

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СЛУХОВОЙ МОДАЛЬНОСТИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

очной формы обучения

направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)

4 курса группы 02021206

Исаевой Елизаветы Сергеевны

Научный руководитель

к.п.н., доцент

Годовникова Л.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы изучения психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.....	7
1.1. Понятие функций слуховой модальности и особенности их развития у детей младшего школьного возраста.....	7
1.2. Особенности психических функций слуховой модальности младших школьников с речевыми нарушениями.....	14
1.3. Анализ методик развития психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.....	18
ГЛАВА II. Содержание работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.....	21
2.1. Исследование психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями....	25
2.2. Содержание работы логопеда по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями ...	32
2.3. Анализ результатов проделанной работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	50

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития логопедии в связи с увеличением количества школьников с речевой патологией продолжают поиски новых путей повышения результативности логопедической помощи. Одним из этих путей может стать учёт ведущей модальности детей при организации и проведении логопедической работы. Наукой доказано давно, что все люди разные, и каждый воспринимает окружающий мир по-своему. Зная особенности восприятия каждого человека, а именно тип его ведущей сенсорно-перцептивной модальности, можно организовать успешное обучение и воспитание.

Речь, являясь многоуровневой сложной психической деятельностью, включает операции порождения и восприятия речевого высказывания. Формирование речевой деятельности зависит от взаимовлияния многих факторов - активности протекания когнитивных процессов, слухового и зрительного происхождения, сохранности речедвигательной сферы. Одним из важнейших факторов речевого развития является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, которое обеспечивается нормальным функционированием слухового анализатора. В процессе слухового восприятия различных акустических признаков звуков (интенсивности, громкости, длительности), обобщающихся в словесном ударении, интонации, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний [34].

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей, имеющих «сочетание двух и более дефектов развития, которое представляет собой не просто сумму дефектов, а является качественно своеобразным и имеет свою структуру, отличную от его составляющих», т.е. сложный дефект [Выготский Л.С., 1982; Мастюкова Е.М., 1992; Певзнер М.С., 1967; Розанова Т.В.], а также осложненные дефекты, которые приводят к выделению

ведущего нарушения и осложняют его расстройства [Мастюкова Е.М., 1992; Певзнер М.С., 1967].

В научной литературе приводятся данные о том, что незначительное понижение слуха на 15-20 дБ, в том числе и кратковременное, в сензитивных периодах развития ребёнка влияет как на формирование речи ребенка, так и всей личности [Бельтюков В.И., Нейман Л.В., 1957; Ляпидевский С.С., 1969; Нейман Л.В., 1974]. Установлено, что при таком понижении слуха возникают сложности восприятия некоторых согласных звуков уже на самом близком расстоянии, а на расстоянии 2 м не различается более трети согласных, произнесенных голосом разговорной громкости [Бельтюков В.И., Нейман Л.В., 1957]. В связи с этим, как правило, нарушается произношение звуков, не развивается в полной мере словарный запас и грамматический строй, что приводит в ряде случаев к недоразвитию речи.

Несмотря на то, что созданы некоторые теоретические предпосылки изучения детей, которые имеют речевые расстройства и незначительное снижение слуха, до настоящего времени педагогические дифференциальные методы диагностики минимальных нарушений слуха и последсвий низкой степени развития психических функций слуховой модальности при различных речевых расстройствах недостаточно разработаны; отсутствует комплексная система коррекции этих осложнений структуры речевого дефекта.

Сложившаяся противоречивая ситуация в логопедии, обусловленная, с одной стороны, увеличивающимся числом детей с нарушениями речи и незначительно сниженным слухом, а с другой стороны, отсутствием глубоких методических и теоретических исследований по вопросам ранней диагностики минимального снижения слуха и коррекции, осложненного незначительным снижением слуха, речевого дефекта, ставит перед коррекционной педагогией проблему и определяет тему нашего исследования.

Диагностика и своевременное оказание коррекционной помощи детям с такими нарушениями значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении. Таким образом, изучение психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями и коррекционно-педагогическая работа по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями являются актуальными.

Исходя из актуальности, была определена **цель** дипломной работы: изучить психические функции слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями для определения особенностей коррекционно-педагогической работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.

В связи с этим **объект** данной дипломной работы – психические функции слуховой модальности, а **предмет** – коррекционно-педагогическая работа по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями

Гипотеза исследования: результативность работы по коррекции речевых нарушений младших школьников должна повыситься, если в процессе изучения будет целенаправленно использоваться аудиальный канал восприятия и слуховая память учащихся.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме «Коррекционно-педагогическая работа по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями».
2. Определить наиболее целесообразные методики развития психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.
3. Провести практическую работу по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.

Методологической основой нашего исследования являются разработки отечественных специалистов в области логопедии-Р.Е. Левиной, Н.Х. Швачкина, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия, В.И. Бельтюкова, Л.В.Нейман, Г.Ф. Сергеевой, Е.Л. Черкасовой и других.

Были использованы следующие **методы**:

1. Метод теоретического анализа и синтеза отечественных работ по теме исследования, позволяющий сопоставить различные точки зрения на изучаемую проблему.
2. Эмпирические методы: беседа, наблюдение.
3. Методы обработки результатов исследования: количественный и качественный анализ результатов проделанной работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.

Экспериментальная база исследования:Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение«Средняя общеобразовательная школа№ 20» города Белгорода,10 учеников 2 класса.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями

1.1. Понятие функций слуховой модальности и особенности их развития у детей младшего школьного возраста

В педагогической и психологической литературе особую актуальность приобретают психические функции слуховой модальности. Термин модальность определяется как принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору) и использующийся для обозначения, характеристики или классификации сигналов, ощущений, информации, стимулов, расстройств, рецепторов. Так, сигнал, который несет одну и ту же информацию, но предъявленный в виде звукового раздражителя, имеет, разные модальности - слуховую и зрительную[26].

