск, 1924. – С.16.
36. Виноградов, Г.С. Детский фольклор / Г.С. Виноградов // Из истории русской фольклористики. – Л., 1978. – С. 188.
37. Виноградов, Г.С. Русский детский фольклор: Игровые прелюдии / Г.С. Виноградов. Иркутск, 1930. – С. 114.
38. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Просвещение», 1973. – 175 с.
39. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития / Т.А. Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 8 – 17.

40. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений / Г.Н. Волков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
41. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития: / Т.Н. Волковская. – М.: Альфа, 2003. – 123 с.
42. Волковская, Т.Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 190 с.
43. Волковская, Т.Н. Система психологической помощи лицам с недостатками речи: дисс. ...доктора пед. наук / Т.Н. Волковская. – Москва, 2012.
44. Всеволодский-Генгросс, В.А. Предисловие // Игры народов СССР: Сб. материалов, составленный В.Н. Всеволодским-Генгроссом, В.С. Ковалевой, Е.И. Степановой. – М.: Академия, 1993. – С.15.
45. Выготский, Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка / Л.С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 285 – 305.
46. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – С. 262 – 462.
47. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд. Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
48. Выготский, Л.С. Собр. соч. Т.3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 367с.
49. Галкина, В.Б. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушений речи у учащихся начальных классов / В.Б. Галкина, Н.Ю. Хомутова. // Дефектология. – 1999. – №3. – С.37 – 42.
50. Глезерман, Т.Б. Мозговые дисфункции у детей. Нейропсихологические аспекты / Т.Б. Глезерман. – М.: Наука, 1983. – 240 с.

51. Горький, М. Собр. соч.: в 30 т. Т.24. / М. Горький. – М.,1953. – С. 26.
52. Горячева, Т.Г. Сенсомоторная коррекция при различных отклонениях психического развития / Т.Г. Горячева, А.С Султанова // Неврологический вестник. – 2008. – Вып.3. – С 56-60.
53. Грехнева, Г.М. Литературное чтение. «Родное слово» / Г.М Грехнева, К.Е. Корепова // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа. 3-е изд., перераб. / Сост. Т.В. Игнатьева. – М.: Дрофа, 2000. – С. 197 – 220.
54. Гречинина, О.Н. Современная фольклорная проза детей / О.Н. Гречинина, М.В. Осорина // Русский фольклор. Вып.20. – Л., 1980. – С.39-46.
55. Гриценко, З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: Учебное пособие для студ. фак. дошк. Воспитания высш. пед. учеб. заведений / З.А. Гриценко. М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 320 с.
56. Грибова, О.Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1999. - № 3. – С.3-12.
57. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
58. Гусев, В.В. Современность и фольклор / В.В. Гусев. – М., 1977. – 348 с.
59. Гусев, В.Е. Полифункциональность фольклора / В.Е. Гусев // Македонский фольклор. – 1976. – № 18. – С. 7-15.
60. Гущин, Ю.В. Нейропсихологическое изучение аномального развития: обзор исследований / Ю.В. Гущин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2009. – № 4. – С.15-18.
61. Даль, В.И. Напутное / В.И. Даль // Пословицы русского народа – М.: Художественная литература, 1984. – С.5 – 21.
62. Даль, В.И. Толковый словарь великорусского языка. Т. III. / В.И. Даль. – 7-е изд. перераб. – М.: Русский язык, 1954. – С.334. – С. 566.

63. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: «Просвещение», 2009. – 23 с.
64. Демьянов, Ю.Г. Клинико-психологическое обследование детей с так называемой «задержкой психического развития» / Ю.Г. Демьянов // Дефектология. – 1967. – № 2. – С. 129 – 133.
65. Детские частушки, шутки, прибаутки: Популярное пособие для родителей и педагогов / Сост. Т.И. Бахметьева, Г.Т. Соколова. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 224 с.
66. Дмитриева, Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Воспит. и обучен. детей с наруш. в развит. – 2004. – № 6. – С. 11-18.
67. Дмитриева, Е.Е. Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 6 – 8.
68. Домбровская, Е.Н. Социализация младших школьников в процессе фольклорно-танцевальных занятий / Е.Н. Домбровская // Начальная школа. – 2008. – №10. – С.65 – 69.
69. Домишкевич, С.А. Продуктивность и динамические способности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: Автореф. дисс....канд. психол. наук. – М., 1977. – 21 с.
70. Домишкевич, С.А. Умственная работоспособность старших дошкольников с отклонениями в развитии / С.А. Домишкевич, В.А. Пермякова // Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста – Иркутск, 1977. – С.88 - 97.
71. Дунаева, З.М. Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и методы их коррекции: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1980. – 22 с.

72. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева // Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 27 – 34.
73. Дьяченко, О.М. Возможности умственного развития способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 11. – С. 43-47.
74. Егоров, А.Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. - Санкт-Петербург: Речь, 2006 (СПб.: Типография "Наука"). - 223 с.
75. Екжанова, Е.А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития / Е.А. Екжанова. – Москва // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20-22.06.11 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С.23-25.
76. Жемчужины народной мудрости: пословицы, загадки, поговорки, скороговорки, дразнилки, колыбельки, потешки, считалки / Сост. Г.Н. Тубельская, Е.Н. Новикова, А.Э. Лебедева. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 560 с.
77. Жинкин, Н.И. Мышление и речь / Н.И. Жинкин, Ф.Н. Шемакин. – Изд-во АПН РСФСР, М., 1963. – 270 с.
78. Запорожец, А.В. Развитие мышления / А.В. Запорожец // Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
79. Зеленин, Д.К. Восточнославянская этнография / Д.К. Зеленин. – М.: Наука, 1991. - 511 с.
80. Зуева, Т.В. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений / Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 400 с.: ил.

81. Зыкова, М.Н. Фольклоротерапия: Учебное пособие / М.Н. Зыкова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж, Изд-во НПО «Модэк», 2004. – 160с.
82. Иванова, О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
83. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: Автореф. дис....док. психол. наук / Инденбаум Е.Л. – М., 2011. – 40 с.
84. Инденбаум, Е.Л. Роль социокультурных условий в генезисе легкого психического недоразвития / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2008. – № 3. – С.3-9.
85. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю.Г. Илларионова. – 2-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.: ил.
86. Ильин, И.А. Путь духовного обновления: Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М., 1993 – 289 с.
87. Ильинская, И.П. Приобщение к народным художественным традициям как механизм формирования эстетических чувств младших школьников / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2010. – № 2.– С. 3-8.
88. Капица, О.И. Детский фольклор. История собирания и изучения / О.И. Капица. – М., 1928. – 174 с.
89. Капица, Ф.С. Русский детский фольклор: учебное пособие для студентов вузов / Ф.С. Капица, Т.М. Колядич. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 320 с.: ил.
90. Карпушина, Л.П. Методический аспект проведения урока музыки с этнокультурным компонентом / Л.П. Карпушина // Начальная школа. – 2011. – № 4.– С.17- 22.

91. Киселева, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселева // Дефектология. – 2005. – № 6. – С.41-48.
92. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов.- М.: Школьная пресса, 2007. – 48 с.: ил.
93. Киселева, В.А. Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению нарушений чтения и письма у старших дошкольников со стертой формой дизартрии: дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Киселева. – Москва, 2001.
94. Киселева, О.И. Метод наглядного моделирования при работе над сказкой / О.И. Киселева // Начальная школа – 2006. – № 2. – С.52 – 59.
95. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.
96. Ковязина, М.С. Особенности межполушарного взаимодействия в двигательной сфере у детей в норме и при отклонениях в развитии / М.С. Ковязина, Е.Ю. Балашова, М.С. Казакова // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 2–3. – С. 2–11.
97. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
98. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н.Корнев. – СПб.: ИД «М и М»,1997. – 236 с.
99. Корнев, А.Н. Обучаемость и интеллект у детей / А.Н.Корнев // Развивающее обучение: Вопросы методологии и технологии. Вып II. СПб, 1998. – С.68-80.
100. Коробейников, И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дисс... канд. психол. наук / И.А. Коробейников. – М., 1980. – 23 с.

101. Коробейников, И.А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 1. – С.10 – 17.
102. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – М.2009. – №5. – С.22 - 28
103. Коробова, Н.П. Программа «Русское народное творчество» - основа для формирования продуктивного национального самосознания / Н.П. Коробова // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С.56-57.
104. Кравцов, Н.И. Проблемы славянского фольклора / Н.И. Кравцов. - М.: Наука, 1972. – 230 с.
105. Кравцов, Н.И. Русское устное народное творчество: учебник для филолог. спец. ун-тов / Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин. – М.: Высшая школа, 1983. – 448 с.
106. Крикман, А.А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы. Паремнологические исследования / А.А. Крикман. – М.: Наука, 1984. – 320 с.
107. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дисс....канд. псих. наук / Л.В. Кузнецова. – М.,1986. – 19 с.
108. Кулагина, И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития / И.Ю. Кулагина // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 3 – 10.
109. Куликова, И.В. Использование загадок, пословиц и стихотворений в ходе обучения математики / И.В. Куликова // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С.32- 33.
110. Куприянова, Л.Л. Русский фольклор в общеобразовательной школе // Русский фольклор в современных образовательных структурах: Сб.

- статей и методических материалов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996.
– С. 40-46.
111. Курбатова, Н.В. Фольклорный праздник в общеобразовательной школе // Русский фольклор в современных образовательных структурах: Сб. статей и методических материалов. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996.
– С. 60-64.
112. Лазутин, С.Г. Поэтика русского фольклора / С.Г. Лазутин. – М., Высшая школа, 1989. – 438 с.
113. Лазутин, С.Г. Сравнения в пословицах и поговорках. Язык и стиль произведений фольклора и литературы / С.Г. Лазутин. – Воронеж: издательство Воронежского университета, 1986. – 121 с.
114. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
115. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
116. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: дисс. ... докт. пед. наук / Р.И. Лалаева. – Л., 1988.
117. Лалаева, Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Лалаева Р.И // Дефектология. – 2003. - № 3. – С. 29 – 33.
118. Ланина, Т.Н. Междисциплинарный подход к изучению и коррекции нарушений речи в детском возрасте / Т.Н. Ланина // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. - № 2. – С.4-12.
119. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под. ред. К.С.Лебединской. – М.,1982. – С 5-21.

120. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский - М: Издат. Центр «Академия», 2003. – 144 с.
121. Лебединский, В.В. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия. В 2-х томах. Т.1. / В.В. Лебединский, М.М. Бардышевская. – М.: ЧЕРО, Высшая школа, Изд-во МГУ, 2002. – 744 с.
122. Левина, Е.М. «Ехала телега мимо мужика»...(О строении детской небылицы и перевертыша) / Е.М. Левина // Живая старина. – 1995. - № 2. – С.49-50.
123. Левченко, И.Ю. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. — М.: Национальный книжный центр, 2018. — 112 с.
124. Левченко, И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов средн. и высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 246 с.
125. Левченко, И.Ю. Теоретико-методологические основания процесса психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях: монография / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская. - М.: МГПУ, 2017. – 447 с.
126. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд. МГУ, 1981. – 575 с.
127. Лихачев, Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10-15.
128. Лихачев, С.В. Сивка – бурка, вещей каурка.../ С.В. Лихачев // Начальная школа. – 2005. – № 2 – С.56 – 59.
129. Логинова, Г.П. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К.М. Гуревича. – М., 1990. – 243 с.

130. 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.
131. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / По ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
132. Лойтер, С.М. Русская детская литература XX века и детский фольклор: проблемы взаимодействия: Автореф. дисс. ...доктора фил. наук / С.М. Лойтер. – Петрозаводск, 2002. – 20 с.
133. Лойтер, С.М. Современный школьный фольклор: Пособие хрестоматия для студентов / С.М. Лойтер, Е.М. Неелов. – Петрозаводск: изд-во ПетрГУ, 1995. – 115 с.
134. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: учебное пособие /Л.В. Лопатина, О.В. Иванова. – СПб.: КАРО, 2007. – 175 с.
135. Лубовский В.И. Принципы диагностики психического дизантогенеза и клиническая систематика задержки психического развития / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 2011. – № 5. – С.17 – 26.
136. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М., 2000. – 432 с.
137. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб: Питер, 2007. - С 456-460.
138. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 384 с.
139. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

140. Лутонян, Н.Т. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития / Н.Т. Лутонян // Дефектология. – 1977. – № 3. – С. 18 – 27.
141. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пос. для студ. высш. пед. уч. заведений / М.Р. Львов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002 – 386 с.
142. Лященко, Л.Г. Загадка – средство развития логического мышления / Л.Г. Лященко // Начальная школа. – 2009. – № 11. – С. 15 – 18.
143. Макаревич, М.А. Учимся слушать / М.А. Макаревич // Начальная школа. – 2009. – № 23 – С. 29 -36.
144. Максименко, Н.В. Формирование этнокультурной компетентности будущего учителя начальных классов / Н.В. Максименко // Начальная школа. – 2011. – № 2. – Библиотечка учителя. – С.20-22.
145. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001.- 220 с.
146. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.
147. Малофеев, Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2001. – № 5. – С.3-11.
148. Малофеев, Н.Н. Система специального образования на этапе модернизации / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2011. – № 2. – С.3-17.
149. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н.Малофеев, Е.Л.Гончарова, О.С.Никольская, О.И.Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С.5-18.

150. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Мальцева – М., 1991. – 19 с.
151. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С.10-15.
152. Манелис, Н. Г. Формирование высших психических функций у детей с задержанным вариантом отклоняющегося развития. Нейропсихологический анализ / Н. Г. Манелис // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. — С. 30—39.
153. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. – М., 1995. – 198 с.
154. Марковская, И.Ф. Нейропсихологический анализ клинических вариантов задержки психического развития / И.Ф. Марковская // Дефектология. – 1977. – № 6. – С. 22 – 29.
155. Мартынов, А.Н. Детский поэтический фольклор. Антология / Сост., вступ. ст. А.Н. Мартынова. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1997. – 577 с.
156. Медведева, Е.А. Сопровождение становления личности ребенка с задержкой психического развития с помощью искусства: монография / Е.А. Медведева. – Москва: МГГУ им. М.А.Шолохова, 2007. – 172 с.
157. Меликян, З. А. Особенности переработки зрительно-пространственной информации у детей в норме и с задержкой психического развития: Автореф. канд. дис. / З. А. Меликян. — М., 2002. — 22 с.
158. Меликян, З. А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития / З.А. Меликян, Т.В. Ахутина // Школа здоровья. — 2002. — № 1. — С. 28—36.
159. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русск. яз. и лит.» / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

160. Мельникова, А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А.А. Мельникова. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
161. Морозова, Л.А. Пословицы и поговорки. К вопросу об определении и разграничении / Л.А. Морозова // Вестник МГУ. Филология. – 1972. – №2. – С.57-65.
162. Назарова, Н.М. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: ИНФРА – М, 2017. - 335 с.
163. Насонова, О.А. Формирование образно-эмоциональной стороны речи учащихся первого класса при обучении русскому языку средствами фольклора: дисс. ... канд. пед. наук / О.А. Насонова. – Орел, 2008 – 21 с.
164. Нестерова, Т.В. Применение контраста в обучении изобразительному искусству младших школьников с нарушениями интеллекта / Т.В. Нестерова // Дефектология. – 2004. – № 4 – С.18 – 26.
165. Никашина, Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы / Н.А. Никашина. – Санкт-Петербург // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / сост. О.В. Заширинская. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – С. 357-369.
166. Никифоров, А.И. Сказка и сказочник / А.И. Никифоров //М.: Объединенное гуманитарное издательство, 2009. – 376 с.
167. Никольская, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения / О.С. Никольская // Дефектология. – 2007. – № 1. – С.12-26.
168. Ончуков, Н.Е. Северные сказки. Книги 1 и 2 / Н.Е. Ончуков. – СПб.: Тропа Троянова, 1998. – 352 с.

169. Осорина, М.В. Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований (к проблеме этнографии детства) / М.В. Осорина // Советская этнография. – 1983. – № 3. – С.34-45.
170. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 3-9.
171. Переслени, Л.И. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальных нарушений / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1989. – Т. 89. – Вып. 3. – С.35-39.
172. Пермяков, Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. - М.: Наука, 1988. – 236 с.
173. Пескишева, Т.А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с ОНР: дисс. ... канд. пед. наук / Т.А. Пескишева – М., 2008.
174. Поддубная, Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР / Н.Г. Поддубная // Дефектология. – 1980. – №4. – С.5-11.
175. Поддубная Н.Г. Некоторые особенности произвольного запоминания у детей с задержками психического развития / Н.Г. Поддубная // Дефектология. – 1975. – № 5. – С. 34—42.
176. Подобед, В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В.Л. Подобед // Дефектология. – 1981. – № 3. – С.17—26.
177. Подобед, В.Л. Формирование мнемического приема смысловой группировки у детей с задержкой психического развития / В.Л. Подобед // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 3-9.

178. Полякова, А.А. Духовная традиция русского фольклора в обучении гуманитарным предметам: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.А. Полякова. – Челябинск, 1997. – 20 с.
179. Померанцева, Э.В. Русская устная проза / Э.В. Померанцева. – М.: Просвещение, 1985. - 272 с.
180. Приходько, О.Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Г. Приходько, А.А. Кондрашова // Специальное образование. – 2014. - № 3. – С. 83-93
181. Пропп В.Я. Сказка. Эпос. Песня / В.Я. Пропп. – М.: Изд. Лабиринт, 2001. – 368 с.
182. Прошина, Е.А. Особенности произвольной регуляции сенсомоторной деятельности у детей младшего школьного возраста с соматогенной формой ЗПР / Е.А. Прошина // Педагогическое образование в России. - 2010. – №4. – С.18-25.
183. Пускаева, Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития / Т.Д. Пускаева // Дефектология. – 1980. – № 3. – С. 10 – 18.
184. Пускаева Т.Д. Структура мыслительной деятельности школьников и пути ее коррекции при задержке психического развития / Т.Д. Пускаева // Отстающие в учении школьники / Под ред. З. И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – С. 43-65.
185. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб., Изд. Петербургское востоковедение. – 2003. – 464 с.
186. Рождественский, Ю.В. Введение в культуроведение / Ю.В. Рождественский. – М.: ЧЕРО, 1996. – 189 с.
187. Розейзон, Л.И. Фразеологизация как лингвистическое явление / Л.И. Розейзон // Тр. Самарканд. гос. ун-та. Новая серия, 1961. – № 113.
188. Рублев, К.А. «Страшный» фольклор для детей и научная фантастика / К.А. Рублев // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск, 1989. – С.122-134.

189. Русское народное поэтическое творчество / Под ред. А.М. Новиковой. – Изд.3-е. – М.: Высшая школа, 1986. – 440 с.
190. Рыбникова, М.А. Русские пословицы и поговорки / М.А. Рыбникова. – М.: Академии наук СССР, 1961. – 132 с.
191. Самодумская, Е.Н. К вопросу об органическом инфантилизме / Е.Н. Самодумская // Дети с временными задержками развития. – М.: Педагогика, 1971. – С.46-51.
192. Санин, Д.И. Каламбур / Д.И. Санин // Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М., 1974. – С.119.
193. Санников, В.В. Русский язык в зеркале языковой игры / В.В. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
194. Сафронова, Т.Я. Охрана здоровья детей / Т.Я. Сафронова, А.Д. Фролова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / Сост. В.М. Астапов. – СПб., 2009. – С. 55 – 63.
195. Селиванова, М.Е. Использование картин русских художников на занятиях по развитию связной речи у детей с ОНР / М.Е. Селиванова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 3. – С.50-54.
196. Семаго, Н.Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2001. – 203 с.
197. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – М., 2005. – 276 с.
198. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович. – 5-е изд. - М.: Генезис, 2012. – 474 с.
199. Сердюк, М.А. Об изменении подходов к изучению фольклора в начальной школе / М.А. Сердюк // Начальная школа – 2011. – № 2. – Библиотечка учителя. – С. 8-12.

200. Симерницкая, Э.Г. Межполушарная организация психических процессов и ее формирование в онтогенезе: дисс. ...канд. психол. наук / Э.Г. Симерницкая. – М., 1985.
201. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая // Хрестоматия по нейропсихологии: учеб. пособие / ред. Е.Д. Хомская. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – С.450-452.
202. Синявский, А.Д. Иван-дурак: Очерк русской народной веры / А.Д. Синявский. – М.: Аграф, 2001. – 463 с.
203. Слепович, Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович // Дефектология. – 1981. – №1. – С.68-73.
204. Слепович, Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии: Автореф. дисс....канд. пед. наук. – М., 1978. – 21 с.
205. Соболева, О.В. Беседы о чтении (К проблеме понимания текста) / О.В. Соболева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 6. – С. 3- 6.
206. Соколов, Ю.М. Русский фольклор / Ю.М. Соколов. –Издательство: Издательство Московского университета, 2007. – 543 с.
207. Соловьева, Т.А. Организация коррекционно-педагогической помощи ученику с нарушенным слухом, обучающемуся в массовой школе / Т.А. Соловьева // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 23-29.
208. Сорокоумова С.Н. Инклюзивное образование: учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 203 с.
209. Специальная психология. Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. Заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. - М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 464 с.

