Приложение 2.

**Принципы коррекции нарушений речи**

**Тесная взаимосвязь развития речи и познавательных процессов**

В структуре речевого расстройства детей с ЗПР первич­ным является семантический дефект, который оп­ределяет нарушения как на уровне языковых значений, так и на уровне звукового оформления. Наиболее грубое недо­развитие выявляется в усвоении и дифференциации языко­вых значений, особенно грамматических значений, кото­рые являются более отвлеченными и абстрактными, чем лексические значения.

Формирование речи предполагает анализ, сравнение речевых единиц, выделение и обобщение языковых правил, то есть высокий уровень сформированности вербально-логического мышления, аналитико-синтетической деятельности в целом.

В связи с этим, усвоение языковой системы детьми с ЗПР должно быть основано на развитии мысли­тельных операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции. Это и определяет необходимость тесной свя­зи с развитием познавательных процессов, с развитием опе­раций анализа, синтеза, обобщения, абстракции на рече­вом материале.

**Взаимосвязь развития речи и моторики**

Развитие речи в онтогенезе тесно связано с развитием тонкой ручной моторики, особенно в сензитивный период развития речи. Развитие ручной моторики, как показывают исследования М. М. Кольцовой, оказывает стимулирующее влияние на развитие речи. Это обусловлено, прежде всего, анатомо-физиологической близостью речевых зон коры го­ловного мозга и зон, регулирующих движения руки. Функ­ционирование зон, обеспечивающих произвольные движе­ния руки, вызывает активизацию, созревание речевых зон.

Развитие тонкой ручной моторики в дошкольном возра­сте обеспечивает и готовность руки ребенка к овладению письмом.

**Постепенность перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению (постепенный переход от конкретного к абстрактному, формирование процессов генерализации)**

Коррекционно-логопедическое воздействие должно учи­тывать выявленные специфические особенности высших психических функций дошкольников с ЗПР. На начальных этапах обучения необходимо использовать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно-образное мышление; на последующих этапах обучения — более сложные мыслительные опе­рации (обобщение, абстракция) с опорой как на наглядно-образное, так и на словесно-логическое мышление.. Это дает возможность детям сравнивать, сопоставлять, классифици­ровать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально-языковые признаки речевых единиц.

**Принцип учета поэтапности формирования речевых умений**

*С учетом процесса интериоризации умственных действий (по П. Я. Гальперину, А. Н. Леонтьеву) можно выделить следующие этапы формирова­ния речевых умений:*

1. первоначальная дифференциация языковых, речевых единиц на основе наглядно-образного мышления (ана­лиз, сравнение по значению на основе использования наглядного материала) с опорой на внешние действия;
2. закрепление дифференциации при восприятии, в импрессивной речи;
3. дифференциация речевых единиц в экспрессивной речи;
4. интериоризация полученных речевых умений и навы­ков, перевод их во внутренний план, то есть выполне­ние действий в умственном плане, по представлению.

**Принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития, по Л. С. Выготскому)**

Решение коррекционно-логопедических задач осуществ­ляется на основе выявления имеющихся у детей с ЗПР труд­ностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Про­цесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога. В соответствии с этим, в ходе коррекционной работы используются задания, стимулирующие активность и заинтересованность детей с ЗПР, способству­ющие переводу того или иного действия из зоны ближай­шего развития в зону актуального развития.

**Онтогенетический принцип**

Последовательность работы над речью определяется по­следовательностью ее развития в онтогенезе (от простого к сложному, от более продуктивных к менее продуктивным, от семантически противопоставленных к менее противопо­ставленным). Необходимо учитывать, какие формы нахо­дятся в зоне ближайшего развития дошкольников с ЗПР.

*Так, формирование словоизменения существительных проводится в сле­дующей последовательности (с учетом онтоге­неза):*

1. дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;
2. закрепление беспредложных конструкций единственно­го числа в следующем порядке: винительный падеж (ну­левое окончание, окончание *у, а-я),* родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж (со значением ору дийности);
3. предложно-падежные конструкции единственного числа;
4. формы существительных множественного числа, снача­ла беспредложные, затем с предлогами.

**Комплексный и системный подход**

В процессе логопедической работы одновременно с фор­мированием речи проводится и развитие у детей нарушен­ных высших психических функций.

Коррекционная работа проводится с учетом тех разделов программы дошкольного воспитания, которые способству­ют полноценному овладению речью.

Слово существует в языке как взаимодействие лекси­ческого и грамматического значений и входит в сис­тему парадигматических и синтагмати­ческих отношений, имеет определенную звуковую форму. Поэтому формирование, например, грамматическо­го строя речи должно осуществляться в единстве с другими компонентами языковой системы, и в первую очередь, с раз­витием лексики и фонематических процессов.

В связи с вышесказанным, дифференциация грамма­тических форм и овладение грамматическим строем речи в целом возможно лишь на основе четкого фонематическо­го восприятия, ориентировочной деятельности, направлен­ной на звуковой состав морфемы. Это и определяет тесную связь в развитии лексики и грамматического строя речи, с одной стороны, и фонематических процессов, с другой сто­роны.

**Положение об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств.**

Слово выступает как единство звучания и значения и ха­рактеризуется всеми признаками, присущими речевому мышлению в целом.