Модальность - одно из основных свойств ощущений, их качественная характеристика (тон и тембр - в слухе, характер запаха - в обонянии, цвет - в зрении и т.п.). Модальные характеристики ощущений, в отличие от других их характеристик (пространственных, временных), отражают свойства объективной реальности в закодированной форме (частота звуковых волн отражается как тон, длина световой волны - как цвет, и т.д.)[26].

Данное понятие, как правило, относится как к ощущениям, так и к иным психическим процессам, описывающим качественные составляющие когнитивных образов любой сложности и уровня. По существующим модальностям можно классифицировать как ощущения, так и представления, и восприятия. Ведущая модальность - это предпочтение человека в отношении «сенсорной пищи», посредством которой человек лучше всего осознает происходящее. В отличие от пространственных и временных характеристик ощущений рассматриваемые характеристики отражают определенные

свойства реальности посредством их специфически закодированной формы. Например, частота звуковых волн отражается как тон, а длина световой волны воспринимается как свет. Модальность в психологии – это общее наименование и каналов внутренней обработки информационного материала, и каналов первичного восприятия.

Известным фактом является то, что нервная система отдельно взятого человека уникальна и индивидуальна. Также обстоит дело и с так называемой информационной пищей для нее. Выделяют следующие виды модальности:

- визуальная- зрительная (цвет, картины, свет и зрительные образы).
- аудиальная - слуховая (музыка, звуки, слуховые образы и интонации).
- кинестетическая – тактильная (мышечное и кожное чувство, внутренние ощущения, прикосновения).
- логическая -абстрактная, смысловая, дискретная (термины, рассуждения, обобщенные понятия). Данный канал восприятия является дополнительным. Его особенность - использование информации, полученной не от первичных ощущений. Логический вид модальности выступает в роли вторичного сенсорного канала.

Но человек и полученную посредством первичных каналов информацию может переработать так, что она теряет все связи с ними (семантический канал). Он отражает процесс осмысления информации с помощью абстрактных знаний. По словам русского ученого И.П. Павлова, логическая модальность - это вторая сигнальная система. Данный канал чаще всего стремятся использовать ученые в качестве общения, его стараются активизировать у школьников. Для общения наибольшее значение приобретают три первых вышеуказанных канала. Пожалуй, у каждого человека один канал восприятия существующей информации преобладает над другими. В связи с этим возникает необходимость удовлетворения сенсорного голода, но не любой информацией, а такой, которая требуется ведущей модальности человека[7].

Человек постигает мир через способности той модальности, которая у него преимущественно развита. Если это зрительная модальность, мир постигается через визуальные образы, если слуховая – через слуховые образы, есть люди, постигающие мир через ощущения, запахи, вкусы. Каждый педагог сталкивается иногда с такими трудностями школьного обучения, которые не зависят от готовности к школьному обучению, уровня интеллектуального развития ученика, степени овладения знаниями, умениями и навыками. Трудности, связанные с индивидуальными особенностями функционирования анализаторных систем и индивидуальным способом ребёнка постижения мира, часто могут быть объяснимы наличием парциальности познавательных способностей. Практика показывает, что, если не будет оказана квалифицированная своевременная помощь ученику с проблемами в обучении, связанными с парциальными особенностями познавательных способностей, эти трудности могут пройти через годы, негативно влияя на развитие мотивации и способностей ребёнка, усложняя формирование учебной деятельности[34].

Психическими функциями слуховой модальности являются память, восприятие, внимание.

В норме от рождения так называемым биологическим слухом, т.е. способностью воспринимать звуковые колебания органами слуха - *слуховое восприятие* обладает каждый человек. У человека и высших животных звуки улавливаются наружным ухом и через барабанную перепонку и слуховые косточки (среднее ухо) передаются в улитку лабиринта (внутреннее ухо), где колебания основной перепонки приводят в возбуждение чувствительные нервные окончания кортиева органа, которое передается в головной мозг. Человек воспринимает колебания частотой от 10-20 Гц до 20кГц. Важной психической характеристикой слуха является слуховое внимание.

Большинство детей в старшем дошкольном возрасте уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развернутый словарный

запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может исказиться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Нарушения речи многообразны. Они имеют различное выражение и зависят от причины и структуры дефекта.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Эти дети относятся к категории детей с фонетико-фонетическим недоразвитием речи. В эту категорию относят детей с ринолалиями функциональными и смешанными дислалиями и легкой формой дизартрии.

Недоразвитие фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе овладения грамотой, письмом и чтением и как следствие программой начального обучения в целом.

Таким образом, становится ясно, что вопросы изучения особенностей логопедической работы по преодолению несформированности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФН приобрели особую актуальность. *Слуховое внимание* - это сосредоточение сознания на каком-либо звуковом раздражителе, объекте или деятельности.

Сосредоточивая сознание на слуховом раздражителе, внимание повышает чувствительность слуха, обеспечивает четкость слуховых ощущений. Нарушения слухового восприятия выражаются преимущественно в снижении слухового внимания или, наоборот, в повышенной чувствительности к любым слуховым раздражителям, что проявляется в защитных реакциях вздрагивания, плача и др. Это тормозит развитие познавательной деятельности[28].