210. Степанова, Т.Н. Русские потешки. Игровая программа / Т.Н. Степанова // Начальная школа. – 1992. – № 1. – С.54 – 55.
211. Стрекалова, Т.А. Особенности логического мышления дошкольников с задержкой психического развития / Т.А. Стрекалова // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 51 – 56.
212. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.2 / Г.Е. Сухарева. – М.: Оникс, 2013. – 400 с.
213. Суховой, И.Л. Перцептивные, мнемонические и мыслительные компоненты понимания монотематического текста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.Л. Суховой. – Л., 1989. – 22 с.
214. Талми, Л. Отношение грамматики к познанию / Л. Талми // Вестник МГУ, сер. 9. Филология. – 1999. – № 1. – С.91-115.
215. Телия, В.П. Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке / В.П. Телия. – М.: Наука, 1981. – 269 с.
216. Тимошенко, Л.Г. Воспитание национального самосознания через приобщение к народным традициям / Л.Г. Тимошенко // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 6. – С .91-93.
217. Тихонова, М.В. Красна изба. Знакомство детей с русским народным искусством, ремеслами, бытом в музее детского сада / М.В. Тихонова, Н.С. Смирнова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2017. – 176 с.
218. Топорков, А.С. Эне, бене, рики, факи / А.С. Топорков // Живая старина. – 1995. – № 2. – С.48
219. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте: Пер. с чеш. / З. Тржесоглава. – М.: Медицина, 1986. – 226 с.
220. Тригер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 12-21.
221. Тригер Р.Д. Психолого-педагогические условия эффективного обучения младших школьников с задержкой психического развития /

- Р.Д. Тригер // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 1. – С. 33-38.
222. Трофимова, В.И. Опыт организации взаимодействия младших школьников с нарушенным и нормальным развитием / В.И. Трофимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С.16-24.
223. Трыкова, О.Ю. Современный детский фольклор и его взаимодействие с художественной литературой / О.Ю. Трыкова. – М.: Ярославль. Ярославский гос. пед. ун-т им. Ушинского, 1997. – 132 с.
224. Трыкова, О.Ю. Тематика и герои детского анекдота // Формирование личности и интеллекта в дошкольном возрасте. – Ярославль, 1995. – С. 62-69.
225. Ульенкова, У.В. Интеграция детей с задержкой психического развития в общеобразовательную среду: проблемы и решения / У.В. Ульенкова // Шестилетние дети: проблемы и исследования. Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород, 1998. – С.9-20.
226. Ульенкова У.В. Об особенностях саморегуляции и интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 46 – 50.
227. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – 2-е изд.испр. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
228. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании. Т.1. / К.Д. Ушинский // Пед. соч. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
229. Фадеева, М.В. Влияние необычного фольклора на словесное творчество дошкольников: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук / М.В. Фадеева. – М., 1998. –19 с.

230. Фирсова, Т.Г. Выявление фольклорного контекста при анализе художественных произведений в начальной школе / Т.Г. Фирсова // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С.13-16.
231. Фоминская, К.Н. Составление загадок как часть исследовательской деятельности младших школьников / К.Н. Фоминская // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 4. – С. 53- 56.
232. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.
233. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т.А. Фотекова // Дефектология. – 2003. – №1. – С.23-33.
234. Фотекова, Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ. Автореф. дис. докт. психол. наук / Т. А. Фотекова. — М., 2003. — 25 с.
235. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – Издательство: Питер, 2011 – 496 с.
236. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Учебное пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. - 296 с.
237. Чередникова, М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии / М.П. Чередникова. – Ульяновск: Лаборатория культурологии, 1995. – 256 с.
238. Черногрудова, Е.П. Экспериментальное исследование навыков понимания пословиц выпускниками младших классов / Е.П. Черногрудова, Л.И. Полевая // Начальная школа. – 2011. – № 2. – Библиотечка учителя – С.13-16.

239. Чуковский, К.И. Живой как жизнь. О русском языке / К.И. Чуковский. – М.: Зебра – Е, 2009. – 304 с.
240. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – Киев: Вэсэлка, 1988. – 87 с.
241. Чуракова, Н.А. Литературное чтение. 1 класс: Методическое пособие / Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская. – изд. 2-е испр. и доп. – М.: Академкнига / Учебник, 2007. – 107 с.
242. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – М.: Академия, 2003. — 160 с.
243. Шамилина, Л.В. Об организации обучения музыкальному фольклору в современной системе народного образования / Л.В. Шамилина // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: Сб. научн. тр. – М., 1990. – С.158-167.
244. Шаумаров, Г.Б. Дифференциальная психологическая диагностика задержки психического развития на основе анализа стандартизированной методики: Автореф. дисс....канд. психол. наук / Г.Б. Шаумаров. – М., 1980. – 22 с.
245. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1990. – 305 с.
246. Шевченко, С.Г. Вариативные формы образования детей с трудностями в обучении / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 17-24.
247. Шевченко, С.Г. К вопросу об умственном и речевом развитии детей с ЗПР / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 15-18.
248. Шевченко, С.Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 1995. – № 1. – С.30-37.
249. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 136 с.

250. Шевченко С.Г. От классов выравнивания и специальных школ-интернатов для детей с ЗПР к системе коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений / С.Г. Шевченко // Инновации в российском образовании: Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии – М.: Изд. МГУП, 2001. – С.12 – 20.
251. Шипицина, Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7-9.
252. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 1 . – С. 41-46.
253. Шмидт, В.П. Ярмарка / В.П. Шмидт // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С.107-112.
254. Шошин, П.Б. Оpozнание простых изображений детьми с задержкой психического развития / П.Б. Шошин // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 35-41.
255. Шпанко, Е.Ю. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами русского фольклора: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Шпанко. – Москва, 2001
256. Шпикалова, Т.Я. Программы общеобразовательных учреждений (I-IV классы одиннадцатилетней школы) «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» / Авт. – сост.: Т.Я. Шпикалова, Т.С. Комарова, Н.Н. Светловская и др. – Издательство «Москва-синтез», 1997. – 95 с.
257. Элиаш, Н.М. Собираание сказок в Старорусском уезде Новгородской губернии // Сказочная комиссия в 1926 году: обзор работ / Отделение этнографии Государственного русского географического общества, Под ред. С.Ф. Ольденбург. – Л.: Изд. русск. геогр. общества, 1927. – 72 с.

258. Эльконин, Д.Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития личности / Д.Б. Эльконин. – Таллин, 1974. – 145 с.
259. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С.239-284.
260. Юркова, И.А. О некоторых клинических особенностях психического инфантилизма // Дети с временными задержками психического развития. – М.: Педагогика, 1971. – С. 25-31.
261. Ютрина, Э.А. Коррекционно-педагогические условия использования фольклора в эстетическом воспитании учащихся V – XI классов школы слепых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.А. Ютрина. – Киев, 1992. – 18 с.
262. Яковлева, И.М. Образование лиц с нарушением умственного развития / И.М. Яковлева, А.А. Еремина // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2009. – С.211-227.
263. Ялалов, Ф.Г. Национально-региональный компонент образования: этнометодологический подход / Ф.Г. Ялалов // Начальная школа. – 2001. – № 2. – С.93-95.
264. Яссман, Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития / Л.В. Яссман // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 35-44.
265. Glosman J. Neuropsychological approach to ADHD assessment and remediation / J. Glosman, S. Kurdukova, M. Chidisova // Journal of Neural Transmission. 2007. - № 7. - Vol. 114. - P. LXXV.
266. Hughes F. P. Children, play and development / F. P Hughes. – Boston Allyn & Bacon, 1991. – 210 p.
267. Jensen E. Brain-Based Learning / E. Jensen. USA: Brain Store Inc, 2000.

268. Nadel L. Modern Methods of Investigation in Speech Production / L. Nadel. *Phonetica*, 1980. - Vol. 37 (1-2).
269. Pinker S. Language Learnability and Language Development / S. Pinker. - Harvard University Press; Cambridge: Mass & London (England), 1996.
270. Sats P. Learning disability subtypes: a review / P. Sats, R. Morris // *Neuropsychological and cognitive processes in reading* / Ed. by F. J. Pirozzolo, M. C. Witrock.- London, 1981. – P. 109-144.
271. Silberman M. 101 Ways to Make Learning Active / M. Silberman, K. Lawson. USA: Pfeiffer Sc Co, 1995.
272. Silberman M. Peoplesmart: Developing Your Interpersonal Intelligence / M. Silberman. USA: Berret-Kochler Pub, 2000.
273. Sonderegger T. Psychology / T. Sonderegger/ Lincoln, Nebraska: Cliffs Notes, Inc., 1998.
274. Sabee C.M. Students' Primary Goals, Attributions, and Facework During Conversations About Disappointing Grades / C.M. Sabee. *Communication Education*, 2005. - Vol. 54. - Issue 3.
275. Spoelders M. Verbal Communication in the Classroom / M. Spoelders // *Proceedings of the Nordic Conference of Applied Linguistics*. Belgium, 1987.
276. Sprague J. Why Teaching Works: The Transformative Power of Pedagogical Communication / J. Sprague. *Communication Education*, 1993. - Vol. 42. - P. 4.
277. Wittig A. F. Theory and Problems of Introduction to Psychology / A.F. Wittig. New York McGraw-Hill, 2001.

IV блок – Фольклорный

I серия - Восприятие и различение жанров детского фольклора

Задание 1.1. Восприятие и различение потешки и колыбельной.

потешка

Водичка, водичка,

Умой мое личико.

Чтоб глазки блестели,

Чтоб щечки краснели,

Чтоб смеялся роток,

Чтоб кусался зубок

Ответы ребенка: _____

колыбельная

Баю, баю, баю, бай

Поскорее засыпай.

К тебе котенька придет,

Сладкий пряник принесет.

Оценка _____ -

Задание 1.2. Восприятие и различение загадки и скороговорки.

загадка

Зубовато, серовато,

По полю рыщет,

Телят, ягнят ищет

Ответы ребенка: _____

скороговорка

На дворе трава, на траве дрова,

Не руби дрова на траве двора.

Оценка _____ -

Задание 1.3. Восприятие и различение считалки и пословицы.

считалка

На златом крыльце сидели

Царь, царевич,

Король, королевич,

Сапожник, портной,

Кем ты будешь такой?

Говори поскорей,

Не задерживай добрых

И честных людей.

пословицы

День прозевал – урожай потерял.

Меньше говори, да больше делай

Ответы ребенка: _____

Оценка _____ -

Задание 1.4. Восприятие и различение сказки и рассказа.

Сказка

«Давным-давно, в некотором царстве, в некотором государстве жили-были два брата: Иван, да Игнат. Игнат был богат – и дом у него большой, и хозяйство. А Иван-то жил пожиже, и дом у него пониже, а всего хозяйства – одна лошаденка ...».

Рассказ

«Мужик увидел – по реке плывет бревно. Он стал с берега топором доставать его. Топор зацепился за бревно и вырвался из руки. Погнался за топорщиком, упустил топор».

Ответы ребенка: _____

Оценка _____ -

2 серия - Понимание и употребление пословиц

Задание 2.1. Понимание пословиц.

- 1. Сам погибай, а товарища выручай.

Объяснения ребенка: _____

- 2. Маленькое дело лучше большого безделья.

Объяснения ребенка: _____

- 3. У короткого ума длинный язык.

- Объяснения ребенка: _____

- 4. На безрыбье и рак рыба.

Объяснения ребенка: _____

- 5. Паршивая овца все стадо портит.

Объяснения ребенка: _____

Оценка: 1 - _____, 2 - _____, 3 - _____, 4 - _____, 5 - _____

Средний балл: _____

Задание 2.2. Продолжи пословицу

- 1. Без труда
Объяснения ребенка: _____

- 2. За двумя зайцами погонишься ...
Объяснения ребенка: _____

- 3. Поспешишь ...
Объяснения ребенка: _____

- 4. Яблоко от яблони ...
Объяснения ребенка: _____

- 5. Век живи
Объяснения ребенка: _____

Оценка: 1 - _____, 2 - _____, 3 - _____, 4 - _____, 5 - _____

Средний балл: _____

3 серия - Понимание и употребление загадок

Задание 3.1. Понимание и отгадывание загадки.

- 1. Фырчит, рычит, / ветки ломает,
пыль поднимает, / с ног сбивает,
слышишь его, / да не видишь его (ветер).
- 2. Летит орлица / по синему небу,
крылья распластала, / солнышко застлала (туча).
- 3. Идет пароход – / то назад, то вперед,
а за ним такая гладь – / ни морщинки не видать (утюг).
- 4. Есть спина, / а не лежит,
четыре ноги, / а не ходит,
но всегда стоит / и всем сидеть велит (стул).

Ответы ребенка («Почему ты так думаешь?»)

Оценка: 1 - _____, 2 - _____, 3 - _____, 4 - _____, 5 - _____

Средний балл: _____

Задание 3.2. «Придумывание» загадки.

Ответы ребенка

Оценка: _____

Протокол исследования речевого и психомоторного развития

Ребенок (фамилия, имя, число, месяц, год рождения) _____

Школа № _____

Ведущая рука _____

Заключение психоневролога _____

Состав семьи _____

II блок – Речевые процессы

II. I. Импрессивная речь

1 серия. Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в слогах.

Цепочки слогов	После 1 предъявления	После 2 предъявления	После 3 предъявления
ТА-ТО-ТУ			
МИ-МЕ-МЯ			
ЧА-ЩА-ЧА			
ТА-ДА-ТА			
ПА-ПА-БА			
ГА-КА-ХА			
ЧА-ША-ЩА			
ДИ-ДЫ-ДИ			
НО-НЁ-НЁ			
СА-ЦА-ЗА			
ША-ЗА-СА			
ЗА-СА-ЖА			

2 серия. Фонематическое восприятие и дифференциация звуков речи в словах и фразах.

Солнышко, шелестящий, рыболов, люстра, созрела

цыпленочек, забежала, жужелица, чащоба, щебечет.

Мышка, мышка, что не спишь, что соломою шуршишь.

Стерегла цыплят Варвара, а ворона воровала.

Не водили Фаню в баню, искупали в ванне Фаню.

3 серия. Звукослоговой анализ

Задание 1. Деление слов на слоги

Отметить в таблице расклад картинок ребенком по столбикам

1 слог	2 слога	3 слога

Принятие помощи: _____ (какие виды были применены).

Задание 2. Определение, добавление и замена звука в слове

СОМ _____

ТОЧКИ _____

ВОЛНЫ _____

Оказывалась ли ребенку помощь и какая именно (записываются вопросы логопеда и ответы ребенка).

4 серия. Звуковой синтез

а) Первое предъявление

Г, Р, О, Т _____ Р, О, С, А _____ К, А, С, К, А _____

Второе предъявление

Г, Р, О, Т _____ Р, О, С, А _____ К, А, С, К, А _____

Третье предъявление

Г, Р, О, Т _____ Р, О, С, А _____ К, А, С, К, А _____

б) Первое предъявление

К, Л, А, Н _____ Г, А, З, Ы _____ М, О, Ш, К, А _____

Второе предъявление

К, Л, А, Н _____ Г, А, З, Ы _____ М, О, Ш, К, А _____

Третье предъявление

К, Л, А, Н _____ Г, А, З, Ы _____ М, О, Ш, К, А _____

II. II. Экспрессивная речь

1. Состояние звукопроизношения:

Звуки	С,с"	З,з"	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Л	Ль	Р	Рь	М	Н	j
Из.														
Сп.														

	Т/Т"	Д/Д"	П/П"	Б/Б"	Ф/Ф"	В/В"	К/К"	Г/Г"	Х/Х
Из.									
Сп.									

Звукопроизношение: нормативное, нарушенное(подчеркнуть нужное).

Нарушения (отмечаются звуки и тип нарушения): _____

2. Исследование лексико-грамматической стороны речи

а) Подбор синонимов

путь - _____

царство - _____

огонь - _____

одеваться - _____

жжест - _____

гаркнул - _____

б) Называние детенышей животных

у козы - _____

лошади - _____

волка - _____

курицы - _____

утки - _____ свины - _____
лисы - _____ коровы - _____

в) Образование относительных прилагательных

варенье из вишни - _____ кисель из клюквы - _____
варенье из яблок - _____ салат из моркови - _____
избушка из льда - _____ лист дуба - _____
варенье из сливы - _____ суп из грибов - _____

г) Образование качественных прилагательных («Как называют человека?»)

за жадность - _____ за трусость - _____
если днем мороз, то день какой? - _____
если дождь - _____ если ветер - _____

д) Образование притяжательных прилагательных

у волка - _____ клюв у птицы - _____
у медведя - _____ гнездо у орла - _____
у козы - _____ у лошади - _____

Задание 2. Исследование сформированности грамматического строя речи

а) Верификация предложений

Собака вышла в будку. _____
По морю плывут корабль. _____
Хорошо спится медведь под снегом. _____

б) Дополнение предложений предлогами

Птенец выпал ... гнезда.
Щенок спрятался ... крыльцом.
Деревья шумят ... ветра.

в) Завершение предложений

Игорь промочил ноги, потому что ... _____
Сережа замерз, хотя ... _____

Состояние лексического запаса.

Словарь: соответствует возрастной норме, ограничен, бедный (подчеркнуть нужное).

Состояние грамматического строя речи.

Фраза простая, сложная, стереотипная. Наличие аграмматизмов.

Примечания: _____

3. Исследование связной речи

а) Составление рассказа по серии из четырех сюжетных картин

Рассказ
ребенка _____

Примечание (раскладывание картинок
ребенком) _____

б) Пересказ прослушанного текста

«Волк видит – коза пасется на каменной горе, и нельзя ему к ней подобраться; он ей и говорит: «Пошла бы ты вниз: тут и место поровнее, и трава тебе для корма много слаще».

А коза и говорит: «Не за тем ты, волк, меня вниз зовешь – ты не о моем, а о своем корме хлопчешь».

Рассказ
ребенка _____

Состояние связной речи:

Речь развернутая, умеет/не умеет выразить мысли, речь ситуативная/контекстная.

III. Моторные функции

Исерия - Состояние кинестетического праксиса

Примечания: проба выполнена после ____ предъявления.

Темп движений (нужное подчеркнуть): быстрый, средний, замедлен.

Четкость движений: четкие, нечеткие.

Плавность движений: плавные, неплавные.

Последовательность движений: нарушена/не нарушена.

Нарушения при выполнении пробы: осуществляется поиск позы, отмечается "зеркальность" (повторение движений противоположной рукой, другими парами пальцев), эхопраксии (автоматическое повторение движений), персеверация (навязчивое повторение одних и тех же движений), невозможность правильного повторения движений.

Перенос движений с одной руки на другую: осуществляется/не осуществляется.

Принятие помощи: _____

2 серия - Состояние динамического праксиса

Проба «Игра на рояле»

Темп движений (нужное подчеркнуть): быстрый, средний, замедлен.

Четкость движений: четкие, нечеткие.

Нарушения при выполнении проб: тремор руки, неправильная постановка руки, отмечаются эхопраксии (автоматическое повторение движений), персеверация (навязчивое повторение одних и тех же движений), невозможность правильного повторения движений.

В сенсibilизированных условиях проба: выполняется/возникают трудности/ не выполняется

Принятие помощи: _____

Проба «Заборчик»

Темп движений (нужное подчеркнуть): быстрый, средний, замедлен.

Четкость движений: четкие, нечеткие.

Нарушения при выполнении проб: тремор руки, неправильная постановка руки.

Перенос движений с одной руки на другую: осуществляется/не осуществляется.

Принятие помощи: _____ (какие этапы были применены).

Рисунок пробы прилагается (Приложение 2.1)

3 серия - Состояние реципрокной координации движений:

Темп движений (нужное подчеркнуть): быстрый, средний, замедлен.

Четкость движений: четкие, нечеткие.

Плавность движений: плавные/резкие/цепь отдельных движений.

Амплитуда движений: размеренная/не размеренная.

Положение рук в пространстве: неизменное/вынос рук вперед/ разведение рук в стороны.

Нарушения при выполнении пробы: уподобление движений обеих рук, невозможность выполнения пробы.

В сенсibilизированных условиях проба: выполняется/ возникают трудности/ не выполняется.

I блок – Неречевые функции

I серия – Вербальный интеллект

1 субтест – Общая осведомленность

Инструкция: «Какое слово из пяти подходит к приведенной части фразы?». Если ответ правильный, задается вопрос «Почему не шнурок?».

Материал: последовательно устно предъявляемые фразы:

1. У сапога всегда есть: шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы.
2. В теплых краях живет: медведь, олень, волк, верблюд, пингвин.
3. В году: 24 мес, 3 мес, 12 мес, 4 мес, 7 мес.
4. Месяц зимы: сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март.
5. В нашей стране не живет: соловей, аист, синица, страус, скворец.

2 субтест – Классификация понятий

Инструкция: «Одно слово из пяти лишнее, его следует исключить. Какое слово надо исключить?». Если ответ правильный, задается вопрос «Почему?».

Материал: последовательно устно предъявляемые слова:

1. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.
2. Река, озеро, море, мост, пруд
3. Стол, ковер, кресло, кровать, табурет
4. Курица, петух, орел, гусь, индюк
5. Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля

3 субтест – Выбор аналогий

Инструкция: Ребенку предлагается подобрать из пяти слов, написанных за чертой, одно, которое подходило к слову «звездика», также, как слово «овоц» — к слову «огурец».

