Структура работы с детьми с ЗПР по развитию речи (из опыта работы).

Сложность работы с детьми, имеющими диагноз ЗПР, заключается в том, что уровень образования является нецензовым, то есть, даже имея на руках программу, учитель-дефектолог постоянно находится в ситуации отбора программного содержания, форм и методов, которые оптимально подходили бы уровню возможностей отдельного ребенка или группы.

Одним из основных критериев оценки важности и необходимости программного содержания является уровень его актуальности для ребенка. Ни одно знание, умение или навык не остается в виде полезного багажа ребенка, если он не востребован. Повышение жизненной компетентности — вот основная цель, которая декларирована в стандарте компенсирующего образования Российской Федерации и в данной статье хотелось бы рассмотреть и структурировать раздел по развитию речи именно в данном ракурсе.

Первым и наиболее важным разделом работы традиционно остается

**1. Развитие устной речи.**

1.1. Практически все дети с ЗПР имеют нарушение речевого аппарата (ринолалия, гипертонус или гипотонус мышц, парез, нарушение саливации, нарушения строения зубного ряда, укороченную уздечку и т. д.). Поэтому постоянно требуется специально организованная **работа по развитию артикуляционной моторики**.

Каждый учитель-дефектолог, логопед имеет в своей копилке много материалов для такой работы, но важно не упускать ее из вида, не связывать ее лишь с начальным этапом обучения, так как нарушение звукопроизношения серьезным образом влияет на все стороны развития устной и письменной речи.

1.2. **Развитие пассивного иактивного словаря** является одним из наиболее разработанных направлений развития речи, поэтому, не описывая его подробно, выделяем его как одно из приоритетных.

1.3. Одним из сложных направлений развития речи можно выделить**развитие фразовой речи** у детей с ЗПР. Мы выделили четыре направления в данном подразделе программы:

‒ ***формирование мотивации*** к использованию фразовой речи. Цель учителя-дефектолога — создать такие условия, при которой фразовая речь будет присутствовать в собственной речи ребенка в любой ситуации — и в учебной, по требованию учителя дать ответ «полной фразой», и в спонтанно разговорной. Для этого, особенно на первоначальных этапах, важно стараться понимать и поощрять собственную речевую активность, разрешать допускать обычные для разговорной речи лингвистические снижения — незаконченность фразы, повторы, использование несловесных элементов речи, которые несут дополнительную или самостоятельную смысловую нагрузку, собственный арсенал речи (индивидуальные «словечки»), т.д. Постоянные «одергивания» и исправления могут повлечь за собой отказ от собственной активности.

‒ ***развитие разговорной речи*** (монологической и диалогической) начинается с умения хотя бы односложно отвечать на вопросы учителя, который побуждает ребенка к тому, чтобы он вербально обозначал свои потребности, эмоции, предпочтения и т. д. Затем учитель выступает организатором разговора на знакомые для детей темы, когда собеседники отвечают на вопросы друг друга, когда собственная речь каждого должна учитывать содержание предыдущих высказываний. Конечная цель работы — достичь такого уровня развития, чтобы ребенок мог не только поддержать диалог, но и сам стать инициатором этого диалога, понимать интонации собеседника и сам использовать различные средства выразительности речи, перейти к монологической речи, удерживая обозначенную микротему, дать информацию о тех или иных событиях.

‒ ***развитие целенаправленной монологической речи.***Условно можно выделить два подраздела — рассказ на заданную тему и рассказ по картинке.

В работе по обучению *рассказу на заданную тему*, можно выстроить этапы в следующую последовательность:

‒ научение повторять, затем самостоятельно формулировать 2–4 предложения, с опорой на дополнительные вопросы, с использованием предложенных слов;

‒ с опорой на план или вопросы ребенок может предложить небольшой рассказ, пусть даже бедный по содержанию. Дополнительными вопросами учитель уточняет детали, помогает выделить структурные единицы рассказа — начало, основную часть и конец повествования;

‒ конечная цель — научить ребенка самостоятельно рассказать. При этом в описании должна присутствовать приемлемая достаточность и развернутость в описании события и его признака.

В работе по *обучению детей рассказупо картинке* можно выделить следующие этапы:

‒ умение ответить на вопрос учителя о том, какие предметы изображены на картинке (на переднем плане) и их признаки.

‒ умение называть действия предметов, изображенных на картинке;

‒ умение перечислить изображенных персонажей и ответить на вопрос учителя о том, какие события изображены на картинки и по каким признакам ученик их узнал;

‒ умение построить самостоятельный рассказ, пусть даже бессюжетный или с сюжетом, навеянным случайными впечатлениями. По вопросам учителя, с его помощью ребенок выделяет причинно-следственные связи, а также эмоциональные и оценочные компоненты рассказа;

‒ Конечная цель работы — научить ребенка предложить такой рассказ, в котором присутствует последовательность изложения, логические связи, связи между участниками событий, дается эмоциональная и моральная интерпретация. Может быть предложено название картины, выдержаны основные структурные единицы — начало, середина и окончание рассказа, лексический материал достаточно разнообразен.

‒ ***грамматическое и*** ***синтаксическое оформление речи*** ***—***одна из наиболее сложных для детей с ЗПР задача, которая, как правило, решается только с большой долей приближения. Но при этом можно отметить, что систематическая и планомерная работа позволяет существенным образом улучшить организацию речи ребенка.