Для обозначения фонематического слуха в современной педагогической, психологической и методической литературе используются разные термины: речевой слух, фонематический слух, фонематическое восприятие. Термин речевой слух обозначает способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающую понимание слов и их значений. Без речевого слуха речевое общение невозможно. Речевой слух начинает формироваться у детей при восприятии речи окружающих и при собственном проговаривании. Речевой слух представляет собой составной элемент языкового чутья. В связи с обучением чтению и письму механизм речевого слуха изменяется, так как формируется умение звукобуквенного анализа с учетом правил графики родного языка. Все это связано с необходимостью ориентировки в морфемном составе слова и словообразовании. Приемы формирования речевого слуха различны: практика восприятия на слух и говорения; фонетический анализ и синтез и пр. Термин речевой слух употребляется в методической литературе по русскому языку и методике развития речи. В психологических исследованиях и логопедии речевой слух называют фонематическим слухом. Фонематический слух - это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека упорядоченно - в «решетке фонем». Понятие «фонематический слух» следует

отличать от понятия «фонематическое восприятие». Фонематическим восприятием называется способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. Правильное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения. В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи (фонетической) и процесс развития восприятия звуков речи (фонематической).

Сформированное фонематическое восприятие является залогом чёткого произношения, правильной слоговой структуры слова, основой овладения грамматическим строем языка, успешного овладения навыками письма и чтения.

Рассмотрим особенности памяти и в частности памяти слуховой. Память—это способность сохранять и воспроизводить прежние впечатления, опыт. Память – это воспоминание о чем-нибудь и о ком-нибудь. Память связывает прошлое человека с его будущим и настоящим. Память может быть зрительной, эмоциональной, слуховой, двигательной.

Физиологической основой памяти является образование и закрепление временных связей в коре головного мозга с последующей актуализацией. Данные современной физиологии и нейропсихологии показывают, что мнестическая деятельность обеспечивается сложной системой совместно работающих отделов мозга, каждый из которых принимает участие в этом виде деятельности.

Слуховая память- это (англ. hearing memory)- одна из разновидностей образной памяти, связанная с сохранением, запечатлением и воспроизведением слуховых образов. Экспериментально установлено (Дж. Сперлинг, 1960), что слуховая память часто является необходимым условием сохранения и воспроизведения вербальной или легко вербализуемой информации, предъявляемой зрительно. Входом для слуховой памяти. служат

единицы внутриречевой реакции. Они удерживаются в слуховой памяти несколько секунд. Ответная речевая реакция позволяет произвести обратную связь, поскольку речевые звуки возвращаются в слуховую память.

Т.П.Зинченко отмечает возможность образования обратной связи и объясняет ту важную роль, которую играет слуховая память в кратковременном запоминании [8].

Изучением восприятия у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Г.В. Бабина, Т.В. Волосовец, Л.И. Белякова, Г.А. Волкова, Ж.М. Грозман, Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и другие.

При нарушениях развития, в том числе у детей с общим недоразвитием речи, наблюдается значительное своеобразие высших психических функций, в частности, восприятия. Это связано со сниженной способностью к знаковому преобразованию действительности.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя, недоразвитие фонематического слуха.

Дети с нормальным речевым развитием при преднамеренном запоминании воспроизводят 80–90% информации, дети с речевыми нарушениями 60–70%, а в отдельных случаях и менее 50%. Значительное отставание отмечается в развитии долговременной памяти. Для качественного запоминания материала ребёнку с нормальным речевым развитием требуется 1–2 повторения, ребёнку с речевой патологией 3–4, а порой 5–6 подкреплений.

В связи с этим встаёт задача своевременного обнаружения этой проблемы: помочь ребёнку преодолеть трудности и не потерять интерес к учению.

1.2. Особенности психических функций слуховой модальности младших школьников с речевыми нарушениями

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) полноценное взаимодействие с окружающим миром нарушено: речь формируется с задержкой, наблюдаются недостатки звукопроизношения, отклонения в состоянии лексической и грамматической языковых подсистем. В основе этих расстройств лежит нарушение различения смыслоразличительных признаков звуков - фонем, что затрудняет формирование фонематического анализа, синтеза, а также фонематических и морфологических обобщений. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий. У дошкольников с недоразвитием речи также наблюдается неустойчивое внимание, небольшой объем памяти, низкий контроль чужой и собственной речи.

Наиболее выражены эти нарушения у детей, имеющих незначительное снижение остроты слуха (на 15-25 децибел), которое может возникнуть вследствие аденоидных разрастаний (II—III степени), отита, хронического или аллергического ринита и т.д. Дошкольники с подобными проблемами составляют 28% общего числа детей в логопедических группах. У ребенка в результате незначительного снижения слуха сужается сенсорная база для восприятия устной речи, в памяти формируются и закрепляются неправильные фонетические эталоны, грубо нарушаются операции слухового анализа и синтеза, отмечаются расстройства памяти и внимания, связанные с обработкой неречевых и речевых звуков. Это значительно осложняет и задерживает формирование всех компонентов языковой системы (фонетика, фонематика, лексика, грамматика) и оказывает существенное негативное влияние на процессы понимания и продуцирования речи. Нарушение речи, осложненное минимальным снижением слуха, своевременно диагностировать сложно, так как коммуникативная функция речи имеет тенденцию к развитию, а явные симптомы снижения слуха часто отсутствуют.

Г.Ф. Сергеева, изучая фонематическое восприятие, отмечает, что нарушение функции речедвигательного анализатора при ринолалии и дизартрии существенно влияет на слуховое восприятие фонем. При этом не всегда между нарушением произношения и восприятием звуков имеется положительная корреляция. Так, в ряде случаев наблюдается различие на слух тех фонем, которые в произношении не противопоставлены, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. При этом, чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее происходит различие фонем на слух. И чем меньше «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие фонематического восприятия находится в прямой зависимости от развития всех сторон речи (лексики, грамматики, фонетики). Употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, правильно произносимых вне речи в изолированном положении, многочисленные замены и смешения при относительно сформированной строении и функции артикуляционного аппарата указывают на несформированность фонематического восприятия. Так, при акустико-фонематической дислалии ребенок не опознает тот или иной акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. В связи с неопознанием того или иного признака звук узнается неправильно.