Материал: последовательно устно предъявляемые слова:

1. огурец/овоц = звездика / (сорняк, роса, садик, цветок, земля)
2. огород/ морковь = сад/ (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)
3. учитель/ученик = врач/ (очки, больница, палата, больной, лекарство)
4. цветок/ваза = птица/ (клюв, чайка, гнездо, перья, хвост)
5. темный/светлый = мокрый/(солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный)

4 субтест- Обобщение понятий

Инструкция: Ребенка просят назвать подходящее для этих двух слов обобщающее понятие. «Как это назвать вместе, одним словом».

Материал: последовательно устно предъявляемые слова:

1. Окунь, карась -
2. Лето, зима -
3. Огурец, помидор -
4. Шкаф, диван -
5. Июнь, июль –

2 серия - Зрительно-пространственные функции

1 субтест - Зрительное восприятие предметов и изображений

Подчеркнуть ответы ребенка при опознании им рисунков:

Зашумленные изображения:

Прил. 2.2 бабочка, лампа, ландыш, молоток, балалайка, расческа.

Прил. 2.2 а А,К,П,Ю,Я,Ш,Т,Щ,Д,Е

Прил.2.2 б В,З,М,Ж,Ф

Наложённые изображения:

Прил.2.3 а ведро, ножницы, молоток, топор, кисть, грабли
чайник, бутылка, вилка, стакан, тарелка

Прил.2.3 б К,Р,В,Г,Ь,Б,И,Е,О,З,Т,Ц

Недорисованные изображения:

Прил.2.4 а лейка, ножницы, весы, ведро, ключ, булавка,
чайник, клещи, якорь, очки, меч, лампочка

Прил.2.4 б Б,В,Д,Ё,И,М,У,Ф,Х,Ш,Ъ,Э,Я

Прил.2.4 б текст прочитан/ не прочитан

Химеры:

Прил.2.5 а лопата – хвост, трубка – кость, кружка – ухо
вилка – ручка, веник – букет, шляпа – кастрюля
расческа – паста, гусеница - бусы

Прил.2.5 б Я-Ь,Р-Ъ,З-С,Ш-Т,Э-Д,Х-Ж

Запись ответов ребенка (в том случае, если они не совпадают с рисунками) и вопросов экспериментатора (при их наличии)

Порядок называния фигур: слева-направо/справа-налево; сверху-вниз/снизу-вверх.

2 субтест - Зрительно-пространственный синтез, построение целостного образа.

Рисунок прилагается (Приложение 2.6).

Примечания: _____

3 серия - Мнестические процессы

1. Исследование слухоречевой памяти.

Непосредственное воспроизведение:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

Отсроченное воспроизведение:

2. Исследование зрительной памяти (Приложение 2.7).

1)

2)

3)

4)

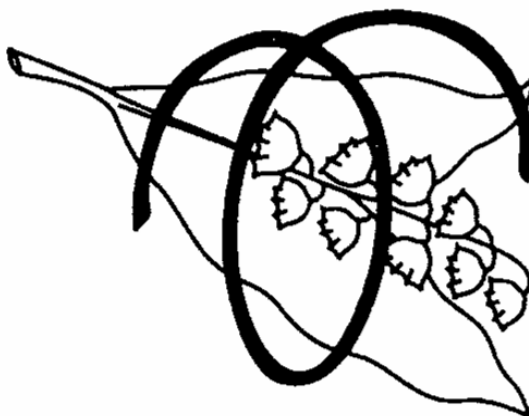
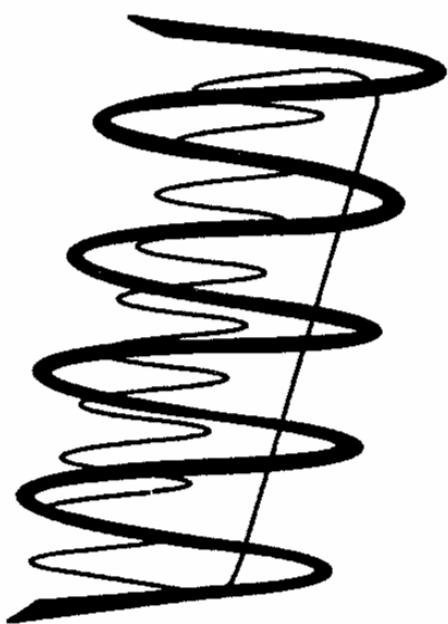
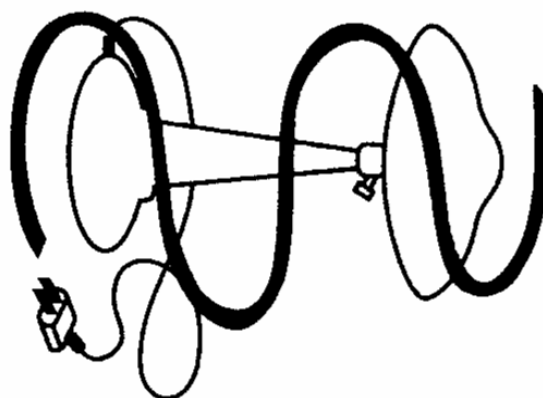
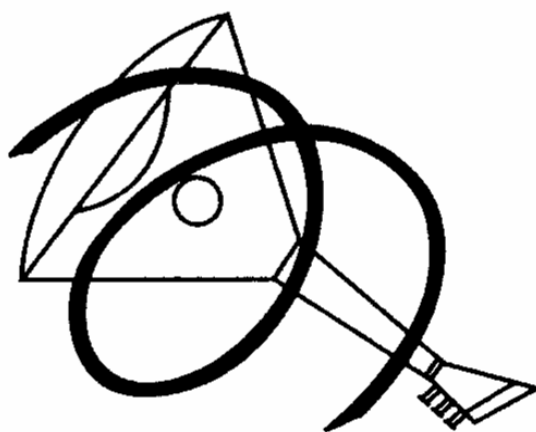
Отсроченное воспроизведение:

Исследование динамического праксиса

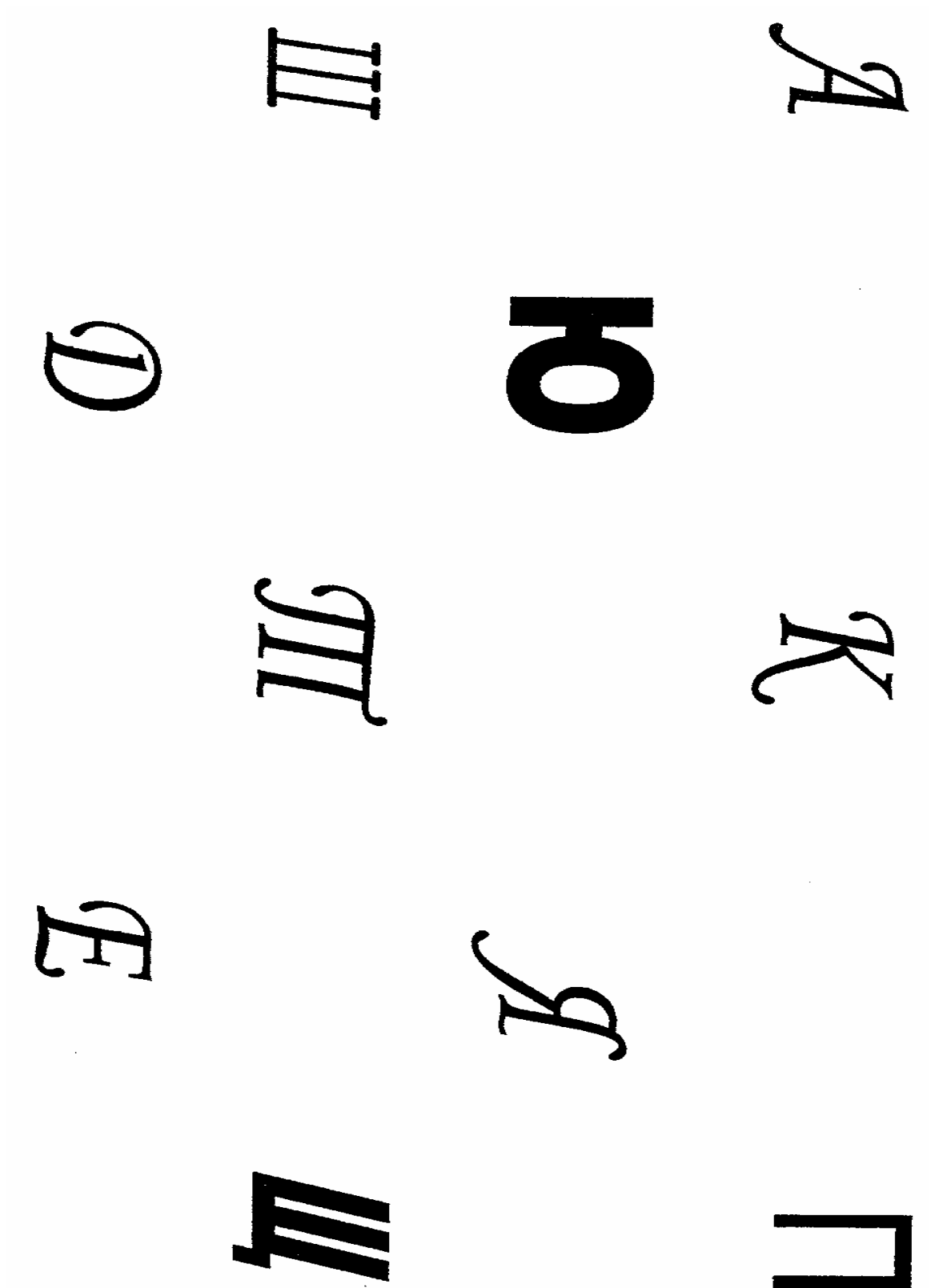
Графическая проба «Заборчик»

П^П^П^

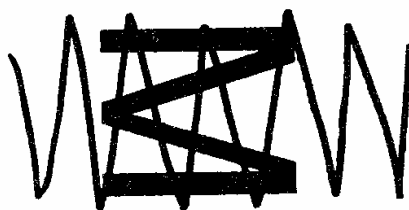
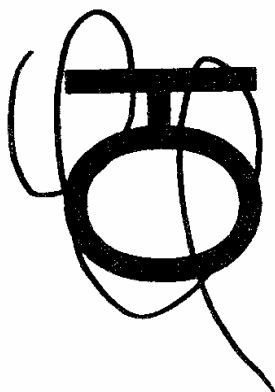
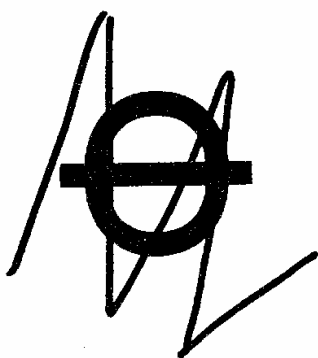
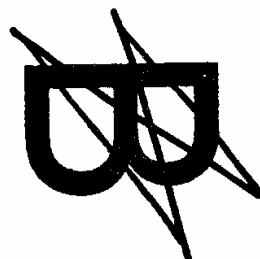
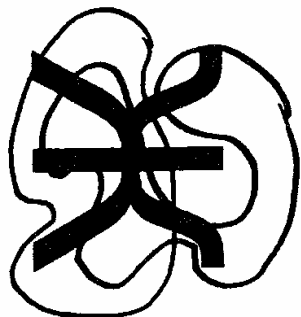
Зашумленные фигуры



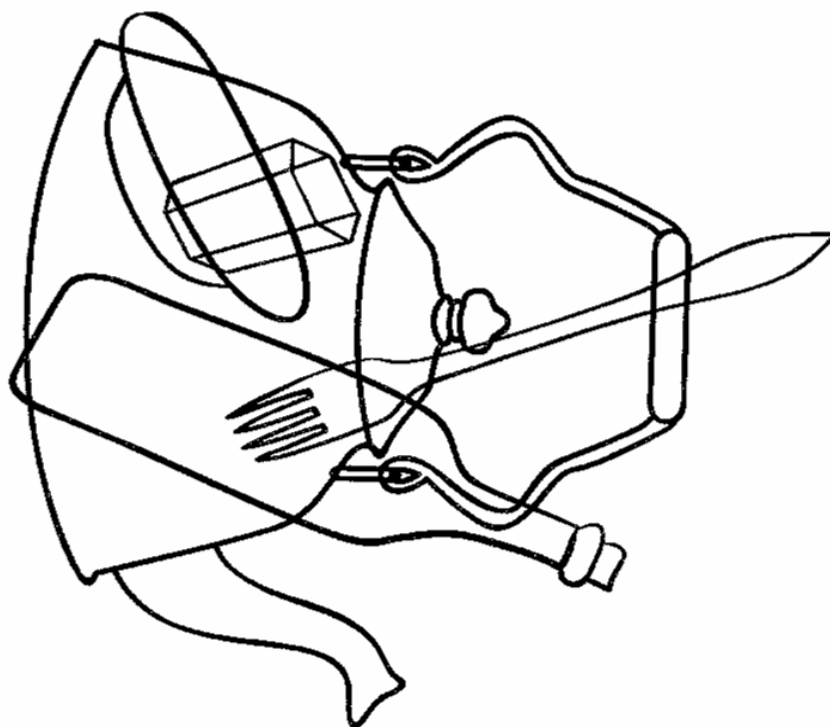
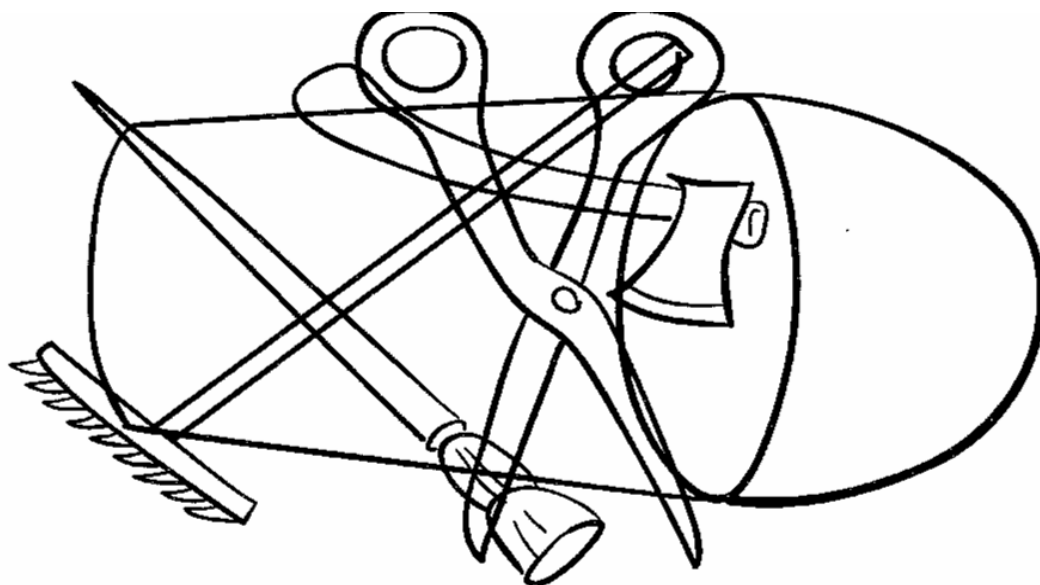
Зашумленные буквы



Зашумленные буквы



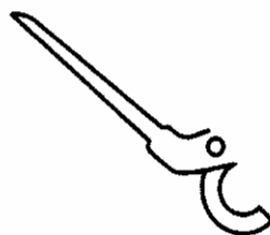
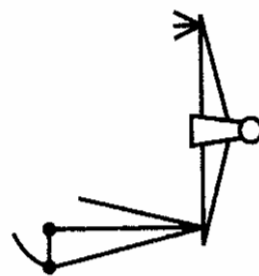
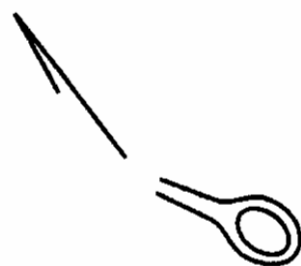
Наложенные фигуры (Фигуры Поппельрейтера)



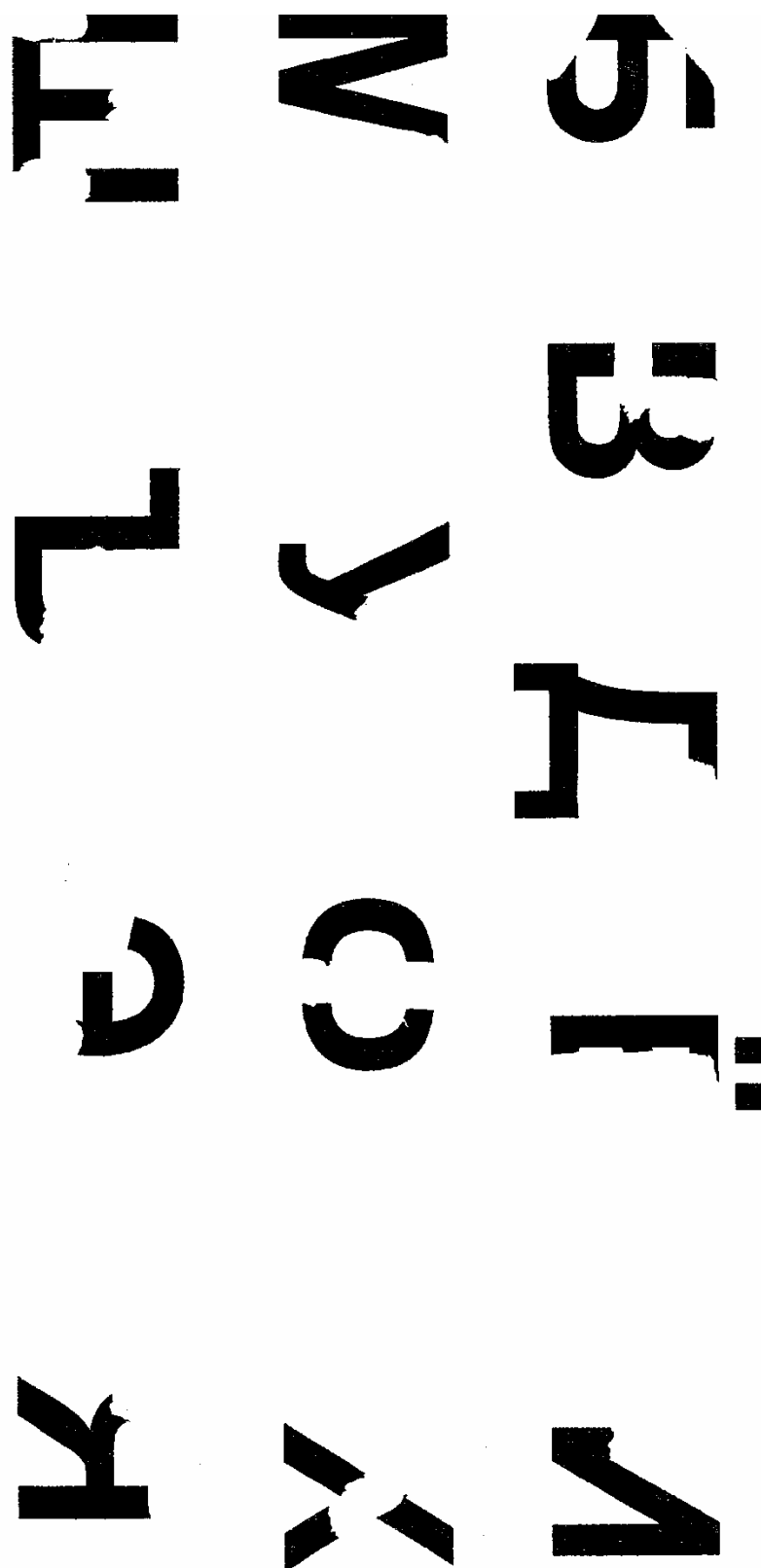
Наложённые буквы



Недорисованные изображения



Недорисованные буквы



Недорисованные буквы в тексте

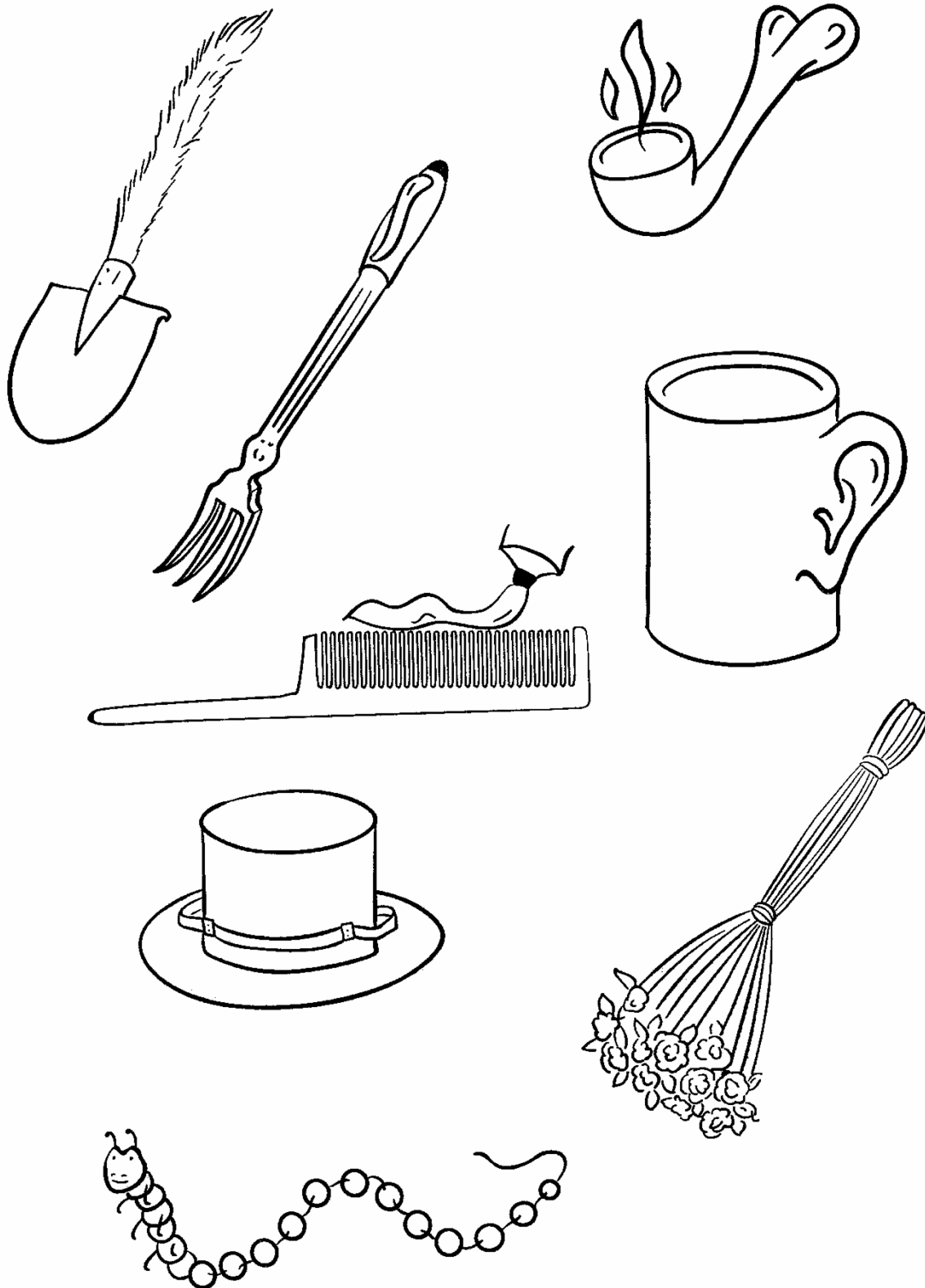
КАШУ МАШИМ НЕ ИСПОРТИШЬ.