Традиционная работа в части словоизменения (по всем частям речи) ведется по направлениям, которые хорошо описаны и разработаны в методической литературе:

‒ организация работы по развитию способностей «чувствовать» категорию рода, по накапливанию речевого опыта и использования данной категории в речи (сначала усваивается род имен существительных, затем согласование связанных с ним прилагательных, числительных и глаголов в прошедшем времени);

‒ организация работы по согласованию слов по числам, когда ребенок использует существительное и связанные с ними глаголы, прилагательные и числительные;

‒ организация специальной речевой практики по согласованию существительных и прилагательных по падежам

**2. Ознакомление схудожественной литературой.**

Этот раздел работы по развитию речи является одним из самых непростых. Как ни странно, этот раздел в отношении детей с ЗПР остается одним из самых недостаточно разработанных, требует специальной методической работы, подбора текстов и стихотворений для конструирования программного содержания.

Изучив методические рекомендации, обобщив весь накопленный опыт работы, нами была сформирована следующая рабочая цель работы по данному разделу программы — развитие читательской самостоятельности. Под читательской самостоятельностью мы понимаем возможность ребенка с ЗПР воспринимать сюжет литературного произведения, отслеживать поступки главных героев, причины и следствия тех событий, которые описаны в тексте произведения, давать им морально-этическую оценку, актуализировать собственный жизненный опыт и «наращивать» его за счет данного художественного произведения.

Данный навык формируется поэтапно, каждый ребенок проходит этот путь по-разному, достигает разных результатов, но можно схематично выделить следующие этапы:

‒ Восприятие «потешек» и «детских песенок», которые являются речевым сопровождением повседневных бытовых действий, хорошо отражены в народной культуре пестование малышей, (дети эмоционально реагируют, запоминают слова потешек и песенок, улавливают ритм, могут повторить с помощью учителя — дефектолога, затем самостоятельно);

‒ Восприятие текстов — рассказов из жизни самого ребенка (или хорошо знакомого персонажа), отражающих события, непосредственным участником которых был сам ребенок. Такие тексты сочиняет сам учитель и рассказывает от своего лица (контекстуальная речь).

‒ Восприятие учебных текстов (лексически и грамматически адаптированных)

‒ Восприятие адаптированных текстов произведений детской художественной литературы.

‒ Восприятие произведений детской художественной литературы

‒ Восприятие литературных произведений, использующихся для решения образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Безусловно, в силу своего интеллектуального дефекта, дети зачастую целостно не воспринимает литературное произведение. Прочитанное зачастую воспринимается лишь в контексте своего личного опыта, вследствие чего возникают неадекватные тексту представления и оценки, поэтому важно использовать дополнительные методические средства, выстраивать логику излагаемых событий, происходящих с героем, с помощью драматизации (настольный театр, пальчиковый театр и т. д.), с помощью иллюстраций, пиктографических планов и других «подсобных» средств.

**3. Развитие мышления через развитие речи.**

Так как мышление, особенно логическое, является для ребенка с ЗПР наиболее уязвимой, трудно корректируемой высшей психической функцией, а слово и речь являются средством мышления (связь речи с процессом мышления очевидна, этот феномен широко описан в психолого-педагогической литературе), то хотелось бы обозначить хотя бы основные направления и формы корреционно-развивающей работы, проводимой в рамках занятий по развитию речи.

Во-первых, это работа по словообразованию, особенно по словообразованию II рода, когда ребенок научается улавливать связь между родственными, однокоренными словами, правильно понять смысл ранее незнакомого слова, если оно очень близко по звучанию со знакомым однокоренным. В речи ребенка с ЗПР достаточно долго остаются ошибки детского словотворчества (снеговая баба, сливочный компот), свойственные детям 4–6 лет, но важно все равно поддерживать наших воспитанников, мотивировать их к употреблению в речи слов, образованных от одного корня.

Особое внимание следует уделять пониманию сложных слов. Как показывает опыт, при наличии специально организованной речевой практики, дети с ЗПР постепенно учатся рассуждать и понимать смысл сложных слов, даже пытаются дать объяснение их происхождения, хотя часто ошибочно (например, «гололедица — это когда скользко, можно удариться головой об лед», «Третьяковская галерея называется так потому, что в здании три этажа» и т. д.) При эмоциональной поддержке со стороны взрослого, данная работа дает положительный результат в развитии и речи и мышления.

На занятиях по всем видам деятельности нами постоянно применяются упражнения в подборе слов, обозначающих противоположные значения (антонимов), или тождественные понятия (синонимы), речевые конструкции, отражающие пространственные отношения (использование предлогов), обороты, указывающие на наличие причинно-следственных связей между предметами и явлениями (так как…, потому, что…, несмотря на…, из-за того, что и т. д.)

Таким образом, мы попытались схематично отразить структуру той огромной работы, которую проводим с детьми, имеющими ЗПР, в рамках предмета развитие речи, а также еще раз подчеркнуть огромный коррекционный потенциал этой работы.

Литература:

1. Лалаева Р. И. «Нарушение процесса овладения чтением у школьников», М., Просвещение,1983г
2. Шиф Ж. И. «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы», М., Просвещение,1965г
3. Ефимова Л. Н., Садовникова И. Н., «Формирование связной речи у детей-олигофренов», М., Просвещение, 1970г.