Это приводит к неправильному произношению звуков из-за первичной несформированности функции слухового различения фонем близких по акустическому подобию. При артикуляторно-фонематической дислалии замены и смешения осуществляются на основе артикуляционной близости звуков, различающихся по одному из признаков. При этой форме фонематическое восприятие чаще всего полностью сформировано, либо страдает вторично. Если же ребенок и не различает фонемы, то в основе лежит смешение по артикуляционному подобию. Можно выделить несколько

уровней становления понимания речи у детей с общим недоразвитием речи при диагностике нарушений слухового восприятия[15].

1. Нулевой: не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

2. Ситуативный: понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром, знает названия своих игрушек и имена близких, может показать части тела у себя, родителей, куклы, но не различает по словесной просьбе изображения предметов, игрушек, хорошо знакомых ему в быту.

3. Номинативный: хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на картинках, с трудом разбирается в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках (идет, сидит). Не понимает вопросов косвенных падежей (с кем? кому? чем?).

4. Предикативный: знает много названий действий, различает значения нескольких первообразных предлогов (положи на коробку, в коробку и т.д.) легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках. Не различает грамматических форм слов.

5. Расчлененный: различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) - флексиями, приставками, суффиксами («улетел - прилетел», «стол - столы»)

От уровня развития речемыслительных способностей ребёнка зависит не только его школьное обучение, но и социализация в обществе [11].

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения, обусловленные качественными преобразованиями мышления. Суть этих изменений состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно опосредствованной и регулируемой.

У первоклассников хорошо развита произвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и

события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная, эмоциональная память оказывается уже недостаточной.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п.

На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в развитии внимания, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки распределения и переключения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте непосредственно. Как правило, школьники, которые хорошо успевают в учебе, имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению - с устойчивостью внимания.

Сложность, однако, заключается в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию тренировки объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие.

Младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект обеспечивает развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их произвольность и осознание.

Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта. Что же касается интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя [3].

Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют:

1. Осознанность и произвольность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта, который «еще не знает самого себя».
2. Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, завершающему детство.

1.3. Анализ методик развития психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями

Анализ литературы показывает, что основное внимание исследователей уделяется проблемам дифференциации и коррекции речевых нарушений у детей с явным поражением какого-либо уровня слуховой системы. Проблема речевого развития детей, имеющих минимальное (незначительное) снижение слуха разработана недостаточно.

Изучением слухового внимания и восприятия у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Г.В. Бабина, Т.В. Волосовец, Л. И.

Белякова, Г.А. Волкова, Ж.М. Грозман, Ю. Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Л. С. Цветкова и другие. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р.

Изучая фонематическое восприятие, Г.Ф. Сергеева отмечает, что нарушение функции речедвигательного анализатора при дизартрии и риноплазии существенно влияет на слуховое восприятие фонем. При этом не всегда имеется положительная корреляция между нарушением произношения и восприятием звуков.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Дети с речевыми дефектами не могут успешно усвоить школьную программу. Широкая распространённость и стойкость фонетико-фонематического нарушения речи, его отрицательное влияние на усвоение чтения и письма позволяет считать поиск эффективных путей преодоления этого речевого дефекта одной из наиболее значимых задач логопедического воздействия.

Различные дети по-разному используют свои слуховые и зрительные способности, в то время как требования к ним предъявляются одинаковые, что может привести к негативным последствиям: снижению успеваемости ребенка, созданию фрустрирующих ситуаций и т.д.

В специальной литературе по логопедии, сурдопедагогике и медицине основное внимание исследователей уделяется проблемам дифференциации и коррекции речевых нарушений у детей с явным поражением какого-либо уровня слуховой системы.

Проблема речевого развития детей, имеющих минимальное (незначительное) снижение слуха разработана недостаточно.

Логопеды и психологи используют данные о ведущей модальности опыта в работе с клиентами говоря с ними об одном и том же аспекте опыта как бы "на одном языке". Эта техника делает межличностный контакт значительно эффективнее, помогает снять конфликты способствует адекватному пониманию людьми друг друга.

Многие отечественные исследователи также обнаруживали расхождения в оценках одного индивида в зависимости от особенностей методики, прежде всего от модальности используемой в тесте стимуляции.

А.Р.Лурия [11], и другие собрали материал, свидетельствующий о наличии феноменальных мнемических способностей. У таких лиц, как правило, хорошо развит один из типов памяти: зрительный, слуховой, двигательный, вкусовой, осязательный и др., на который они стараются опираться при запоминании, а при воспроизведении восстановить этот образ из памяти. Диапазон индивидуальных различий здесь очень большой. В литературных источниках приводится много примеров людей, обладавших феноменальной памятью разных ее видов.

Б.М.Теплов, который понимал способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, которые не сводятся к наличным знаниям, умениям и навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков, большое внимание уделял в своих исследованиях специальным способностям[36].

Под специальными способностями Б.М.Теплов понимал психологические особенности индивида, являющиеся возможностями успешного выполнения им определённого вида деятельности (музыкальной, литературной и т.д.) Б.М.Теплов отмечал, что развитие специальных способностей опирается на соответствующие задатки, например, музыкальный слух и память.

Исследования специальных способностей в школе Б.М.Теплова проходили только в связи с конституированием их по видам деятельности.

С.Л.Рубинштейн отправным пунктом развития многообразных способностей человека считал функциональную специфику различных модальностей чувствительности [29].