ДРУЗЬЯ ТСОЗНАТОМ В СЕДЯ.

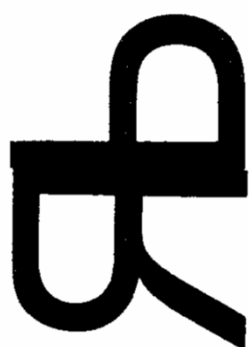
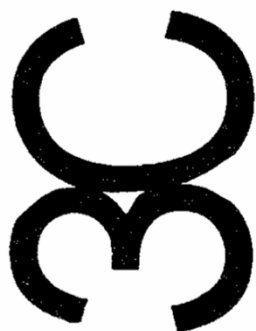
КОНЧИТ ДОПУ — ГЛУДЯЙ СМЕСТС.

РУГКОВ БОУАТЪСА — В ГЕСНО ХОДДИТЕ.

Восприятие «химерных» изображений

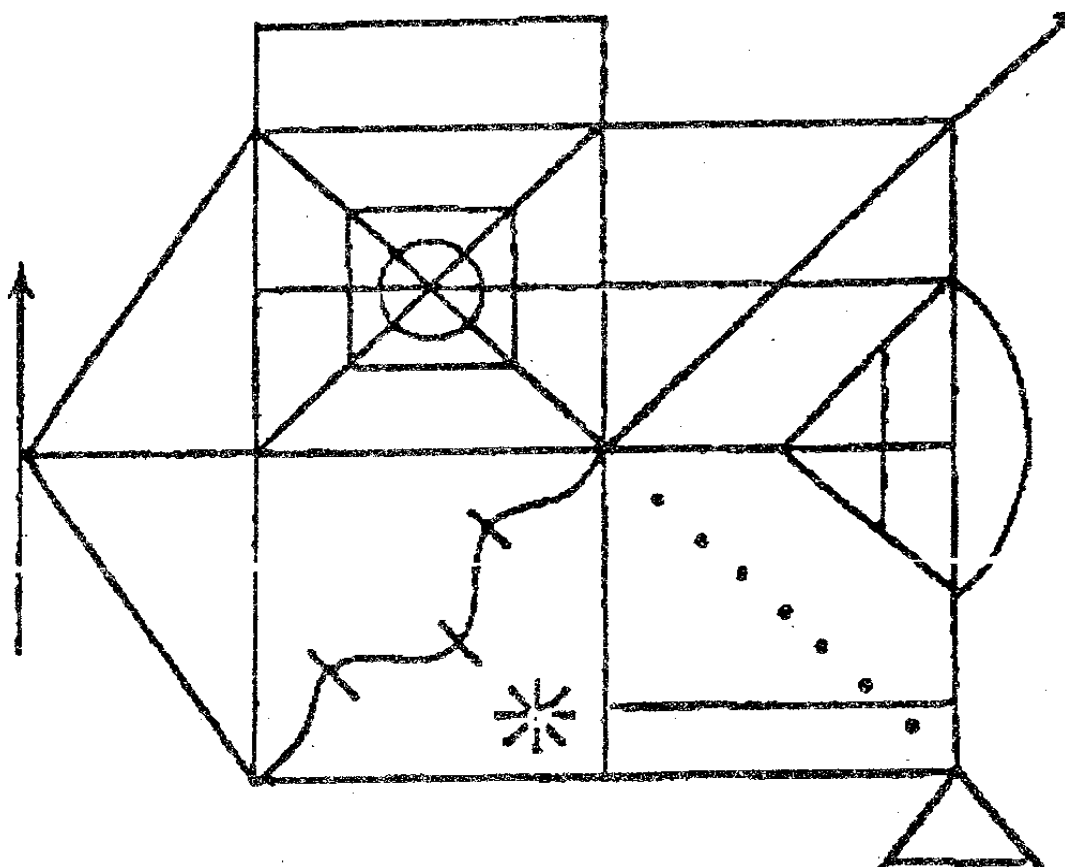


*Восприятие «химерных»
изображений («химеры» - буквы)*

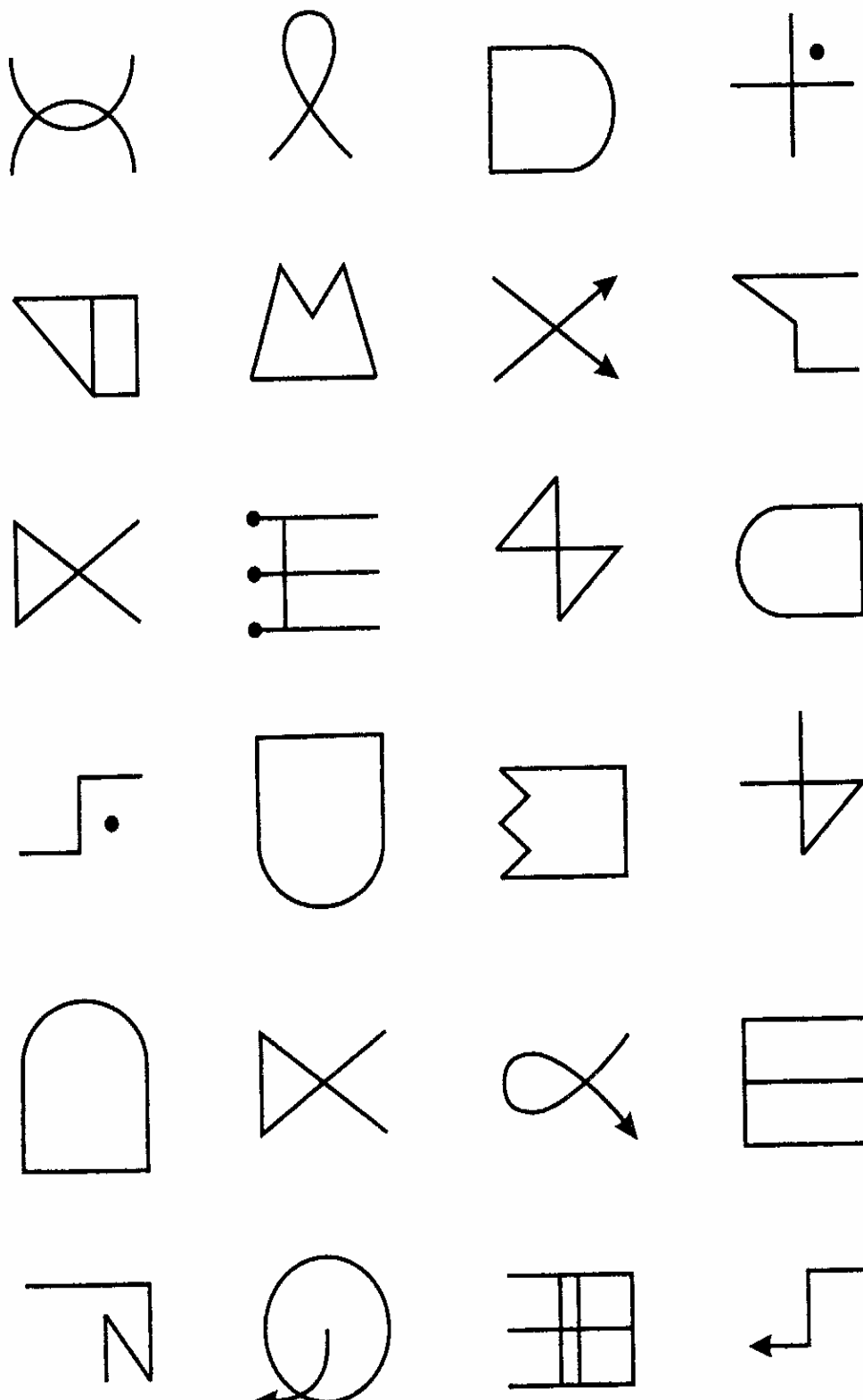


Зрительно-пространственный синтез, построение целостного образа

Фигура Тейлора



Исследование зрительной памяти («6 фигур» для воспроизведения по памяти)



Задания на развитие двигательных функций

3.1 Обучение приемам самомассажа рук

- **«Коровушка».** Левая рука (кисть и предплечье) лежит на столе ладонью вниз. Правой рукой поглаживаем, растираем, разминаем левую. Затем переворачиваем левую руку ладонью вверх. Производим те же движения правой рукой. Аналогично массируем левую руку.

Левая рука

«Уж как я ль мою коровушку люблю!» (поглаживаем)

Уж как я ль то ей крапивушки нажну!» (разминаем)

Кушай вволюшку, коровушка моя!» (поглаживаем)

Ешь ты досыта, буренушка моя!» (растираем)

Правая рука

«Уж как я ль мою коровушку люблю!» (поглаживаем)

Сытна пошла я коровушке налью, (разминаем)

Чтоб сыта была коровушка моя (поглаживаем)

Чтобы сливочек буренушка дала» (растираем)

- **«Лебедушка».** Подушечки четырех пальцев правой руки установлены у оснований пальцев левой руки с тыльной стороны ладоней. Движениями назад-вперед смещаем кожу, постепенно продвигаясь к лучезапястному суставу. То же на другой руке.

Одновременно с выполнением упражнения учитель-логопед проговаривает песенку:

«Вдоль по реченьке лебедушка плывет,

Выше бережка головушку несет,

Белым крылышком помахивает,

На цветы водицу стряхивает»

- **«Снежок».** Костяшками сжатых в кулак пальцев правой руки двигаем вверх-вниз по левой ладони, массируя ее. То же для другой руки. Затем сильно потираем руки и энергично встряхиваем их.

«Полно, беленький снежочек, (массаж левой руки)

На талой земле лежать (массаж правой руки)

Время, беленький снежочек (потираем руки)

Время таять-пропадать,

Во долинушку стекать (встряхиваем руки)

И сыру землю питать»

3.2 Отработка движений кистей рук

- **«Коса»**. Локти упираются на стол, пальцы вытянуты и плотно прижаты друг к другу, производятся движения кистями по направлению вверх-вниз.

«Расти, коса, до пояса, / Не вырони ни волоса.

Расти, косонька, до пят – / Все волосоньки в ряд»

- **«Заяц»**. Локти упираются на стол, указательный и средний пальцы вытянуты и раздвинуты, остальные плотно прижаты к ладони, производятся движения кистями по направлению вверх-вниз.

«Бегал заяц по болоту. / Он искал себе работу.

Да работы не нашел, / Сам заплакал и пошел»

- **«Петушок»**. Локти опираются на стол, большой и указательный палец образуют «клювик», остальные уложены на указательный палец, производятся движения кистями по направлению вверх-вниз.

«Петушок, петушок, / Золотой гребешок,

Маслена головушка! / Шелкова бородушка!

Что ты рано встаешь, / Голосисто поешь,

Деткам спать не даешь?»

- **«Козлик»**. Локти упираются на стол, указательный палец и мизинец вытянуты вперед, остальные плотно прижаты к ладони, производятся движения по направлению влево-вправо.

«Привяжу я козлика / К белой березке,

Привяжу рогатого / К белой березке.

-Стой, мой козлик, / Стой не бодайся!

Белая березка, / Стой не качайся»

3.3 Смена положений кистей рук

Локти во всех позах опираются на стол.

- **«Котик»**. Смена поз «котик» (указательный палец и мизинец вытянуты вверх и слегка согнуты - ушки, остальные плотно прижаты к ладони) и «о'кеу» (большой и указательный палец сложены в кольцо, кисть руки и остальные пальцы направлены вверх).

«Как у нашего кота (поза «котик»)

Шубка очень хороша, (поза «о'кеу»)

Как у котика усы (поза «котик»)

Удивительной красы» (поза «о'кеу»).

- **«Коза рогатая».** Дети поочередно на каждую строчку потешки изображают «рожки» (поднять указательные и средние пальцы вверх) и «ножки» (указательный палец и мизинец вниз). Сначала они делают это ведущей рукой, потом другой рукой, затем одна рука показывает «рожки», другая «ножки». Во время произнесения последней строчки потешки выполняются движения позы «коза рогатая» (большой палец и мизинец вытянуты и направлены вперед от себя, остальные пальцы плотно прижаты к ладони, движения производятся вытянутыми пальцами – коза бодается)

«Идет коза рогатая, (поза «рожки»)

Идет коза бодатая, (поза «ножки»)

Глазками хлоп-хлоп, (поза «рожки»)

Ножками топ-топ. (поза «ножки»)

Кто каши не ест, (поза «рожки»)

Молока не пьет - (поза «ножки»)

Забодает, забодает, забодает» (поза «коза рогатая»)

- **«Зайчишка–трусишка».** Смена поз «заяц» (указательный и средний пальцы вытянуты и раздвинуты, остальные плотно прижаты к ладони) «кольцо» (большой и средний палец сложены в кольцо, кисть руки и остальные пальцы направлены вверх), «коза» (указательный палец и мизинец вытянуты вперед, остальные плотно прижаты к ладони), поза «палец» (указательный палец поднят вверх, остальные прижаты к ладони).

«Зайчишка-трусишка (поза «заяц»)

По полю бежал, (поза «кольцо»)

В огород забежал, (поза «коза»)

Морковку нашел» (поза «палец»)

- **«Валенки».** Смена поз «кольцо» (большой и средний палец сложены в кольцо, кисть руки и остальные пальцы направлены вверх), «валенки» (большой палец смотрит вверх, остальные плотно прижаты друг к другу и смыкаются с ладонью), «ножки» (указательный палец и мизинец вниз), «дорожки» (пальцы растопырены и направлены вверх).

«Баю-баю, баиньки, (поза «кольцо»)

Купим сыну валенки, (поза «валенки»)

Наденем на ноженьки, (поза «ножки»)

Пустим по дороженьке» (поза «дорожки»)

- **«Теремок».** Поочередная смена поз «вниз» (пальцы плотно прижаты к ладони, большой палец оттопырен и направлен вниз), «вверх» (пальцы плотно прижаты к ладони, большой палец оттопырен и направлен вверх), «столбы» (указательный палец и мизинец вытянуты вверх, остальные плотно прижаты к ладони), «заяц» (указательный и средний пальцы вытянуты и раздвинуты, остальные плотно прижаты к ладони), «замок» (пальцы собраны в кулак), «палец» (указательный палец поднят вверх, остальные прижаты к ладони), «дорожки» (пальцы растопырены и направлены вверх).

«За морями, за горами, (поза «вниз», «вверх»)

За железными столбами, (поза «столбы»)

На пригорке теремок, (поза «заяц»)

На дверях висит замок. (поза «замок»)

Ты за ключиком иди (поза «палец»)

И замочек отомкни» (поза «дорожки»).

3.4 Развитие мелкой моторики

- **«Рябинушка».** Пальцы растопырены и направлены вверх. Поочередно производятся движения каждым пальцем по кругу.

«Ты, рябинушка (большой палец)

Раскудрявая, (указательный палец)

Ты когда взошла, когда выросла? (средний палец)

- Я весной взошла, летом выросла, (безымянный палец)

По зорям цвела, солнцем вызрела» (мизинец).

- **«Трава шелковая».** Пальцы сжаты в кулак. На каждую строчку потешки пальцы поочередно, начиная с большого, разжать и на последнюю строчку выполнять одновременное движение всех пальцев – изображаем шевеление травы.

Как по лугу, лугу, (разжать большой палец)

По зелену лугу (указательный палец)

Разливалась вода, (средний палец)

Расстилалась трава, (безымянный палец)

Расстилалась трава, (мизинец)

Трава шелковая» (одновременное движение всех пальцев)

- **«Птички».** Все пальцы сжаты в кулак. На каждую строчку потешки пальцы поочередно, начиная с большого, разжимать и возвращать в исходное положение. На последнюю строчку выполнять дети машут сложенными накрест ладонями, как крыльями.

«Эта птичка – соловей, (большой палец)

Эта птичка – воробей, (указательный палец)

Эта птичка – совушка, (средний палец)

Сонная головушка.

Эта птичка – свиристель, (безымянный палец)

Эта птичка – коростель, (мизинец)

Эта птичка – злой орлан, (сложить ладони)

Птички, птички, по домам».

- **«Пальчик–мальчик».** Все пальцы поочередно прикасаются подушечками к большому пальцу от указательного пальца к мизинцу и наоборот. Усложнение упражнения: в такт счёту левая и правая руки совершают одновременные разнонаправленные движения: левая рука смыкает большой палец поочередно с указательным, средним, безымянным и мизинцем, а правая одномоментно начинает смыкать большой палец, двигаясь в обратном направлении, т.е. с мизинцем, безымянным, средним, указательным. Затем следуют движения в противоположном направлении.

- Пальчик-мальчик, где ты был?

- С этим братцем в лес ходил.

С этим братцем щи варил.

С этим братцем кашу ел.

С этим братцем песни пел».

- **«Братцы».** Пальцы смотрят вверх, ладонь выпрямлена. Поочередно каждым пальцем выполнять следующие движения: отвести вбок, задержать на 2-3 секунды в этой позиции, чуть покачать, вернуться в исходную позицию. На последней строчке соединить пальцы в щепоть.

«Засиделись в избушке братцы. (пальцы вверх)

Захотел меньшей прогуляться, (отвести мизинец и задержать)

Да скучно ему гулять одному, (покачать, вернуть в И.п.)

Зовет он братца вдвоем прогуляться, (отвести мизинец и безымянный)

Да скучно им гулять двоим (покачать, вернуть в И.п.)

*Зовут братца втроем прогуляться. (отвести мизинец, безымянный и
средний пальцы)*

*Грустно старшим сидеть в избе, (большой и указательный пальцы
соединяются подушечками)*

Зовут они братцев домой к себе» (все пальцы соединяются вместе).

- **«Пальчиковые ладушки».** Дети играют в ладушки пальчиками (начиная с указательных и заканчивая мизинцами).

*«Катя, Катя маленька, / Катенька удаленька,
Пройди по дороженьке, / Топни, Катя, ноженькой!»*

- **«Постучалки-побренчалки».** Дети стучат каждым пальцем поочередно по столу на каждую сточку потешки. По мере овладения упражнением можно усложнить задание: стучать двумя какими-нибудь пальцами, стучать определенное количество раз и т.д.

*«Стучит, бренчит по улице: / Фома едет на курице,
Ваня - на барашке, / Тимошка – на кошке / По кривой дорожке»*

3.5 Формирование реципрокных координаций

- **«Чоботок».** Положить перед собой на стол обе руки – одна кисть сжата в кулак, другая с выпрямленными пальцами. Одновременно в такт текста изменять положение обеих кистей, выпрямляя одну и сжимая другую. Следить, чтобы дети отрывали обе руки от стола и не изменяли положение рук в пространстве.

*«Куй, куй чоботок, / Подай, баба, молоток,
А не подашь молоток, / Не подкую чоботок!».*

- **«Чей нос?».** Одна кисть лежит на столе с выпрямленными пальцами, другая стоит на ребре. Менять положение кистей в такт потешки.