Изучая соотношение мышления и речи, многие авторы (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.) приходят к выводу, что формирование речи про­исходит на определенной когнитивной ос­нове. Уровень интеллектуального развития ребенка отра­жается на уровне семантики, лежащей в основе высказыва­ния. Ребенок начинает использовать ту или иную языковую форму только после того, как овладеет ее значением. По­этому в онтогенезе вначале детьми усваиваются языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные со­знанию, уровню интеллектуального развития детей.

Возможность усвоения детьми формально-языковых средств также зависит от уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности. Чем проще и легче языковое оформление формы слова, тем быстрее оно ус­ваивается ребенком (так, например, семантически простая, наглядно воспринимаемая форма множественного числа именительного падежа усваивается рано). Таким образом, на последовательность овладения языковыми формами ока­зывает влияние как семантическая, так и формально-язы­ковая сложность, сложность языкового оформления того или иного значения (например, первоначально усваивают­ся беспредложные конструкции существительных и только потом — конструкции с предлогами).

Однако преобладающим звеном логопеди­ческой работы является работа над семантикой.

Первичным, определяющим в развитии речи детей с ЗПР является семантика. Речь способствует интеллектуальному развитию детей с ЗПР, формированию вербального интеллекта, совершенствованию умственных операций обобщения, абстрагирования. Это положение об опережающем развитии семантики по отноше­нию к развитию формально-языковых средств является особенно значимым в процессе формирования лек­сики, морфологической и синтаксической системы языка у детей с ЗПР.

**Принцип дифференцированного подхода**

Дифференцированный подход предполагает, прежде все­го, учет психологических особенностей детей с ЗПР.

По данным ряда авторов (Т. А. Власова, В. В.Ле­бединский, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер и др.), среди детей с ЗПР можно выделить две группы:

1. дети с преобладанием нарушений познавательной деятельности;
2. дети с преобладанием нарушений эмоционально-волевой сферы.

У детей с ЗПР отмечается преобладание наруше­ний познавательной деятельности. У многих де­тей имеет место задержка психического развития церебраль­но-органического генеза.

Органическое повреждение центральной нервной систе­мы, парциальность нарушений корковых функций прояв­ляется в особенностях формирования сложных познаватель­ных процессов, таких как мышление, восприятие, память, внимание и других.

Однако состояние познавательной деятельности у детей с ЗПР неодинаково. Среди детей с ЗПР существенные раз­личия наблюдаются в особенностях эмоционально-волевой сферы.

Все вышесказанное обусловливает необходимость осуще­ствления логопедической работы с учетом состояния эмо­ционально-волевой сферы и познавательной деятельности детей.

При реализации дифференцированного подхода учиты­вается, что по уровню сформированности речевых функций, умению дифференцировать речевые единицы категория детей с ЗПР очень неоднородна. Одна группа детей с ЗПР в какой-то степени приближается к уровню нормального развития детей более младшего возраста. Однако эта группа детей немногочисленна. Большую часть составляют дети, у которых наблюдается грубое недоразвитие речи.

Кроме того, трудности в установлении причинно-след­ственных связей, недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности, неумение самостоятельно организовать свою деятельность обусловливают необходи­мость использования направляющей помощи со стороны педагога: разнообразной наглядности, простых конструк­ций, анализа допущенных детьми в ходе выполнения зада­ния ошибок с целью предупреждения их в дальнейшем, со­здание эмоционально-положительного фона деятельности.

**Принцип деятельностного подхода**

При выполнении речевой деятельности у детей с ЗПР отмечается сниженная познавательная активность, отсут­ствие интереса к выполнению речевых заданий, недоста­точная сосредоточенность, низкий уровень психического на­пряжения. В процессе деятельности дети с ЗПР не могут контролировать решение той или иной задачи.

В связи с этим, учитывая психологические особенности, большая роль отводится вызыванию и поддержа­нию интереса к выполнению предлагаемых заданий. Это­му способствует использование большого количества на­глядности, игр, игровых приемов. В процессе деятельности у детей формируется положительная мотивация, умение преодолевать трудности, развивается самоконтроль.

Главное внимание уделяется формированию операци­онального компонента речевой деятельности.

В процессе логопедической работы с детьми, страдающи­ми ЗПР, важным является включение речи в различные виды деятельности (игровой, изобра­зительной, конструктивной и др.), т. е. их опосредование с помощью речи на основе грамматического структуриро­вания, выбора слов; выбора звуков, которые комбинируют­ся по свойственным этому уровню правилам.

Учитывая, что нарушения речи связывают с нарушением языкового этапа, в ходе коррекционной работы боль­шое внимание уделяется именно этому этапу.

**Принцип учета ведущей деятельности**

В отечественной психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Му­хина, Д. Б. Эльконин и др. авторы). Именно в игре форми­руются все новообразования данного периода, в том числе и речь. Являясь, по мнению Л. С. Выготского, тем услови­ем в развитии ребенка, при котором он может проявить спо­собности, отражающие зону его ближайшего развития, игра способствует формированию психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений и навыков. Учиты­вая все вышесказанное, целесообразно многие задания предлагать дошкольникам с ЗПР в игровой форме. Это, в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и повышает эффективность коррекционного воздействия. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью, в структуру логопедических занятий включаются и фраг­менты учебной деятельности, что обеспечивает формирова­ние предпосылок школьного обучения этих детей.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Один из подходов соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на "слабое" звено или звенья системы возрастных эталонов.