Согласно концепции С.Л.Рубинштейна общие способности выступают как «родовые» свойства человека, сложные психические образования, вырабатывающиеся в процессе деятельности. «Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова (чувствительность, способность ощущения, восприятия и т.д.)»[29].

Об индивидуально-дифференциальных различиях людей в зависимости от общего склада их индивидуальности писал С.Л.Рубинштейн, отмечая что люди различаются по типам восприятия и наблюдения, памяти, внимания и т.д. [28].

Дифференциацию психических процессов С.Л.Рубинштейн в первую очередь связывал с тем, какая сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения.

Наряду с чистыми типами — зрительным, слуховым и другими он отмечал наличие смешанных — зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и др.[29].

Проблема модальности мышления представляет собой весьма сложный теоретический аспект проблемы классификации способностей. Исследуя вопрос о «модальности» мышления, Л.М.Веккер[10] отмечает, что в массиве фактов и феноменов традиционной лабораторной экспериментальной психологии мышления свойство модальности отсутствует полностью.

Фактически же происходящее снятие макро- и микрограниц диапазонов модальности означают ее расширение и универсализацию, не безмодальность, а интермодальность мысли. Это сдвиг в сторону интермодальности аналогичен тому, что происходит еще в рамках структуры сенсорно-перцептивных образов, в которых модальная специфичность выражена тем меньше, чем больше обобщенный характер они имеют.

Таким образом, модальность интерпретируется традиционной психологией как специфическая характеристика только ощущений, восприятий и представлений, то есть образов или «первых сигналов».

В процессе познания безусловно доминирование зрительной системы. Б.Г.Ананьев объясняет этот факт не только информационным материалом и превосходством оптических сигналов над другими их видами, но и тем, что зрение играет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами и является органом - преобразователем сигналов.

С.Л.Рубинштейн на основе анализа современных источников дополняет эти объяснения фактом возможности работы зрительной системы на трех уровнях: сенсорном (ощущения), перцептивном (восприятия) и апперцептивном (представления). Исследования «визуального» мышления доказали правомерность этого положения и для уровня мыслительных процессов.

Исследований в области слуховой системы значительно меньше, чем в зрительной. С.Л.Рубинштейн также писал и о работе слуховой системы на разных уровнях организации познавательных процессов. Однако работа слуховой системы проявляется на уровне апперцепции в специализированных формах речевых и музыкальных представлений, слуховая система также не обладает способностью преобразования сигнала [29].

Роль остальных анализаторов в процессах психического отражения изучена ещё чрезвычайно слабо.

Проведённый анализ литературы показывает, что проблема парциальности познавательных способностей неоднократно ставилась в зарубежных и отечественных исследованиях.

Важными представляются с этой точки зрения идеи о функциональной специфике различных модальностей чувствительности С.Л.Рубинштейн[28].

Выводы по Главе I:

1. В педагогической и психологической литературе особую актуальность приобретают психические функции слуховой модальности. Термин модальность определяется как принадлежность к определенной сенсорной системе (анализатору) и использующийся для обозначения, характеристики или классификации сигналов, ощущений, информации, стимулов, расстройств, рецепторов. Так, сигнал, который несет одну и ту же информацию, но предъявленный в виде звукового раздражителя, имеет, разные модальности -слуховую и зрительную.

Психическими функциями слуховой модальности являются память, восприятие, внимание.

2. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) полноценное взаимодействие с окружающим миром нарушено: речь формируется с задержкой, наблюдаются недостатки звукопроизношения, отклонения в состоянии лексической и грамматической языковых подсистем. В основе этих расстройств лежит нарушение различения смыслоразличительных признаков звуков - фонем, что затрудняет формирование фонематического анализа, синтеза, а также фонематических и морфологических обобщений. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий. У дошкольников с недоразвитием

речи также наблюдается неустойчивое внимание, небольшой объем памяти, низкий контроль чужой и собственной речи.

3. Анализ литературы показывает, что основное внимание исследователей уделяется проблемам дифференциации и коррекции речевых нарушений у детей с явным поражением какого-либо уровня слуховой системы. Проблема речевого развития детей, имеющих минимальное (незначительное) снижение слуха разработана недостаточно.

ГЛАВА II. Содержание работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями

2.1. Исследование психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями

Использованные нами методики находят широкое применение в психологических исследованиях и являются общепризнанными. Они довольно хорошо дифференцируют испытуемых, дают количественную оценку тестируемого качества, а также удобны для применения –просты в обращении и экономичны во времени.

При отборе методик мы воспользовались данными, полученными в исследовании А.В.Скрипченко [20] по анализу методик для изучения умственных способностей младших школьников и Н.В.Нижегородцевой [15], изучавшей учебно-важные качества младших школьников в психологической структуре учебной деятельности.

В качестве испытуемых были выбраны дети младшего школьного возраста. В начальной школе дети осваивают новый для себя вид деятельности - учебный, предъявляющий ряд требований к способностям ребенка. Каждый ребенок имеет индивидуальный уровень развития требуемых качеств, который не всегда в полной мере учитывается школьным учителем. К числу таких не учитываемых качеств младших школьников относятся парциальные особенности модальности.

Различные дети по-разному используют свои зрительные, слуховые и другие способности, в то время как требования к ним предъявляются

одинаковые, что может привести к негативным последствиям: созданию обманчивых неожиданных ситуаций, снижению успеваемости ребенка и т.д.

Методики № 1 методики «Корректирующая проба».

Цель методики - изучение слухового внимания.

В качестве слухового варианта методики использовалась методика «Подсчет букв» [16]. С диска отчетливо звучит голос, зачитывающий длинный ряд букв. В это время испытуемые на бланках записывают в три столбика все услышанные ими буквы К, Р и Н. Предварительно дается тренировочное упражнение.