*«Чей нос? Макеев. / Куда едешь? В Киев.
Что везешь? Рожь. / Что возьмешь? Грош.
Что купишь? Калач. / С кем съешь? Один.
Не ешь один! Не ешь один!» (хлопки)*

- **«Маленькие ножки».** Поочередная смена положения кистей рук.

*«Большие ноги («кулак») / Шли по дороге: («ребро»)
Топ-топ-топ, («ладонь») / Маленькие ножки («кулак»)
Бежали по дорожке: («ребро») / Топи-топи-топ.» («ладонь»)*

- **«Конь ретивый».** Локти упираются на стол. Левая ладонь поднята вертикально вверх, пальцы плотно сжаты. Правая рука согнута в кулак и приставлена к нижней части ладони левой руки, затем положение рук меняется.

*«Конь ретивый / С длинной гривой
Скачет, скачет по полям. / Тут и там! Тут и там!
Где проскачет он – / Выходи из круга вон!»*

- **«Кошкин дом».** Левая рука, согнутая в кулак, ребром стоит на столе. Правая ладонь выпрямлена, накрывает сверху левый кулак. Затем положение рук меняется.

«Тили-тили-тили-бом! / Загорелся кошкин дом.

Кошка выскочила, / Глаза выпучила.

Бежит курица с ведром, / Заливает кошкин дом»

3.6 Отработка сочетанных движений правой и левой половин тела

• **«Аты-баты».** Школьники маршируют, попеременно дотрагиваясь то правой, то левой рукой до противоположного колена (перекрестные движения) или до одноименного колена (односторонние движения). Обязательное условие - начинать и заканчивать упражнение перекрестными движениями. Более сложный вариант упражнения – введение движений глаз (на левую руку глаза вверх, на правую руку – глаза вниз) или совместное движение глаз и языка (на правую руку – глаза вверх, язык вниз; на левую руку – глаза вниз, язык вверх).

«Аты- баты - или солдаты, / Аты-баты - на базар.

Аты-баты – «Что купили?» / Аты-баты – «Самовар».

- **«Ходит свинка».** И.п. – поставить ноги на ширине плеч, руки опущены. Дотронуться правой рукой до поднятого левого колена, вернуться в И.п., затем сзади дотронуться левой рукой до правой пятки (согнутая в колене правая нога отводится назад). Вернуться в И.п. Повторить соответственно для левой руки и правого колена и правой руки и левой пятки. Повторить весь цикл 3 раза. Более сложный вариант – включение совместных движений глаз и языка.

«Ходит свинка по бору, / Рвет траву – мураву.

Она рвет и берет / И в корзиночки кладет.

Этот выйдет, / Вон пойдет!»

- **«Ладушки».** Это упражнение выполняется совместно с партнером в нескольких вариантах:

а) классический вариант - хлопок в ладоши, хлопок двумя руками с партнером;

б) руки у обоих перекрещены, хлопок, хлопок с партнером «левая – правая», хлопок, хлопок с партнером «правая-левая»;

в) «кулак – ладонь»: хлопок в ладоши, удар кулака о ладонь, хлопок, удар другой ладони о кулак;

г) «ладушки» с разворотами ладоней: хлопки с партнером осуществляется так, что одна ладонь ребенка смотрит вниз, другая вверх.

«Ладушки, ладушки! / Пекла бабка оладушки.

Маслом поливала, / Детушкам давала.

Даше два, Паше два, / Ване два, Тане два.

Хороши оладушки / Да у нашей бабушки»

3.7 Совершенствование артикуляционной моторики

- **«Открываем и закрываем ротик».** Тренировка нижней челюсти проводится в поочередной смене двух положений: 1- рот открывается (челюсть опускается на расстояние ширины среднего и указательного пальцев, язык лежит свободно, зубы не обнажаются); 2 - рот закрыт. Показ кистью руки: 4 сомкнутых пальца ладонью вниз, большой палец прижат к указательному. Когда рот открывается, большой палец опускается вниз, 4 пальца поднимаются вверх. Более сложный вариант – нагрузка зрительного анализатора: рот открыт – глаза вверх, рот закрыт – глаза вниз. И наоборот.

«Солнышко-ведрышко, / Выгляни в окошечко!

Солнышко, нарядись, / Красное, покажись!»

- **«Улыбка-трубочка».** Тренировка мышц губ состоит в смене двух положений: «трубочки» и «улыбки». Кисть руки – все пальцы собраны в щепоть – на «трубочку», пальцы врозь - на «улыбку». Более сложный вариант – меняем движение кисти (на «трубочку» - пальцы врозь, на «улыбку» - пальцы собраны в щепоть) и добавляем движение глаз.

«Раным-рано поутру / Пастушок: «Ту-ру-ру-ру!»,

А коровки в лад ему / Затянули: «Му-му-му!».

Ты, Буренушка, ступай, / В чисто поле погуляй,

А вернешься вечером, / Нас напоишь молочком».

- **«Качельки».** И.п. - рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов. «Качельки вверх» – поднять язык за верхние зубы, «качельки вниз»– И.п. Кисть руки – движение ладонью вверх-вниз. Усложнение упражнения – разноименное движение языка и кисти, включение движений глаз – «качельки вверх» - глаза смотрят вверх, «качельки вниз» - глаза смотрят вниз и наоборот.

«Уж ты, котенька-коток, / Котик – серенький лобок,

Ты приди к нам ночевать, / Нашу деточку качать.

Уж как я тебе, коту, / За работу заплачу:

Дам кувшин молока / И кусок пирога».

- **«Чики-чики-чибалочки».** Рот приоткрыт, губы в улыбке, кончик языка щелкает. Кисть руки – щелчки большим и безымянным пальцами.

«Чики-чики-чибалочки, / Едет Ваня на палочке,

А Дуня в тележке / Щелкает орешки»

- **«Яблочко».** Рот закрыт, кончиком языка коснуться внутренней стороны левой щеки, то же вправо. Кисть руки – движается только указательный палец, остальные пальцы собраны в кулак. Усложнение упражнения – включение движений глаз сначала в одну сторону с движением языка, потом - в противоположную.

«Катилось яблочко / Мимо сада,

Мимо сада, / Мимо града.

Кто поднимет, / Тот и выйдет»

Задания на развитие зрительно-пространственных функций

1 серия - Развитие зрительного восприятия

Задачи коррекционной работы по формированию зрительного восприятия:

4. Развитие зрительного гнозиса через восприятие цвета, формы, величины; сравнение предметов по размеру, высоте, длине, ширине, толщине; узнавание предметов, изображенных на иллюстрациях; узнавание изображений предметов в усложненных вариантах (силуэтное, контурное, пунктирное, зашумленное, перечеркнутое изображения; изображения с недостающими деталями; по наложенным контурам и фрагменту).

5. Формирование перцептивной деятельности: умение анализировать свойства предметов, сравнивать их, различать и обобщать.

6. Актуализация словаря, обозначающего свойства предметов.

Дети учились различать и называть цвета: красный, синий, желтый, оранжевый, зеленый, фиолетовый, коричневый, черный, белый, голубой. Работая с цветами, давали ассоциации (желтый – как солнце, синий – как море, белый – как снег и т.д.). Мы учили школьников с ЗПР правильно называть цвета, отличающиеся от основных по светлоте: темно-красный и ярко-красный, светло- и темно-синий и т.п.; пользоваться предметно-образными названиями оттенков цветов: вишневый, бордовый, малиновый, гранатовый, лимонный, морковный, небесный и т.д. Промежуточные цвета демонстрировали одновременно с основными.

Уточнение знаний учащихся о цвете проводили на примере городецкой росписи мочесников, прялок (XIX век), лаковых миниатюр (Палех, Мстера, Холуй, Федоскино). Рассматривали красочные жостовские подносы с крупными и сочными букетами, разноцветные узоры каргопольской игрушки и филимоновских свистулек, художественных промыслов Золотой Хохломы. Богатые возможности для совершенствования цветового восприятия школьников были заключены в старинных лубочных картинках, которые знакомили детей с бытом и прошлым русского народа.

Уточнение знаний о форме предмета и формирование пространственных представлений учащихся происходило с помощью рассматривания и самостоятельного изображения геометрического орнамента, которым богато народное искусство (посуда, костюмы, орудия труда и т.п.). Каждая геометрическая фигура в орнаменте несет определенный смысл, с которым мы знакомили учащихся: *круг – символ солнца, мелкие по размеру круги – изображения глаз; квадрат – символ земли и др.*

Рассматривая орнаменты и узоры предметов декоративно-прикладного искусства, дети определяли, на какую геометрическую фигуру похож тот или иной узор. В предмете сложной формы выделяли основные наиболее крупные части и находили, на какие геометрические фигуры они похожи.

Знание цветов и геометрических форм мы закрепляли в практической деятельности детей, выполняя различные домашние задания на бумаге:

- разукрась солонку, используя узоры «ягодки» и «травка» и цвета хохломской росписи; назови цвета узора (Приложение 4.1.);
- дорисуй узоры, начатые художником, используя цвет и геометрические формы, выбранные автором (Приложение 4.2.);
- отгадай, что изображено на орнаменте (Приложение 4.3.);
- составь геометрический узор для «вышивки» закладки (Приложение 4.4.);
- «мозаика» - собери узоры (на квадрате, прямоугольнике, круге) из геометрических элементов (Приложение 4.5.);
- дорисуй коврик по образцу (по мотивам филимоновских орнаментов) – левая половинка коврика должна быть похожа на правую (Приложение 4.6.);
- сравни разные формы жостовских подносов, найди среди них овальные, круглые, прямоугольные (Приложение 4.7.).

Во время работы над цветом и формой мы не только развивали зрительное восприятие учащихся, но и формировали навыки умственной и практической деятельности. К их числу относится умение создавать, подбирать группы предметов, одинаковых по цвету, форме, величине, ориентируясь на словесное указание: «Найти предметы фиолетового цвета» или «Найти пять предметов одинакового цвета»; на наглядный образец: «Подбери такие же по форме предметы»; на самостоятельно выделенный общий для нескольких предметов признак: «На какие группы можно разделить все эти предметы?». Одновременно с выполнением данных заданий шло обогащение словаря путем включения в актив новых слов и понятий и закрепление их (*симметрия, ритм, линейный, геометрический орнамент* и т.д.).

Много внимания было уделено работе с иллюстрациями к русским народным сказкам, что было подготовительным этапом к разбору текстов сказок. С помощью иллюстративного материала к фольклорным произведениям мы отработывали вектор правильного восприятия учащихся (слева направо, снизу вверх). Младшие школьники

учились выделять детали картинок, внимательно рассматривать предметы и героев, изображенных на этих иллюстрациях. Эти умения мы развивали во время выполнения следующих заданий:

- **«Чем отличаются картинки?»**. Предлагаются две похожие иллюстрации к русской народной сказке с небольшими отличиями, которые необходимо найти и сосчитать (Приложение 4.8.).
- **«Отгадай, чего не стало? (кто появился?)»**. Найти недостающие предметы или новых героев в двух похожих иллюстрациях (на примере иллюстраций к сказкам «Репка» или «Теремок») (Приложение 4.9.).
- **«Что лишнего изобразил художник?»**. В изображениях предметов быта, животных из сказок, главных героев, целых сюжетов ребенок должен найти несвойственные им детали, объяснить, как исправить ошибки (Приложение 4.10.).
- **«Найди одинаковые предметы на картинке»**. Нужно разглядеть, раскрасить или сосчитать изображенные на рисунке предметы (например, цветы, пеньки и т.п. в волшебном лесу) (Приложение 4.11).
- **«Дорисуй картинку»**. Подобрать нужный фрагмент или дорисовать недостающую часть к иллюстрации (Приложение 4.12).
- **«Чего не хватает?»**. Посмотрев на изображение действующего лица сказки с недостающими деталями, необходимо найти «ошибки художника» (Приложение 4.13).
- **«Дорисуй предмет до целого»**. В заданном рисунке дорисовать отсутствующие элементы и назвать их.

Для совершенствования зрительного восприятия мы анализировали предметы, изображенные в усложненных вариантах. С этой целью мы использовали следующие задания:

- **узнай и назови** по контурному изображению главного героя сказки; предметы быта по силуэтному изображению; предметы с недостающими деталями, в необычном или перевернутом положении; зашумленные предметы; перечеркнутое изображение животного из сказки; наложенные предметные изображения (Приложения 4.14., 4.15., 4.16., 4.17., 4.18., 4.19.);
- **узнай, кто это?** (что это?) - обучение навыкам воспроизведения целого по фрагменту (Приложение 4.20.);

- **волшебные кармашки** - а) ребенок по силуэту угадывает главного героя и выбирает к нему соответствующую карточку – реальное изображение этого героя в иллюстрации к сказке; б) ребенок исправляет ошибки, намеренно допущенные взрослым (Приложение 4.21.);

- **сложи картинку** – развитие умения складывать разрезные картинки (цветные, черно-белые, с контурным и силуэтным изображением) из 4-6 частей (Приложение 4.22.);

- **что перепутал художник?** - обучение навыкам анализа «химерных» изображений фантастических животных (Приложение 4.23.).

2 серия - Формирование пространственных представлений

Задачи коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений:

5. совершенствовать собственно-пространственные представления с точки зрения вертикальной оси пространства (верх-низ): умение анализировать расположение частей лица и тела; объектов во внешнем пространстве по отношению к собственному телу;

6. формировать пространственные представления с точки зрения горизонтальной оси пространства (лево - право): анализировать расположение частей собственного тела; положение объектов в пространстве с позиции право-левой ориентировки; представления: «ближе к», «дальше от» на различных объектах.

7. развивать ориентацию на листе бумаги.

8. актуализировать словарь, обозначающий пространственные отношения (вводить в речь детей пространственные предлоги: «перед», «за», «в», «из» и наречия: «вперед», «позади», «сбоку», «слева», «справа» относительно собственного тела (на собственном теле и внешних объектах).

Формирование пространственных представлений мы начинали с закрепления у детей взаимного расположения частей тела (сверху-снизу, спереди-сзади, слева-справа) во время выполнения двигательных упражнений, которые способствовали оптимизации и стабилизации общего тонуса тела и преодолению локальных мышечных зажимов и дистоний (выполнение движений сопровождалось проговариванием потешек и прибауток):

- **«Умоем личико».** Самомассаж лица – руками проводить по лицу сверху-вниз, слегка нажимая, как при умывании (3-5 раз). Затем тыльной стороной ладони

мягкими движениями провести от подбородка к вискам и от центра лба к вискам. Обозначаем части лица - «веки», «брови», «ресницы» и т.д.

*«Водичка, водичка, / Умой мое личико,
Чтобы глазоньки блестели, / Чтобы щечки краснели,
Чтоб смеялся роток, / Чтоб кусался зубок»*

- **«Вырастали лопушки».** Самомассаж ушей – растирать и разминать уши ладонями три раза сверху вниз (по вертикали) и возвратно-поступательными движениями растирать в другом направлении (по горизонтали).

*«Ай тюшки, тюшки, тюшки! / Вырастали лопушки.
Вырастали лопушки – / Зарастали все лужки.
Зарастали все лужки, / Все пригорушки!»*

- **«Баранки-калачи».** Вращать прямую правую (левую) руку в плечевом суставе вперед, назад, вправо, влево; обе руки в одном направлении, затем в противоположном (правая - вперед, левая - назад). Аналогично – вращение рук в локтевых и лучезапястных суставах. Вводить в активный словарь – «плечо», «предплечье», «локоть», «кисть» и т.д.

*«Ай, качи - качи – качи! / Глянь, баранки калачи,
Глянь, баранки калачи! / С пылу, с жару, из печи.
С пылу, с жару, из печи – / Все румяны, горячи.
Налетели тут грачи, / Подхватили калачи,*

- **«Заинька, попляши»** - это упражнение можно разделить на 4 части:
 1. И.п. – встать на одну ногу. Вращать одной ногой от бедра сначала по часовой стрелке, потом против. Сменить ногу.
 2. И.п. – то же. Бедро другой ноги поднято параллельно полу, колено согнуто. Описывать голенью (затем только стопой) горизонтальные круги, сначала по часовой стрелке, потом против. Сменить ногу.
 3. И.п. – встать на одну ногу, согнуть другую ногу в колене, руки за спиной, правой ладонью обхватить левое запястье. Описывать стопой вертикальный круг, как бы вращая педаль велосипеда. Описав 3-5 кругов, поменять направление на противоположное. Сменить ногу.
 4. И.п. - встать на одну ногу, другая нога слегка приподнята над полом. Вращать стопу в голеностопном суставе, описывая мыском ноги круги в вертикальной плоскости. После 3-5 раз поменять направление на противоположное. Затем сменить ногу.

Объяснить школьникам значение слов «бедро», «голень», «колени», «ступня» и др.

«Заинька, походи, / Серенький, походи.

Вот так, вот сак походи. (1 часть)

Заинька, подбодрись, / Серенький, подбодрись.

Вот так, вот сак подбодрись. (2 часть – движения голенью)

Заинька, топни ножкой, / Серенький, топни ножкой,

Вот так, вот сак топни ножкой. (2 часть – движения ступней)

Заинька, повернись, / Серенький, повернись.

Вот так, вот сак повернись. (3 часть)

Заинька, попляши, / Серенький, попляши.

Вот так, вот сак попляши». (4 часть)

Развивая ориентацию на листе, мы применяли простые схемы ритмического построения линейного орнамента: чередование элементов одной формы одинакового цвета, но разного размера; разной формы, но одинакового размера и цвета; одного размера, но разной формы и цвета.

После определения и обозначения разноцветными линиями верхней, нижней, левой, правой сторон листа и его углов (верхнего левого-правого, нижнего левого-правого) мы развивали пространственные ориентировки с помощью дидактических игр:

- **«Украсть фартук ленточным орнаментом».** В левой части листа предложить схему расположения орнамента на полосе. Дети должны уловить закономерность взаиморасположения треугольников и достроить на полосе в правой половине листа орнамент, используя данную схему и предложенный элемент.
- **«Сделай закладки для книг».** Дети оформляют нарисованные в тетради в клетку книжные закладки. Первый вариант – дорисовать орнамент, используя опорный рисунок. Второй вариант – нарисовать орнамент самостоятельно, используя примеры оформления закладок.
- **«Разукрась салфетку».** Дети переносят по клеточкам узор с правой стороны салфетки на левую.
- **«Сложи узор».** Перед выполнением задания учитель-логопед объясняет детям, что сложный узор можно составить («сложить») из более простых – показать пример. Первый вариант – догадаться и нарисовать в пустом квадрате узор, который получится в результате «сложения» представленных элементов. Второй вариант – разложить сложный узор на составляющие элементы.

- **«Иллюстрирование книги».** Нарисовать картинку к сказке «Колобок», на которой дед с бабкой были бы нарисованы в левом нижнем углу, сам колобок посередине, а в правом нижнем углу должны быть расположены все остальные персонажи. Количество условий, задаваемых в других сказках, постепенно увеличивается.
- **«Машенька заблудилась»** (по сказке «Три медведя»). Детям предлагается демонстрационное игровое поле – аналог шахматной доски, где каждая клетка кодируется буквой и цифрой (А 4) размером 5 на 5 клеток. Центральная клетка занята изображением Машеньки, фишки (число игровых полей определяется числом игроков). Педагог начинает рассказывать начало сказки: «Пошла Машенька в лес с подружками и заблудилась. Сначала она переместилась на одну клетку влево, потом – на одну клетку вниз...» (ограничиваясь 3-4 перемещениями по полю). Потом спрашивает у детей, на какую клетку попала Машенька (или между какими клетками оказалась). Дети глазами прослеживают ее путь, определяя конечное местоположение.
- **«Повтори узор».** Дети повторяют орнаментированное изображение коня с народной вышивки в тетради в клеточку.
- **«Украсим праздничное полотенце узорами».** Дети самостоятельно на листе белой бумаги рисуют геометрический орнамент (бордюр) и объясняют, из каких геометрических фигур состоит узор и как расположены элементы узора на бумаге.
- **«Собери картинку».** Каждому ребенку в отдельном конверте раздается «игровое поле» и 6 маленьких карточек. Это «игровое поле» разделено на 6 частей. В каждой части наклеены различные цветные геометрические фигуры. В конверте находится разрезанная на 6 частей открытка (иллюстрация к русской народной сказке), с обратной стороны каждой части которой наклеены аналогичные геометрические фигуры. На каждую часть «игрового поля», на которой наклеена геометрическая фигура, нужно наложить каждую из частей открытки с геометрической фигурой, одинаковой по форме и цвету (фигура к фигуре лицевыми сторонами). Если правильно наложить геометрические фигуры, то будет составлена картинка – иллюстрация к русской народной сказке.

3 Совершенствование временных понятий

- **«Раньше-позже»** - рассказы потешки по-порядку в соответствии с временной последовательностью частей суток;
- **«Подбери закличку (пословицу)»** - выбрать закличку (пословицу), подходящую к определенному времени года;

- *«Почему так говорят?»* - объяснить значение пословицы, связав с признаками времени года;
- *«Путаница»* - исправить «ошибку» учителя-логопеда в неверно составленных пословицах или закличках («У февраля два друга – жара и вьюга»; «Жаворонки, жавороночки! Прилетите к нам, Принесите нам зиму холодную»), объяснить свой ответ.