Инструкция испытуемому: «Как только зазвучит голос ты должен внимательно вслушиваться и записывать на бумаге все услышанные тобой буквы К, Р и Н в соответствующий столбик». Время звучания пленки - 10 минут. Количество знаков - 300. Методика проводилась индивидуально.

Методика № 2 изучение фонематического внимания

Методика адаптирована на основе рекомендаций авторов: Р.И. Лалаевой, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичевой.

Цель методики заключается в исследовании состояния фонематических процессов у дошкольников. Методика исследования включает следующие задания:

Задание № 1. Выделение заданного звука из ряда других звуков.

Задание № 2. Придумать слова на заданный звук.

Задание № 3. Отбор картинок на заданный звук.

Задание № 4. Выделение слова с заданным звуком из ряда других слов.

Задание № 5. Выделение гласного звука, стоящего в начале слова.

Задание № 6. Выделение первого согласного звука в слове.

Задание № 7. Выделение конечного согласного звука в слове.

Задание № 8. Выделение гласного, стоящего в конце слова.

При обработке результатов исследования применяется 3-бальная шкала, где учитываются: правильность выполнения задания, количество допущенных

ошибок, возникновение трудностей, сложность слов. За выполнение всех заданий ребёнок может максимально набрать 24 балла. В зависимости от набранных баллов школьники делятся на три группы по состоянию фонематического восприятия (процессов): 1 группа - сохранно (21-24 баллов); 2 группа - нарушено (10-20 баллов); 3 группа - грубо нарушено (9 и менее баллов).

Методика №3. «Заучивание слов» [А.Р. Лурия, 2000], адаптированной к детскому возрасту [С.Я. Рубинштейн, 1999].

Цель методики: изучение слуховой памяти

Инструкция: Детям предлагалось запомнить ряд слов, число которого превышает возможности запоминания детей -10 слов. Для этого подбирались односложные и двусложные слова, семантически не связанные друг с другом и знакомые детям (хлеб, лес, стул, окно, вода, брат, мед, игла, конь, гриб). После прослушивания ребенок должен был воспроизводить слова в произвольном порядке. Процедура повторялась десять раз. На основании индивидуальных количественных данных вычислялись средние показатели слуховой памяти по каждой группе.

В исследовании участвовали 10 школьников (учащихся вторых классов)Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 20» города Белгорода, имеющие разные речевые нарушения. Все исследуемые дети имеют незначительные речевые нарушения при ФФН: дети, у которых возникают затруднения только в различении некоторых нарушенных в произношении звуков. Дети второй группы имеют нерезко выраженное общее недоразвитие речи, IVуровень речевого развития, которое проявляется в недостаточно чётком различении звуков в речи. У этих детей допускается перестановка слогов и звуков, сокращение согласных при их стечении, замены и пропуски слогов в речевом потоке.

Предварительно были изучены медицинские карты детей: отклонений в развитии слухового анализатора у испытуемых не обнаружено. Предварительно в классе совместно с учителем проводилась беседа с целью создания положительного отношения к обследованию. Выполнение детьми заданий осуществлялось в спокойной, доброжелательной обстановке. Индивидуальная информация о характере нарушения отражена в таблице 1.

Таблица 1

**Информация о характере речевых нарушений участников
исследования**

Имя испытуемого	Характеристика речевых нарушений
Елизавета Б.	Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
Алина В.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи (общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития)
Иван З.	Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
Алексей Р.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи (общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития)
Федор Ш.	Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
Виктория А.	Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
Ксения Д.	Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН)
Даниил К.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи речи (общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития)
Дарья П.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи (общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития)
Матвей Ч.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи

	(общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития)
--	---

В качестве испытуемых были выбраны дети младшего школьного возраста, так как вопрос о выраженности познавательных способностей имеет особенно актуальное значение применительно к этому возрасту. В начальной школе дети осваивают новый для себя вид деятельности – учебный, предъявляющий ряд требований к способностям ребенка. Каждый ребенок имеет индивидуальный уровень развития требуемых качеств, который не всегда или не в полной мере учитывается школьным психологом и учителем. Различные дети по-разному используют свои слуховые и зрительные способности, в то время как требования к ним предъявляются одинаковые, что может привести к негативным последствиям: снижению успеваемости ребенка, созданию фрустрирующих ситуаций и т.д.

Рассмотрим индивидуальные показатели психических характеристик слуховой модальности исследуемых школьников. Сводные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Психические характеристики слуховой модальности испытуемых

Способности слуховой модальности	Елизавета Б.	Алина В.	Иван З.	Алексей Р.	Федор Ш.	Виктория А.	Ксения Д.	Даниил К.	Дарья П.	Матвей Ч.
1) слуховое внимание	9	11	12	10	13	10	12	9	15	14
2) качество слуховой па-	7	8	4	7	5	7	5	4	8	4

мяти										
3) состояния фонематических процессов	20	19	15	21	18	20	16	18	22	18

Объем слухового внимания определялся количеством прослушанных и воспринятых ребенком сигналов. Выполняя тестовые задания «Корректирующей пробы», некоторые дети допустили значительное количество ошибок, что свидетельствует о низкой концентрации слухового внимания. Анализ результатов показал: наиболее недостаточный объем слухового внимания у Данилы К., Алексея Р. и Виктории А. (9-10 букв из 300) Несколько выше показатели слухового внимания у Алины В., Ивана З., и Ксении З. (11-12 ошибок из 300), лучшие показатели были у Елизаветы Б., Матвея Ч., Федора Ш. (13-15 ошибок на 300).