- *Примеры фольклорных произведений (времена года)*

«Весна красна!

На чем пришла?

На сошечке, на бороночке,

На овсяном снопочке.

На ржаном колосочке».

«Осень, осень, в гости просим

Погости недель восемь:

С обильными хлебами,

С первыми снегами,

С листопадом и дождем,

С перелетным журавлем».

«Жаворонки, жавороночки!

Унесите от нас

Зиму холодную;

Нам холодная зима

Надоскучила,

Руки, ноги отморозила».

«Ты пчелонька,

Пчелка ярая!

Ты вынеси ключики,

отомкни летечко,

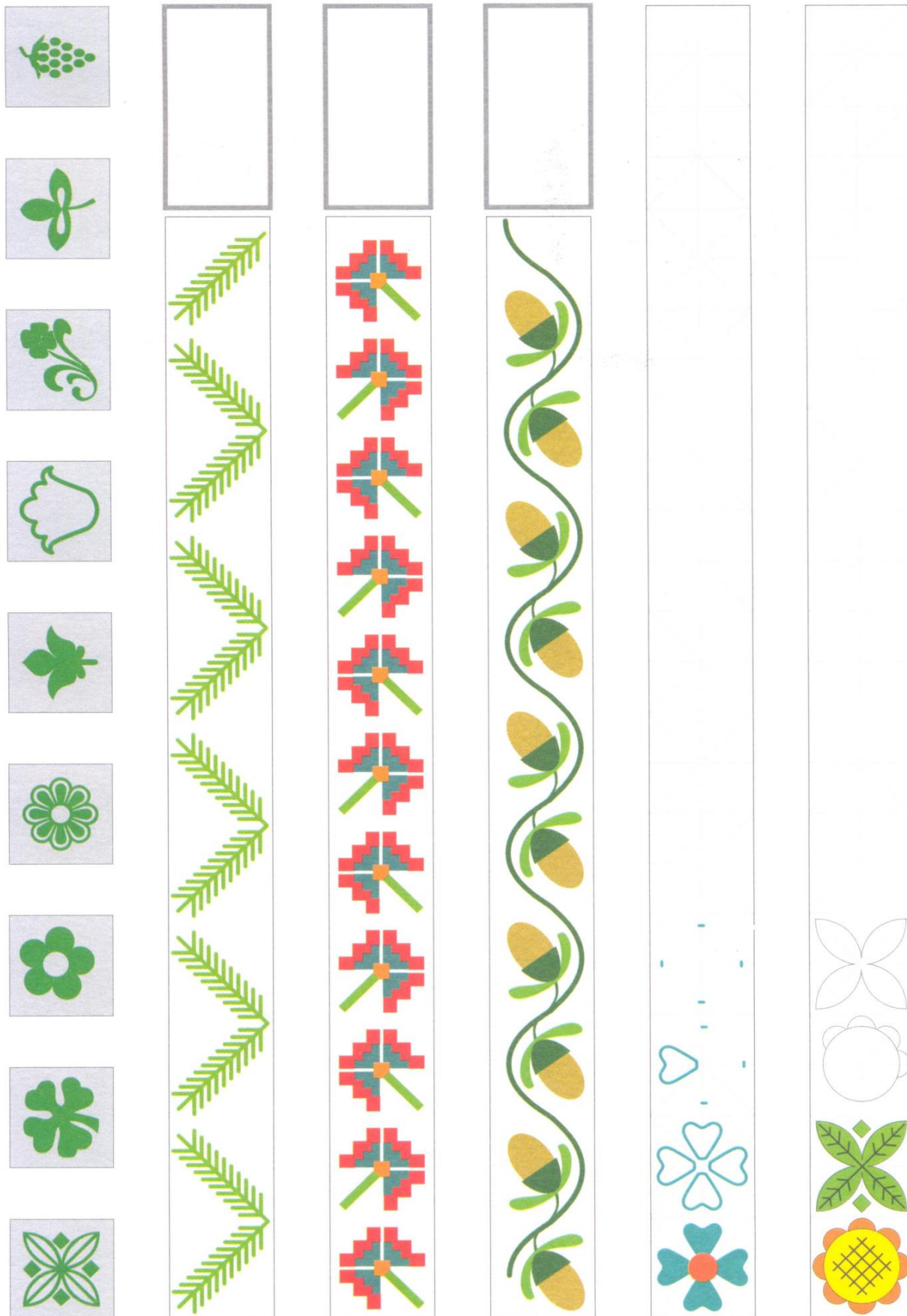
Летечко теплое,

Лето хлебородное».

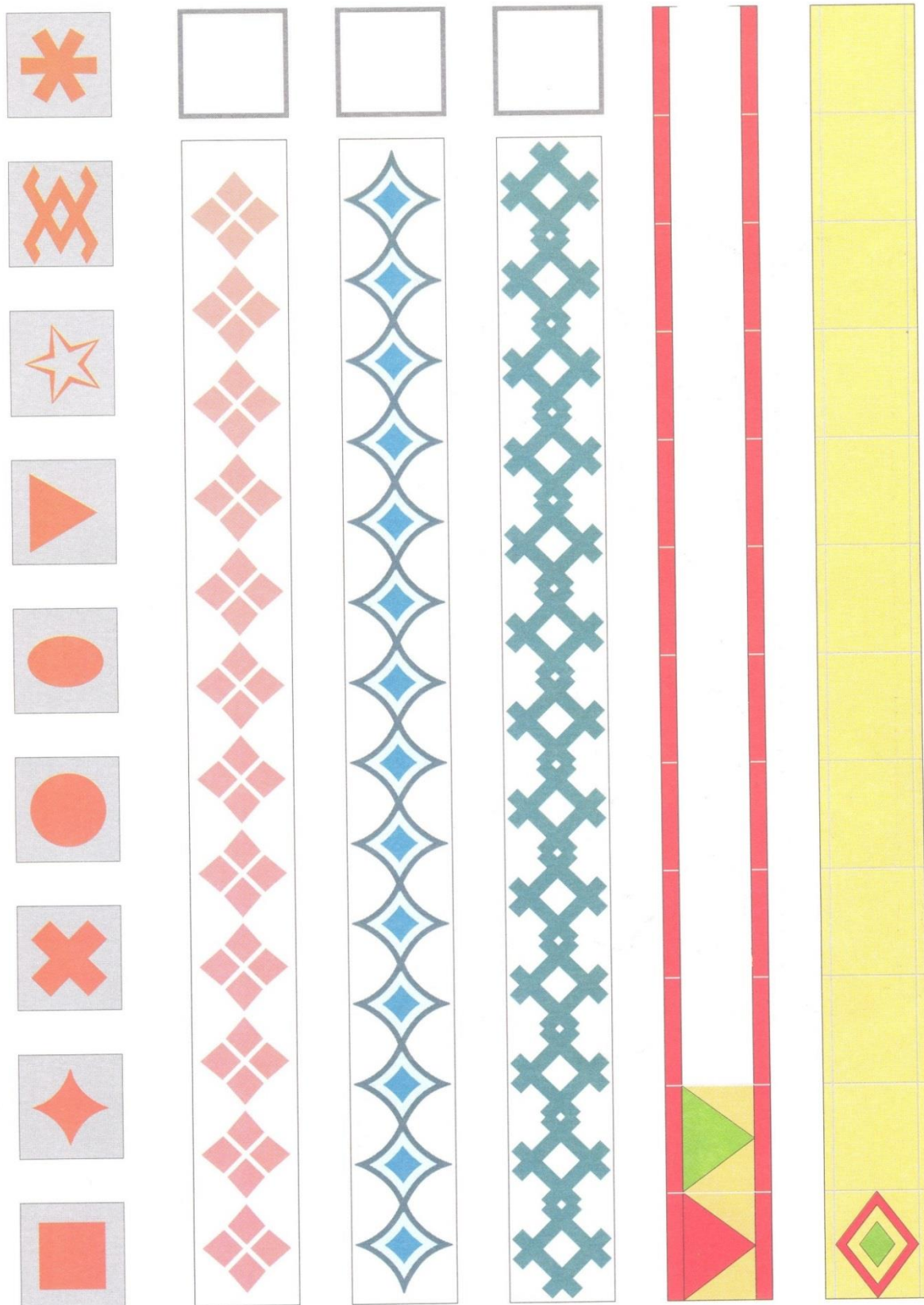
Разукрась солонку



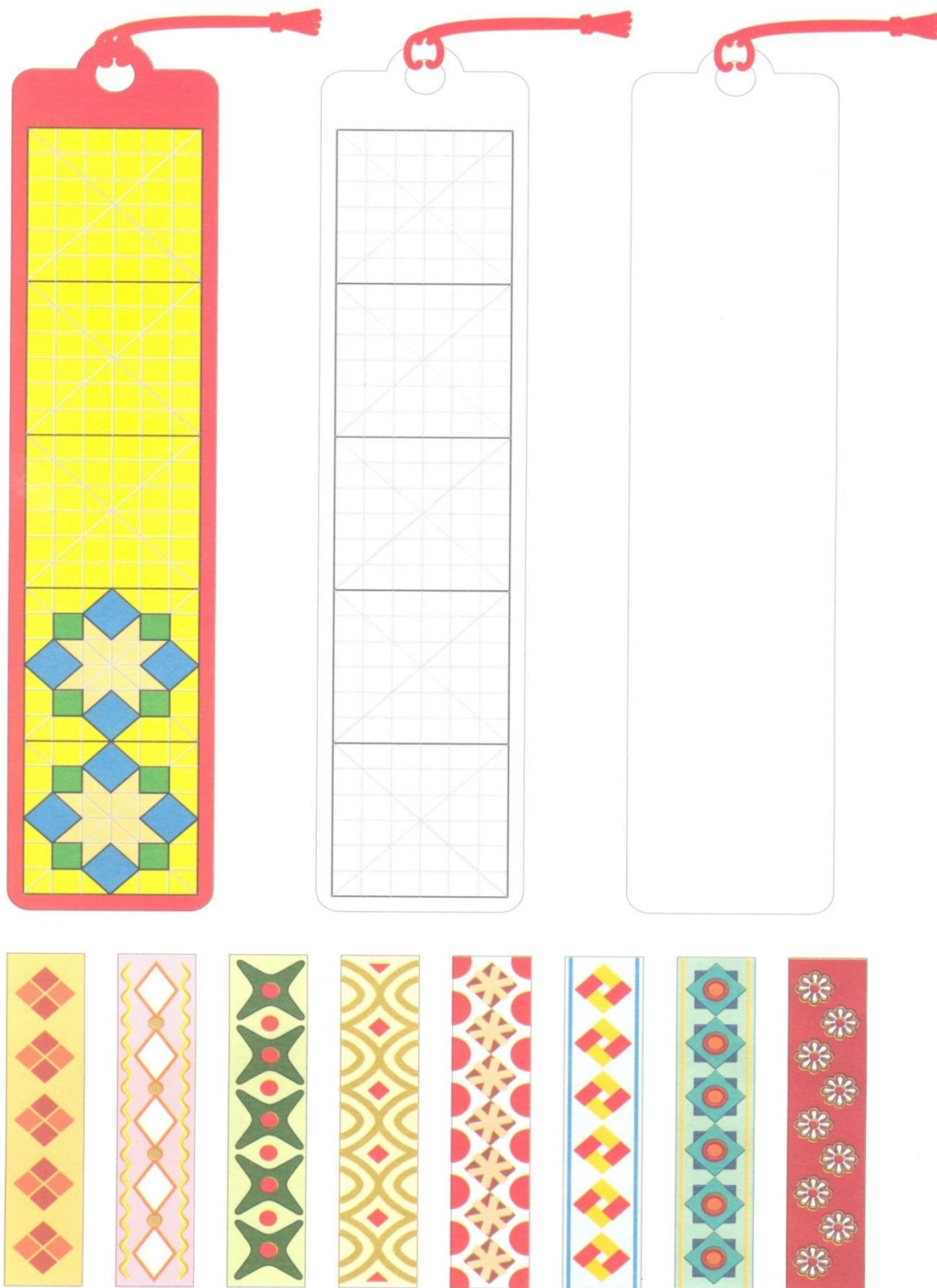
Дорисуй узоры, начатые художник



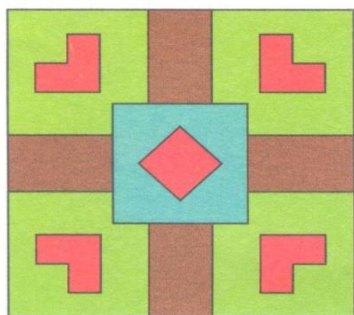
Отгадай, что изображено на орнаменте



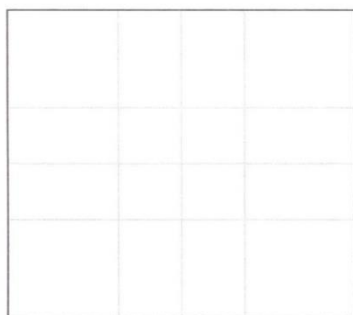
Составь узор для вышивки закладки



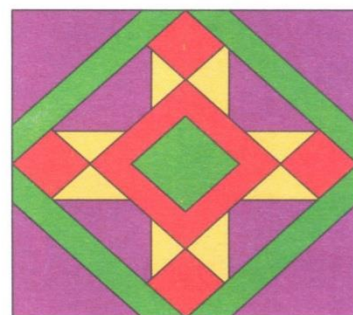
Собери узор



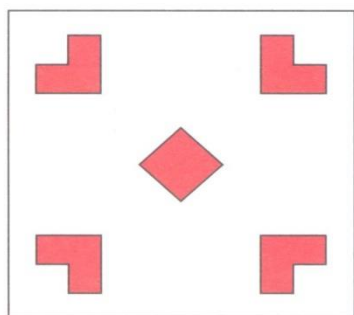
||



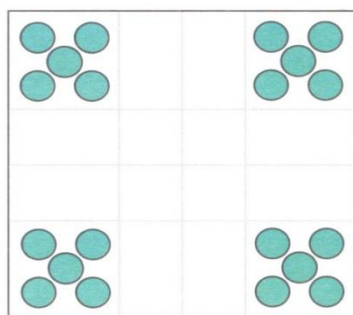
||



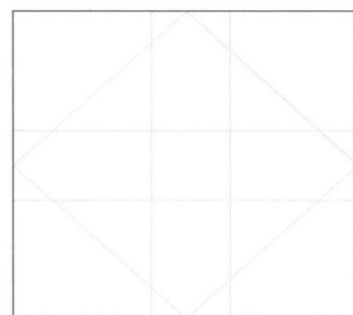
||



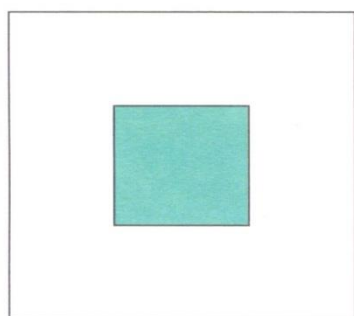
+



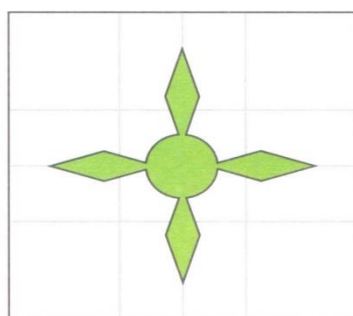
+



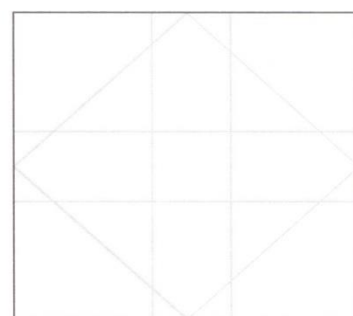
+



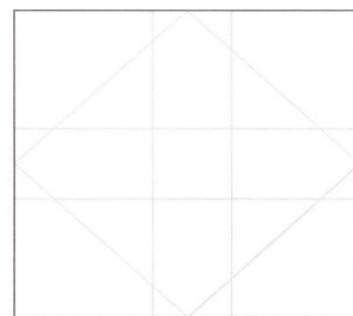
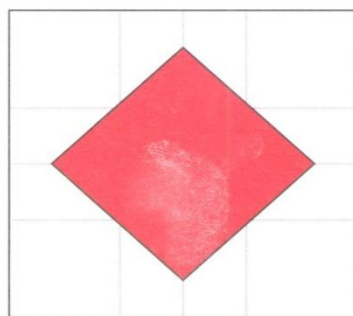
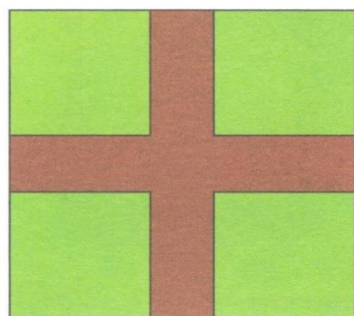
+



+



+



Приложение 4.6.

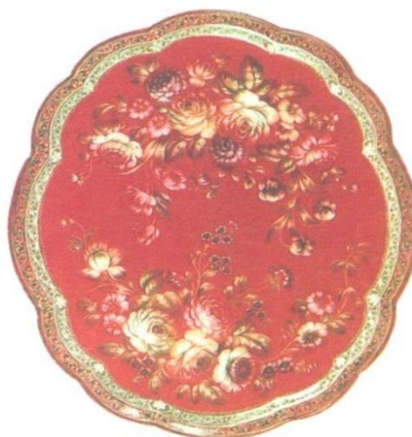
Дорисуй коврик по образцу



Сравни формы жестовских подносов



▲ **Букет в раскладку**



▲ **Полувенок**



▲ **Букет**

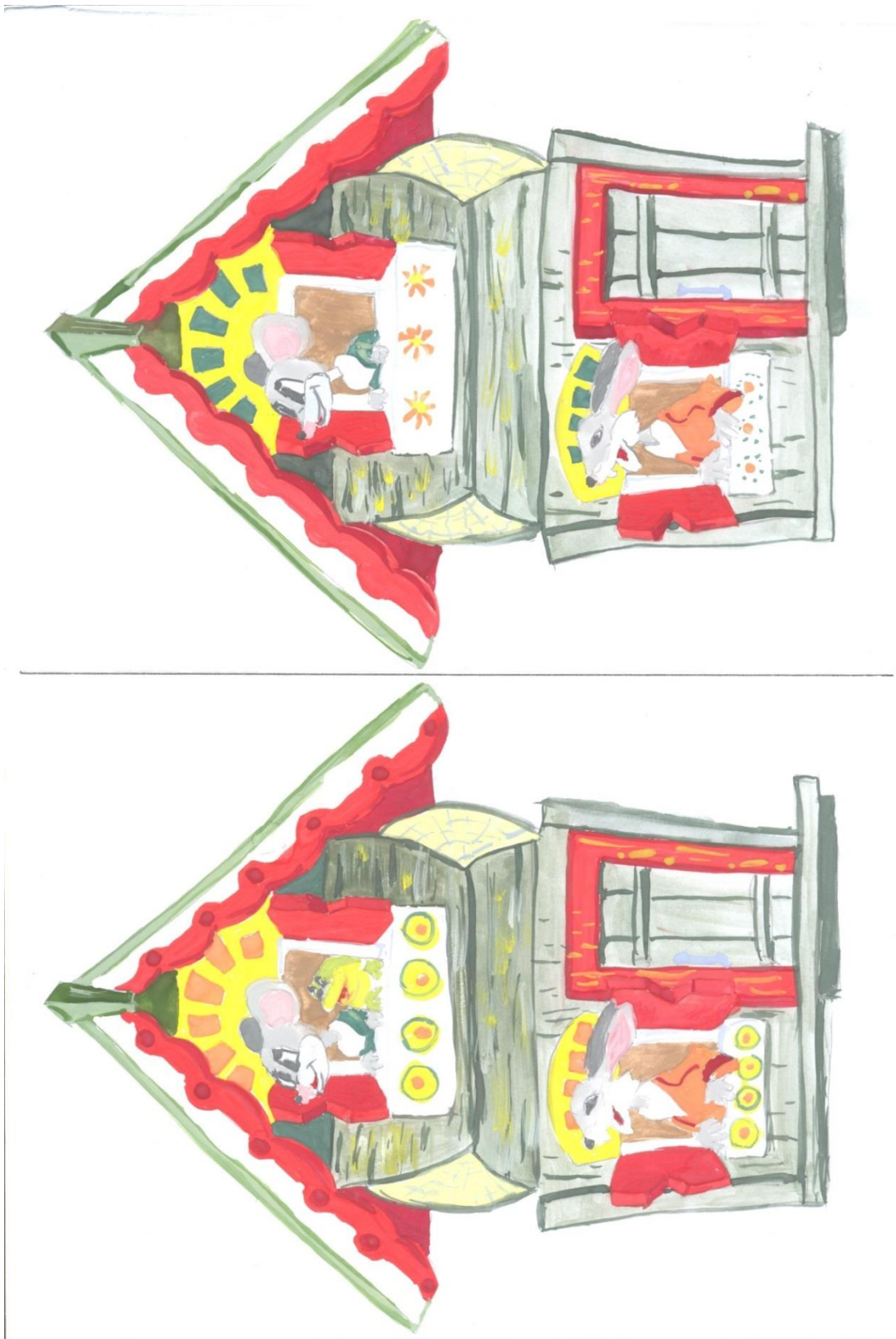


▲ **Венок**

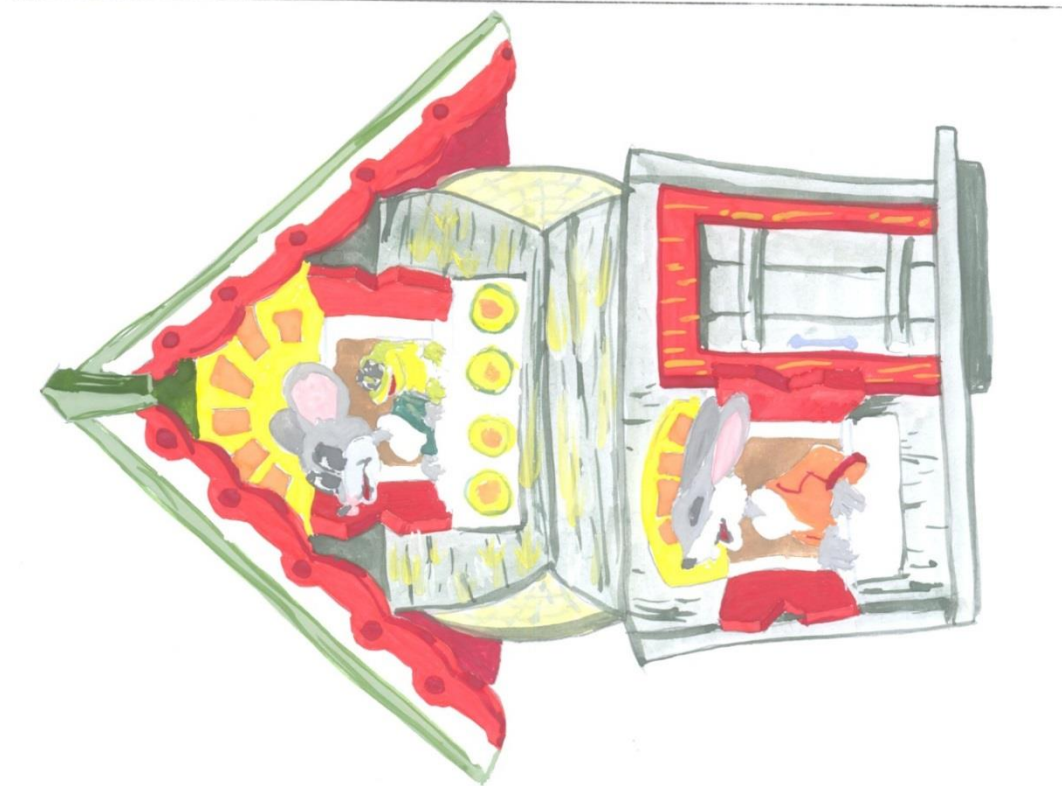


▲ **Роспись с углов**

Чем отличаются картинки?