В среднем у детей было зафиксировано - 12,4 ошибок (на 300 знаков),

Изучение слуховой памяти проводилось с помощью методики «Заучивание слов» [А.Р. Лурия, 2000], адаптированной к детскому возрасту [С.Я. Рубинштейн, 1909]. На основании индивидуальных количественных данных вычислялись средние показатели слуховой памяти.

Сопоставительный анализ результатов показал, что слуховая память у исследуемых детей варьировала: от 4 -6 запомненных слов до 7 -9 слов. Худший результат показали Иван З., Данил К. и Матвей Ч. (4 запомненных слова), а лучший результат показали Алина В. и Дарья П. (8 запомненных слов). Сводные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Состояние фонематических процессов испытуемых

Имя испытуемого	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	Задание №6	Задание №7	Задание №8	Общий балл	Характеристика
Елизавета Б.	3	1	3	3	2	3	3	2	20	нарушено
Алина В.	3	2	3	3	2	2	2	2	19	нарушено
Иван З.	2	2	2	2	2	2	2	1	15	нарушено
Алексей Р.	3	2	3	3	3	3	2	2	21	сохранно
Федор Ш.	2	2	3	3	2	2	2	2	18	нарушено
Виктория А.	3	2	3	3	2	3	2	2	20	нарушено
Ксения Д.	2	2	3	3	2	3	2	2	16	нарушено
Даниил К.	3	2	3	3	2	2	2	1	18	нарушено
Дарья П.	3	2	3	3	3	3	3	2	22	сохранно
Матвей Ч.	2	3	2	3	2	2	2	2	18	нарушено
% не справившихся с заданием полностью	40	90	20	10	80	50	80	100		

Проанализировав состояние фонематических процессов, мы выяснили, что максимально возможных 24 баллов за задание никто из детей не набрал, все испытуемые в разной степени имеют проблемы с фонематическим слухом и восприятием. Лучший результат показала Дарья П. - 22 балла, Алексей Р., Виктория А., Елизавета Б. - 20-21 балл. От 18 до 19 баллов получили: Федор Ш., Даниил К., Матвей Ч. Худший результат показали Ксения Д. и Иван З. (16 и 15 баллов). Сводные данные представлены в таблице 2 (Приложение 2).

По результатам использования данной методики можно сделать вывод о том, что наибольшую трудность у детей вызвали задания № 2 (Придумать

слова на заданный звук), № 5 (Выделение гласного звука, стоящего в начале слова) и № 8 (Выделение гласного, стоящего в конце слова).

Наименьшие трудности возникли при выполнении заданий № 3 (Отбор картинок на заданный звук) и № 4 (Выделение слова с заданным звуком из ряда других слов).

При обработке результатов исследования также выяснилось, что сохранно состояние фонематического восприятия у двух детей: Дарьи П. и Алексея Р., что составляет 20 % от всех исследуемых школьников. Нарушено состояние фонематического восприятия у восьми человек (80 % испытуемых). Наименьшее количество баллов набрали: Ксения Д. и Иван З. (оба они имеют фонетико-фонематическое недоразвитие). Грубых нарушений выявлено не было.

Таким образом, изучение речевой деятельности детей школьного возраста с общим недоразвитием речи, IV уровня речевого развития и фонетико-фонематическим недоразвитием (ученики вторых классов), показало, что у всех испытуемых наблюдается недоразвитие речи различной степени выраженности. Можно утверждать, что у детей с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическое недоразвитие слуховые представления сформированы не полностью, отмечается нарушение слухового внимания, памяти и восприятия.

Количественный анализ результатов обследования показал, что несформированность фонетической системы разной степени выявлена у всех детей, которые принимали участие в обследовании (100%). Качественный анализ выявил неоднородность нарушений. Несмотря на то, что в обеих группах обнаружены все типы звукопроизносительных ошибок (пропуски, искажения, замены, смешения звуков), нарушение слоговой структуры слов, в группе детей с фонетико-фонематическим недоразвитием эти недостатки более многочисленны и разнообразны, чем у обладателей общим недоразвитием речи, IV уровня речевого развития.

2.2. Содержание коррекционно-педагогической работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.

Эффективность развития психических функций слуховой модальности зависит от того, как рано определены особенности модальности ребенка, что необходимо для определения направленности занятий по развитию неречевого слуха у детей раннего дошкольного возраста. Ребенок должен научиться слышать звуки окружающей среды, в том числе звучание музыкальных инструментов, голоса животных, и т.п. Происходит накопление новых слуховых образов неречевых звуков, что позволяет впоследствии быстрее дифференцировать звуки на две важнейшие категории: «речь» и «не речь». Рекомендуемые ниже игры и упражнения способствуют развитию слухового восприятия, слуховой памяти. Способность узнавать звуки окружающей среды позволит ребенку в дальнейшем быстрее овладеть речью. Развитие слухового восприятия происходит в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие окружающих звуков (физический слух), с другой – восприятие звуков человеческой речи (фонематический слух). Неречевой (физический) слух – это улавливание на слух и дифференциация различных звуков окружающего мира (звуки природы, шум транспорта, музыка и другие). Различение их по громкости, длительности, высоте, количеству, определение источника и направления звука.

Речевой (фонематический) слух – это способность улавливать и различать на слух звуки (фонемы) родного языка, понимать смысл различного сочетания фонем (слова, фразы, тексты). Речевой слух помогает дифференцировать человеческую речь по громкости, скорости, тембру, интонации. Организуя работу с детьми младшего возраста, необходимо учитывать следующее: занятия должны быть основаны на подражании

взрослому (его движениям, словам), а не на объяснении; необходимо наличие эмоционального контакта между взрослым и ребенком; в совместной деятельности ребенка и взрослого должны одновременно присутствовать элементы игры и обучения; следует многократно повторять материал, чтобы закрепить умения, знания, навыки; содержание материала должно соответствовать опыту детей; уровень сложности материала должен быть адекватен возрасту, задания следует усложнять постепенно; длительность занятия должна составлять от 5 до 15 минут; необходимо закреплять усвоенные знания, постоянно используя их в разных ситуациях.