Отгадай, кто появился?



Что лишнего изобразил художник?



Найди одинаковые предметы на картинке



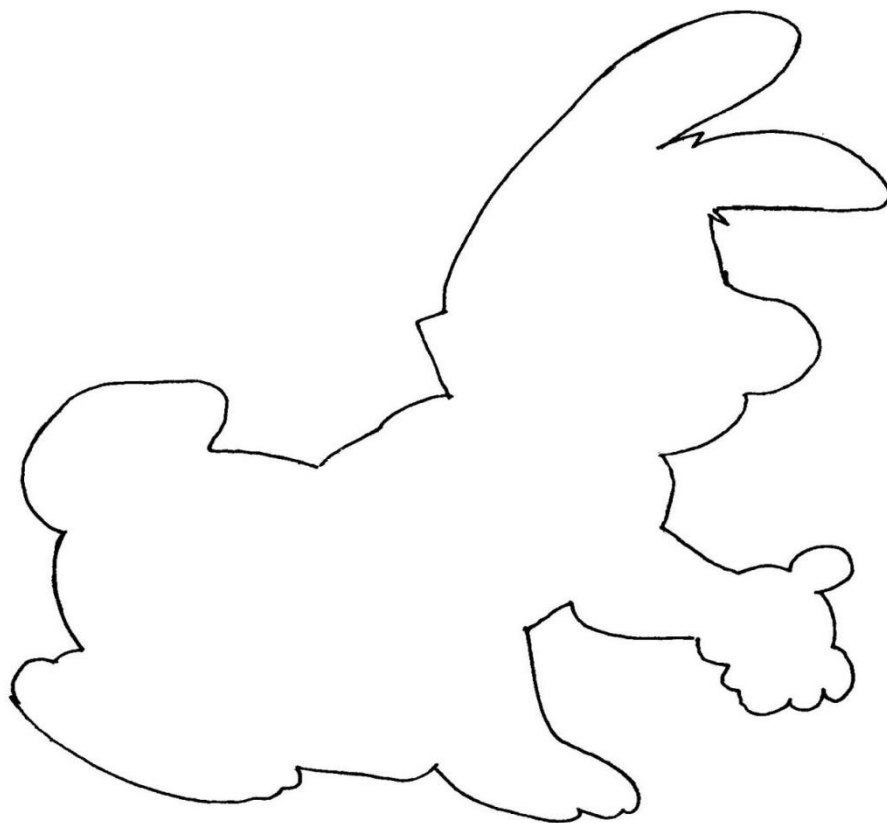
Дорисуй картинку



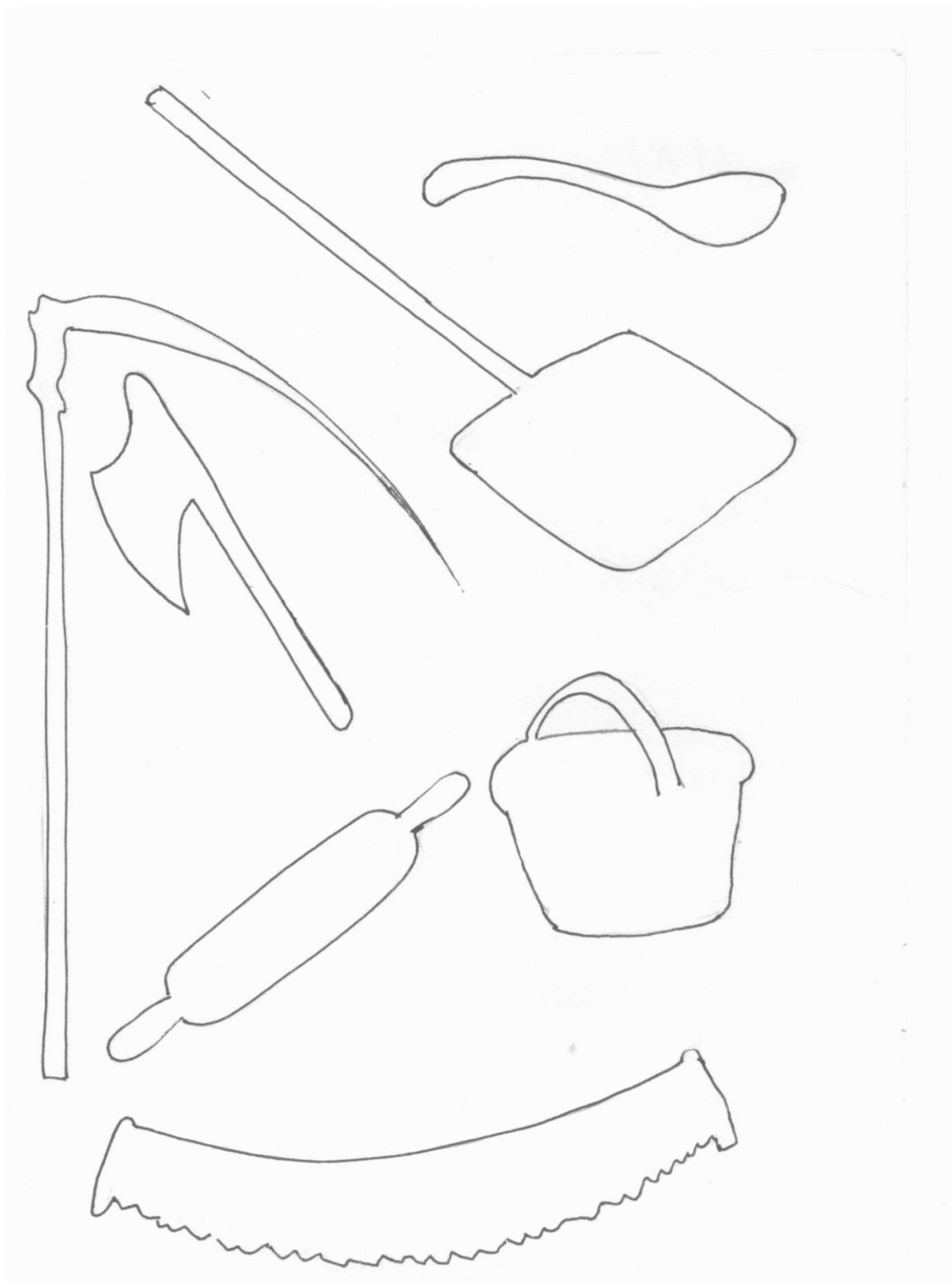
Чего не хватает?



Узнай главного героя из сказки



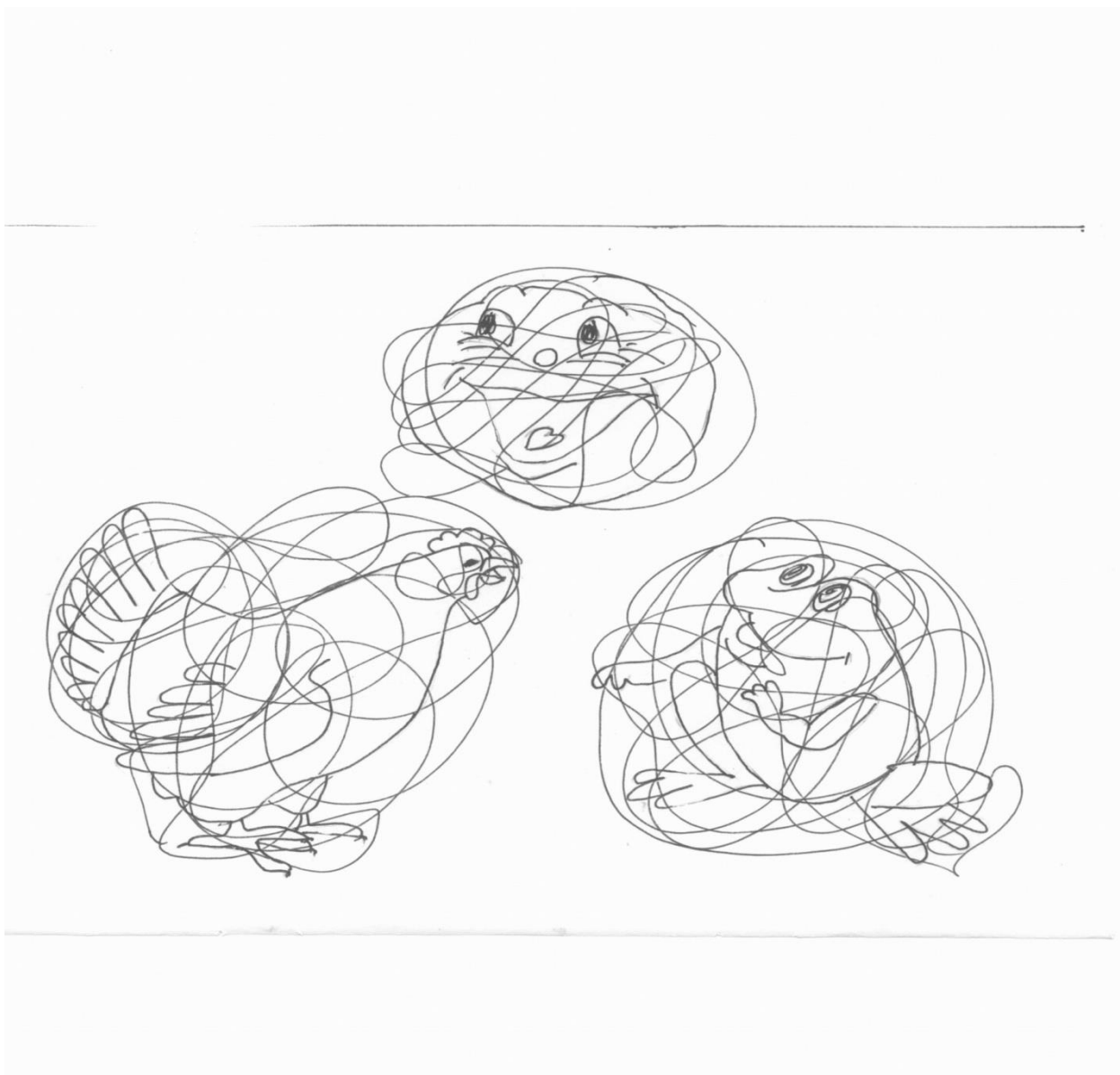
Узнай предметы быта



Узнай героев из сказок (перевернутое изображение)



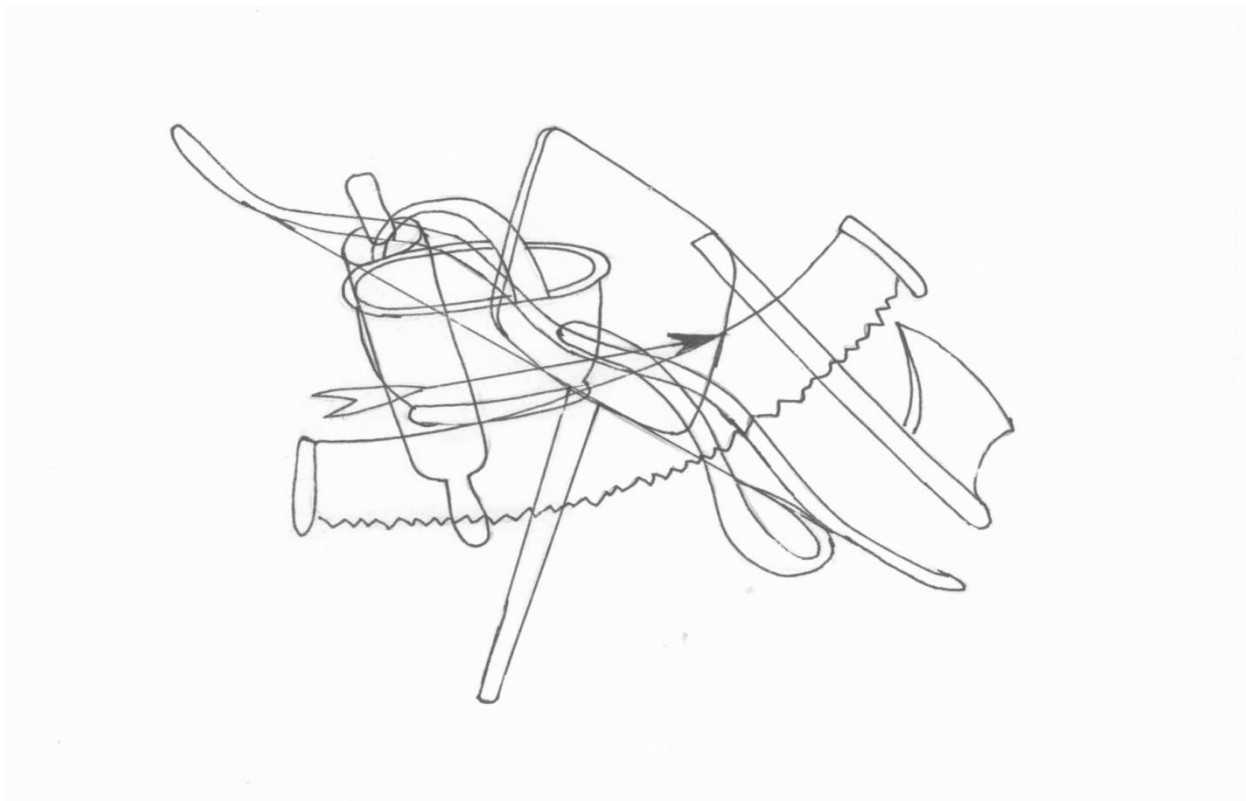
Узнай, кто это? (зашумленные предметы)



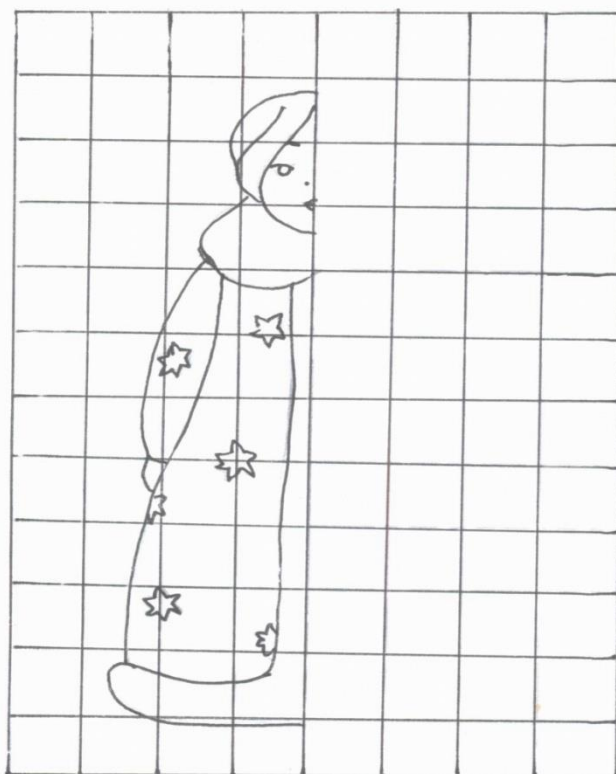
Узнай, кто это? (перечеркнутое изображение)



Узнай, что это? (наложенные изображения)



Узнай, кто это и дорисуй (воспроизведение целого по фрагменту)



Волшебные кармашки



Сложи картинку



Что перепутал художник?



- **«Подбери и назови».** Школьникам предлагается несколько ситуаций (по 2-3 ситуации на каждое логопедическое занятие):
 - дети не могут выбрать водящего в игре;
 - мама укачивает младенца;
 - мальчик старается развеселить заболевшего товарища;
 - мама умывает малыша;
 - бабушка что-то рассказывает внуку перед сном;
 - дети хотят гулять, но из-за дождя вынуждены сидеть дома и т.д.

Учащиеся должны подобрать к предложенным ситуациям знакомые тексты фольклорных произведений и обосновать свой выбор. Поощрялась вариативность.

Варианты проведения игры:

1. Дети самостоятельно определяют, что изображено на картинке, оречевляют героев и действия и проговаривают фольклорный текст с объяснением выбора необходимого жанра.
2. Логопед проговаривает произведение детского фольклора, учащиеся выбирают из предложенных сюжетных картинок подходящую к этому тексту ситуацию.

3.1 Воспитание четкой дикции и правильного звукопроизношения с помощью скороговорок

• **«Лучший знаток скороговорок».** По началу скороговорки или отдельным словам вспомнить и правильно произнести всю фразу целиком в быстром темпе. Поощряется учащийся, вспомнивший наибольшее количество скороговорок.

• **«Театр скороговорок».** Инсценировка скороговорки силами учащихся. Выбирается ведущий (тот, кто произносит скороговорку) и распределяются роли между детьми для изображения действий, происходящих в скороговорке. Для этой цели использовались сюжетные скороговорки, например

<i>«Стража замок охраняла.</i>	<i>«Ехал Грека через реку.</i>
<i>Вдруг явилась вражья рать.</i>	<i>Видит Грека в реке рак.</i>
<i>Страже сразу страшно стало.</i>	<i>Сунул Грека руку в реку.</i>
<i>Стража сразу же бежать».</i>	<i>Рак за руку Грека цап!»</i>

• **«Программа телепередач».** Педагог объявляет название телепередачи. Учащиеся (ведущие) произносят скороговорку (заранее подобранную и выученную вместе с

родителями дома) по теме передачи. Все остальные дети – зрители программы, которые повторяют скороговорку за ведущим.

Примеры телепередач и скороговорок:

- «Человек и закон» - «Проворонила ворона вороненка», «Около колодца кольцо не найдется», «Дед Додон в дуду дудел, Димку дед дудой задел»;
- «Прогноз погоды» - «Гроза грозна, грозна гроза», «Нисколько не скользко, не скользко нисколько»;
- «Сельский час» - «Соломы воз возница вез», «Баран-буян залез в бурьян», «Проросли ростки, повыросли, да ростом ростки не выросли»;
- «Очумелые ручки» - «Шит колпак не по-колпаковски. Надо взять колпак, переколпаковать колпак, перевыколпаковать колпак», «Сиил Пашка шапку Сашке»;
- «Клуб путешественников» - «В Чите речка течет Читинка», «Город Нерль на Нерли-реке»;
- «В мире животных» - «Бобр добр для бобрят», «У ужа - ежата, у ужа – ежата», «Крот рыл ход, ход рыл крот»
- «Модный приговор» - «У Кондрата куртка коротковата», «Ткет ткач ткани на платки Тане», «У Ивашки рубашка, у рубашки кармашки»;
- «Новости» - «Около кола – колокола», «Осип охрип, Архип осип», «Наш Полкан попал в капкан»;
- «Едим дома» - «Петр Петру пек пироги», «Вкусная халва – мастеру хвала», «Съел Слава сало, да сала было мало».

5.2 Обучение приемам словообразования на материале произведений «материнского фольклора»

• **«Найди рифму».** Для игры необходимы карточки с рисунками, из которых можно составить рифмующиеся слова (например, печка-речка, кошка-ложка, пальчик-мальчик и т.д.). Все картинки располагаются на большом столе в случайном порядке. Задача играющих – подобрать пары слов по рифмам.

• **«Выбери рифму».** Логопед называет слово (например, ком), а учащиеся выбирают из предложенных картинок (кит, дом, кот) подходящее по рифме (ком-дом).

• **«Четвертый лишний».** Педагог предлагает четыре слова (сначала подкрепляя слова картинками, потом только на слух). Дети исключают лишнее слово, не являющееся рифмой (ножка, ложка, картошка, мышка).

• **«Зарифмуй словечко».** Логопед называет слово, дети подбирают к нему рифмующиеся слова (*птичка – синичка, невеличка, певичка; покачать – погулять, побежать, заливать и т.д.*). Вариант игры: педагог бросает мяч и произносит слово, поймавший мяч отвечает словом, созвучным с названным.

• **«Подбери пару».** На доске написаны слова в двух столбиках. Задача учащихся к слову из первого столбика подобрать слово из второго столбика, чтобы получилась рифма, например

<i>Опушка</i>	<i>Поешь</i>
<i>Встаешь</i>	<i>Гребешок</i>
<i>Елочка</i>	<i>Избушка</i>
<i>Петушок</i>	<i>Иголочка</i>

• **«Доскажи словечко».** Логопед произносит фольклорный текст без последнего слова. Дети подбирают необходимое слово, подходящее по смыслу и по рифме. Затем произносится весь текст целиком, например,

*«Дождик, дождик, веселей / Капай, капай, нежалей!
Только нас не замочи! / Зря в окошко нестучи.
Брызни в поле пуще, / Станет травка...гуще!».*

5.3 Формирование словесно-логического мышления в процессе работы с загадками:

• **«Загадка наоборот».** Игроки договариваются о теме, которая будет основой для загадок. Затем логопед загадывает загадку в которой все наоборот.

Например, тема «Животные»:

- обитает в воде (*значит, на суше*);
- шерсти нет совсем (*значит, длинная шерсть*);
- хвост очень длинный (*значит, короткий*);
- всю зиму ведет активный образ жизни (*значит, спит*);
- очень любит горькое (*значит, сладкое*).

Кто это? (*Медведь*).

5.4 Формирование словесно-логического мышления в процессе работы с пословицами:

• **Наводящие вопросы,** которые учитель-логопед задает детям, вызывая у них желание найти смысл пословицы.

Например, пословица *«У короткого ума длинный язык»*. Вопросы: «О каком человеке можно сказать, что у него «короткий ум»? А «длинный язык»? Почему неумные люди много говорят глупостей?». Во время ответов на вопросы происходит обогащение словарного запаса учащихся путем подбора синонимов к словам. Так, человека с «коротким умом» можно назвать «глупым», «неумным», «безголовым», «пустоголовым», «безграмотным», «малоумным» и т.д. Человек с «длинным языком» - это человек «болтливый», «разговорчивый», «словоохотливый», «говорливый», «речистый» и т.д.

- **Подсказка** – учащиеся договаривают за педагогом смысловые фразы.

Например, пословица *«Не спеши языком, торопись делом»*. Учитель-логопед: «Нужно быть активным не на ... (словах), а на ... (деле)». Или *«Маленькое дело лучше большого безделья»* - «Лучше немного ... (потрудиться), чем долго сидеть без ... (дела)».

- **Нахождение одинаковой мысли в разных пословицах** – логопед знакомит учащихся с пословицами разных народов, имеющих одинаковый смысл. Например, знакомя с русской пословицей *«Сапожник всегда без сапог»*, мы зачитывали пословицы других народов:

- *«Гадалка своей судьбы не знает»* (осетинская);
- *«В доме плотника нет скамейки»* (китайская);
- *«У кровельщика крыша дырявая»* (бенгальская);
- *«Красильщик в некрашенных шароварах ходит»* (японская).

- **Прием иллюстрирования** – учащиеся рисуют картинки, предающие ситуацию, отраженную в пословице, или ситуацию с тем же отношением объектов, но другими реалиями.

- **Знакомство учащихся с жанром пословичного рассказа** – объяснение смысла пословицы на примере истории, описанной в рассказе (Л.Н. Толстой «Азбука», Б.В.Шергин «Пословицы в рассказах»).

- **«Сложи пословицы и поговорки»**. Карточки с пословицами и поговорками разрезаны на 2 части и перемешаны. Учащиеся должны сложить из двух частей целую пословицу и объяснить ее смысл:

Какова земля, \ таков и хлеб.

На ловца и \ зверь бежит.

На безрыбье \ и рак рыба.

Паршивая овца \ все стадо портит.

Яблоко от яблони \ недалеко падает.

• **«Доскажи пословицу».** Учитель-логопед начинает пословицу, а учащиеся продолжают и объясняют ее смысл:

Труд человека кормит... (а лень портит).

Делу время... (а потехе час).

Любишь кататься ... (люби и саночки возить).

Без труда не вытащишь... (и рыбку из пруда).

• **«Ответь на вопрос».** Логопед задает вопросы по содержанию пословицы. Дети вспоминают необходимую пословицу и отвечают на вопрос:

У кого глаза велики? (у страха)

Чем горю не поможешь? (слезами)

В какое время приходит аппетит? (во время еды)

В какие сани не следует садиться? (не в свои)

Под какой камень вода не течет? (под лежащий)

• **«Вспомни пословицу».** Учащиеся вспоминают пословицы, в которых встречается определенное слово (это может быть домашним заданием, выполненным вместе с родителями). Например, слово «волк»: «Волков бояться - в лес не ходить», «И волки сыты, и овцы целы», «Волка ноги кормят, «Как волка не корми, он все в лес смотрит», «Волк не пастух, свинья не огородник», «Старого волка в сети не заманишь», «В согласном стаде волк не страшен»;

• **«Найди для каждого «орешка» свое «ядрышко».** Школьники соотносят пословицы – «орешки» с их «ядрышками» - мыслями. Например,

Орешки: «Яблоко от яблони недалеко падает», «Муравей не велик, а горы копает».

Ядрышки: «Даже маленький человек может делать большие дела», «Дети похожи на своих родителей», «Болтливый не отличается умом», «Довольствуйся тем, что имеешь».

• **«Распутай пословицы».** Работа с деформированным текстом, составленным из пословиц. Например,

Не торопись отвечать, а гляди на себя. Не кивай на соседа, торопись слушать.

(«Не торопись отвечать, торопись слушать». «Не кивай на соседа, а гляди на себя».)

• **«Найди близнецов».** Необходимо подобрать к русской пословице похожую по смыслу английскую и объяснить свой выбор.

<u>Русские</u> «Что с возу упало, то пропало».	<u>Английские</u> «Слишком много поваров портят бульон».
---	---

«У семи няnek дитя без глазу».	«Нельзя из яичницы снова сделать яйцо».
«Рыбак рыбака видит издалека».	«Четыре глаза видят больше, чем два».
«Ум хорошо, а два лучше».	«Птицы с одинаковым оперением собираются вместе».

• **«Найди лишнюю поcловицу».** Подобраны поcловицы разных народов с похожим смыслом, одна из них не соответствует этому смыслу. Необходимо найти «лишнюю» поcловицу и объяснить свой выбор.

«И на солнце есть пятна» (русская).

«Даже в пруду с лотосами водятся лягушки» (сенгальская).

«И на хорошем нефрите есть пятна» (вьетнамская).

«Всяк молодец на свой образец» (русская).

«И в коралле, и в жемчуге можно найти изъян» (тамильская).

«И в слоновой кости есть трещинка» (индонезийская).

• **«Подбери пару».** Учитель-логопед называет поcловицы разных народов, учащиеся вспоминают русские, которые соответствуют им по смыслу. Например:

<u>китайские поcловицы:</u>	<u>Подсказки (русские поcловицы)</u>
«Горопливым людям не хватает мудрости».	«Поспешишь – людей насмешишь».
«Слабого обижает, а сильного боится».	«Молодец против овец, а против молодца и сам овца».
«Где нет деревьев, и полынь считается деревом».	«На безрыбье и рак рыба».
«Когда много каменчиков, дом получается кривой».	«У семи няnek дитя без глазу».
«Пошел дождь – поздно бежать за зонтом».	«На охоту ехать – собак кормить».

• **Замени поcловицами предложения.**

Береги время («Делу - время, потехе – час». «Разумно жить – минутой дорожить»).

Учись всю жизнь («Век живи, век учись»).

Не ссорся («Ссора до добра не доведет»).

Держи слово («Не давши слова, крепись, а давши, держись»).

• **«Придумай свою поcловицу».** Необходимо самому придумать поcловицу, с такой же мыслью, как в поcловице «Сапожник всегда без сапог». Для этого вспомните человека, имеющего определенную профессию, и тот продукт, который он изготавливает. Например, «У пекаря в гостях и булочкой не полакомишься».

• **«Найди двойника».** Необходимо вспомнить похожие по смыслу пословицы к пословице *«Как аукнется, так и откликнется»* (*«Как наелся, так и расплатился», «Как постелешь, так и поспишь», «Что посеешь, то и пожнешь»*).

• **«Подбери пословицы».** Это задание мы использовали во время знакомства учащихся с русскими народными сказками. Например, сказку «Лиса и журавль» школьники соотносили с пословицей *«Как аукнется, так и откликнется»*, составляли план пересказа сказки, используя пословицы. Также учащиеся выбирали пословицы, подходящие к речевым ситуациям, например:

1. Сын и дочь взялись за несколько дел и ни одного не довели до конца. Какую пословицу вспомнят родители? (*«За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь»*)
2. Вы долго не могли решить задачу, а кто-то вам помог, и вместе вы нашли правильное решение. Какую пословицу вспомните? (*«Ум хорошо, а два лучше»*).
3. Какую пословицу вспомним, когда взялся что-то делать, поторопился и ничего не получилось? (*«Поспешишь, людей насмешишь». «Делаешь наспех – сделаешь на смех»*).
4. Вы долго не могли найти дорогу в неизвестной местности, но спросили у прохожего, который вам помог найти правильный путь. Какая пословица будет к месту? (*«Язык до Киева доведет»*).

• **«Составь новую пословицу».** Из каждой пословицы необходимо взять по одному слову, чтобы составить одну новую. В первой пословице слово-подсказка выделено. Например, пословицу *«Землю солнце красит, а человека труд»* можно составить из следующих пословиц:

- 1) *«От одной похвалы хоть под землю уйти».*
- 2) *«Лежебоке и солнце не в пору всходит».*
- 3) *«Не солома красит гумно, а зерно».*
- 4) *«Занятого человека и грусть-тоска не берет».*
- 5) *«Где охота и труд, там поля цветут».*

• **«Придумай историю по пословице».** Учитель-логопед предлагает пословицу, а учащиеся придумывают или вспоминают свою историю, подтверждающую смысл этой пословицы. Для этого мы брали пословицы о дружбе, которые легко можно подтвердить личным опытом школьников, например *«Человек без друзей, что дерево без корней»*, *«Дружба дороже денег»*, *«Сам погибай, а товарища выручай»* и т.п.

5.5. *Расширение словарного запаса, грамматического строя и совершенствование связной речи при пересказе русских народных сказок*

6. **«Построй модель сказки».** Прослушав произведение, дети самостоятельно делят его на эпизоды, выбирают тип замещения, строят изображения каждой смысловой части и модель всего произведения в целом. Правильно построенной считается модель, которая полностью соответствует сюжету и включает все эпизоды фольклорного текста, не пропуская, не повторяя и не переставляя их.

7. **«Узнай сказку по модели».** Учитель-логопед предлагает модели разных знакомых сказок, а дети по модели узнают и пересказывают эту сказку.

8. **«Исправь ошибку».** Педагог в предлагаемых моделях намеренно допускает разного рода ошибки: переставляет или опускает эпизоды, вводит дополнительных героев, меняет местами завязку и развязку. Учащиеся должны найти и исправить ошибки.

Задания на развитие мнестических процессов

Развитие памяти в зрительной и слухоречевой сферах включало развитие произвольного кратковременного и долговременного запоминания, связанного, главным образом, с последовательностью воспроизведения предъявляемых стимулов. Нашей коррекционной задачей в этом блоке было формирование у учащихся с ЗПР приемов осмысленного запоминания, которые они могут использовать в самостоятельной учебной деятельности:

1. Развитие слухоречевой памяти

Развитие слухоречевой памяти проходило на всем протяжении коррекционной работы. Выполнение упражнений, формирующих кинестетический и кинетического компоненты двигательного акта, развивающих мелкую моторику, совершенствующих реципрокную координацию, способствующих освоению собственного телесного пространства и временных представлений проходило с одновременным проговариванием потешек, прибауток, песенок. Необходимость постоянного повторения этого фольклорного материала для ритмитизации, четкости и координированности движений на каждом логопедическом занятии приводила к непроизвольному долговременному запоминанию текстов.

На первом этапе формирования слухоречевой памяти дети обучались произвольному запоминанию на материале коротких слов и предложений из скороговорок. На втором этапе закрепляли полученные навыки на материале незнакомых слов и слов с абстрактным значением из пословиц и поговорок. На третьем этапе проходило обучение самостоятельному выбору мнемотехник (составление плана, моделирование, словесное рисование и др.) для слухоречевого запоминания текстов сказок, выбранных для пересказа.

Для совершенствования произвольной слухоречевой памяти мы использовали следующие упражнения:

- ***«Найди и запомни скороговорки по темам».*** Выполнение этого упражнения является подготовкой к выполнению игрового задания «Программа телепередач» из Речевого блока.
- ***«Запомни и объясни пословицы о дружбе».*** Это может быть домашним заданием, которое учащиеся выполняют вместе с родителями.
- ***«Вспомни пословицу по орешку».*** Педагог объясняет смысл пословицы, учащиеся вспоминают, какая пословица соответствует этому смыслу.

• **«Выбери и запомни рифму».** Детям зачитывается рассказ Б.Шергина «Рифмы». Задача школьников - найти, запомнить и воспроизвести рифмующиеся слова.

• **«Запомни 10 слов».** С установкой на запоминание зачитываются 10 слов из сказки, учащиеся должны запомнить слова в последовательности предъявления. Усложнение задания: к каждому предъявленному слову необходимо придумать слово, связанное с ним по смыслу.

• **«Исключи лишнее слово».** Детям зачитывается группа слов из определенной сказки, одно слово – из другой сказки. Необходимо на слух исключить лишнее слово и запомнить остальные.

• **«Расшифруй и запомни слова».** Предлагается 7 зашифрованных слов из сказки и ключ к шифру. Необходимо расшифровать слова и запомнить их.

• **«Собери слова из сказки».** Первый участник называет слово из сказки. Второй повторяет это слово и добавляет свое. Третий повторяет два слова и добавляет свое и т.д. Усложнение задания – называть слова определенной части речи.

• **«Собери слово».** Учащимся предлагаются на слух звуки (с интервалом 1-2 сек), из которых можно составить слова, относящиеся к определенной сказке, пословице или загадке. Задача – составить слова из звуков и запомнить их. Назвать все слова по-порядку.

• **«Найди пары».** Детям предлагаются 10 слов из сказки в случайном порядке. Необходимо их запомнить, предварительно образовав смысловые пары.

• **«Нарисуй и запомни».** Учитель-логопед последовательно называет 15 слов из сказки. После каждого названного слова считает до трех. За это время учащиеся должны зарисовать это слово для запоминания. Задача играющих – вспомнить все слова по рисункам.

• **«Нарисуй волшебный предмет».** Учитель-логопед зачитывает описание предмета из сказки (например, расположение узора на ковре, который соткала Царевна-лягушка для батюшки-царя). Дети должны запомнить описание и нарисовать такой же предмет.

2. Развитие зрительной памяти

Работа по совершенствованию зрительной памяти проводилась в два этапа. На первом этапе происходило развитие произвольного кратковременного и долговременного запоминания с использованием различных мнемотехник на материале изображений

сюжетов и образов фольклорных произведений. На втором этапе школьники, умеющие читать, навыки зрительного запоминания закрепляли на материале слов и словосочетаний из пословиц, потешек, загадок, предложений из сказок.

Развитие у детей зрительного восприятия влияло на организованность, целенаправленность памяти, расширяло ее объем. Поэтому выполняя задания зрительно-пространственного блока, мы одновременно работали над коррекцией зрительной памяти. Кроме того, мы подобрали специальные игровые упражнения, формирующие мнестические процессы:

- **«Запомни и повтори».** Учащиеся повторяют главные отличительные элементы геометрического орнамента дымковской игрушки (волнистые линии, маленькие и большие круги, клетка), представленных в течении 1 минуты, у себя в тетради.

- **«Нарисуй орнамент».** Учащиеся запоминают представленный ряд геометрических фигур (линейный орнамент) с постепенным увеличением числа включенных в него элементов и рисуют его в тетради.

- **«Найди такой же».** После кратковременной экспозиции орнамента школьники ищут его среди предложенных вариантов.

- **«Собери картинку – 2»** (продолжение игрового задания Зрительно-пространственного блока). Дети рассматривают результаты своей деятельности (получившуюся иллюстрацию). Затем, не переворачивая частей открытки, они отвечают на вопросы учителя-логопеда, воспроизводя по памяти место той или иной фигуры. Например, *в верхнем левом углу – желтый прямоугольник, в правом верхнем углу – красный круг, в левом нижнем углу – зеленый треугольник т.д.*

- **«Запомни узор».** Учащиеся запоминают и переводят орнамент узорного ткачества в схему (на бумаге в клеточку).

Развитию зрительной памяти способствовала работа с иллюстративным материалом во время выполнения заданий речевого блока. Обучая школьников приемам словообразования на материале произведений «материнского фольклора» мы часто использовали яркие образы, созданные Ю.В. Васнецовым в иллюстрациях к русским народным потешкам и песенкам. Внимательно рассматривая произведения книжной графики, дети не только совершенствовали зрительное восприятие и память, но и развивали нравственно-эмоциональную сферу, отмечая характер и настроение героев. Для развития зрительной памяти были использованы следующие упражнения:

- **«Герой из сказки».** Один из участников рисует героя сказки. Учащиеся внимательно рассматривают этот портрет, стараясь запомнить все детали. Затем

учитель-логопед просит всех отвернуться и вносит как можно больше изменений в это изображение (изменяет детали одежды, прическу и т.д.). Задача игроков – найти и исправить все изменения.

- **«Узнай сказочное животное».** Учащимся предлагается запомнить силуэтное изображение животного из сказки и найти это изображение среди других силуэтов.

- **«Определи, что изменилось».** Учащимся демонстрируется набор иллюстраций, соответствующих сюжету сказки. Учащиеся запоминают последовательность и количество картинок. Затем учитель-логопед вносит изменения. Задача школьников - определить, какая сюжетная картинка убрана из набора; какая картинка появилась дополнительно; как изменилась последовательность сюжетных картинок.

- **«Собери сказку».** Педагог перемешивает сюжетные картинки нескольких сказок и раздает школьникам. Учащиеся решают, какую сказку собрать. Обмениваясь картинками с соседями, дети подбирают нужный комплект иллюстраций, затем по цепочке пересказывают эту сказку.

Методика «Беседа о школе»

Цель: выявление сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения.

Возраст: 6,5- 8 лет

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ученик должен ответить на вопросы:

1. Тебе нравится в школе?
2. Что тебе в школе больше всего нравится, что для тебя самое интересное?
3. Представь, что ты встретил малыша из детского сада, который о школе еще ничего не знает. Он тебя спрашивает: «Кто такой — хороший ученик?» Что ты ему ответишь?
4. Представь, что тебе предложили не каждый день учиться в школе, а заниматься дома с мамой и только иногда ходить в школу. Ты согласишься?
5. Представь, что есть школа А и школа Б. В школе А такое расписание уроков: каждый день чтение, математика, письмо и только иногда рисование, музыка, физкультура. В школе Б другое расписание — там каждый день физкультура, музыка, рисование, труд и только иногда чтение, математика, русский язык. В какой школе ты хотел бы учиться?
6. Представь, что к вам домой приехал знакомый твоих родителей. Вы с ним поздоровались, и он тебя спрашивает: «...?» Подумай, о чем он тебя может спросить.
7. Представь, что ты очень хорошо работал на уроке и учительница тебе говорит: «Саша (имя ребенка), ты сегодня очень старался, и я хочу тебя наградить за хорошую учебу. Выбери сам, что ты хочешь — шоколадку, игрушку или пятерку в журнал».

Критерии оценивания:

1. Положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т. е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания.
2. Проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что выражается в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа.
3. Предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, социального способа оценки своих знаний (отметки) дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988).

Уровни оценивания:

0. Отрицательное отношение к школе.
 1. Положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет ходить в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни.
 2. Возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными аспектами.
 3. Сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.