Организуя работу с детьми младшего школьного возраста, необходимо учитывать следующее:

- необходимо наличие эмоционального контакта между взрослым и ребенком;
- в совместной деятельности ребенка и взрослого должны одновременно присутствовать элементы игры и обучения;
- следует многократно повторять материал, чтобы закрепить умения, знания, навыки;
- содержание материала должно соответствовать опыту детей;
- уровень сложности материала должен быть адекватен возрасту, задания следует усложнять постепенно;
- необходимо закреплять усвоенные знания, постоянно используя их в разных ситуациях(в школе и дома).

При работе с учащимися группы имеющими выраженное преобладание уровня развития способностей слуховой модальности, логопед должен опираться на слуховые формы предъявления информации. Возможно использовать такие формы работы как устное объяснение материала, слуховые диктанты, комментированное решение задач, развёрнутый устный

ответ ученика у доски, фронтальный устный опрос, использование аудиоматериалов (магнитофонных записей) и т.д.

Своевременная диагностика парциального типа познавательных способностей и помощь педагога ученику по овладению своими способностями должны помочь избежать ошибок в овладении ребёнком учебной деятельностью и способствовать развитию его познавательных способностей.

Параллельно с работой логопеда должна проводиться работа родителей. Для родителей участников эксперимента были разработаны рекомендации для домашних занятий.

На начальном этапе (дофонемном) необходимо проводить работу по формированию акустических образов неречевых звуков в процессе развития слухового восприятия неречевых звуков по характеру звучаний, акустическим свойствам, количеству звучаний, формировались произвольные внимание и память слуховой модальности, слуховой контроль.

На следующем этапе (фонемном) проводится работа по осуществлению практического овладения языковыми кодами на основе развития фонетического, фонематического, интонационного слуха; психических функций слуховой модальности и обратной регуляции (слухомоторного контроля, языкового контроля).

В последствии у ребенка должна целенаправленно сформироваться связная фонетически правильная речь на основе интеграции фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, саморегуляции речевой деятельности в сложных условиях слухового восприятия[33].

Для проведения коррекционной работы нами использовались следующие методики (Приложение1).

Коррекционная работа в рамках эксперимента по теме «Коррекционно-педагогическая работа по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями» проводилась

с группой учащихся МБОУ СОШ № 20 города Белгорода в количестве 10 человек – учеников вторых классов.

Работа проводилась в период с января по май 2016 года.

В основу методик по развитию психических функций слуховой модальности детей, имеющих речевые нарушения, положены следующие принципы:

- системности и учета структуры речевого нарушения, позволяющий выявить механизм речевого недоразвития и диагностировать речевое расстройство, исходя из его патогенеза, а также определить методы педагогического воздействия. При патологии периферических отделов слухового анализатора нарушается процесс трансмиссии звуковых колебаний, в результате чего возникает слабое раздражение улитки и, соответственно, недостаточная стимуляция сенсорных (волосковых) клеток спирального органа. Обедненный сигнал поступает по слуховому нерву в ствол мозга (I блок мозга) и далее по цепи нейронов - в слуховую кору (II блок мозга), снижая восходящее активирующее энергетическое влияние подкорки на кору, в первую очередь, на задний мозг, создавая, таким образом, условия частичной депривации для развития высокоорганизованных функций: импрессивной речи, слухового внимания и памяти, вербального мышления;
- комплексности - изучение и коррекция речевых расстройств у детей, имеющих минимальные нарушения слуховой функции, должны осуществляться в системе медико-педагогических мероприятий, чтобы своевременно восстановить слух и полнее использовать пластичность нервной системы в детском возрасте, не допуская фиксации неправильных речевых навыков;
- дифференцированного подхода, который основывается на учете неоднородности состава детей с минимальными нарушениями слуховой функции - у детей отмечаются существенные различия в уровне овладения

речью, объеме используемых в ней языковых средств, в характере слуховой недостаточности, что отражается на полноте знаний и представлений об окружающем мире, внимании и памяти. Также необходимо учитывать различные характерологические особенности, различные природные способности каждого ребенка, которые выражаются в их поведении, степени активности, предпочитаемых видах деятельности при определении требований и материала заданий;

- деятельностного подхода, так как известно, что психические процессы формируются через деятельность ребенка, поэтому в обучении используются методы развития слухового восприятия и собственной речи в невербальной и вербальной деятельности, которые способствуют прочному усвоению изучаемого материала;
- общедидактических - систематичности и последовательности, доступности, постепенного перехода от простого к сложному заданию, учета объема и разнообразия материала, соотнесение сложности вербального и аудитивного материала, эмоциональности,

Постановка цели и коррекционных задач предлагаемой нами методики определялась результатами обследования слуха и речи детей.

Целью является формирование связной фонетически правильной речи у младших школьников на основе развития слухового восприятия, модально-специфических психических функций.

Данная цель может быть достигнута посредством решения взаимосвязанных задач;

- Развитие слуховых возможностей детей для восприятия речи.
- Активизация и развитие модально-специфических психических функций (слухового внимания, слуховой памяти, слухового восприятия).
- Овладение фонематическими процессами - основой правильной речи.
- Интеграция фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка в связной речи.

- Формирование самоконтроля речи.

Для полного и целенаправленного решения поставленных задач была разработана система коррекционной работы, содержание которой отражено в таблице 4.

Таблица 4

Содержание коррекционной работы

№	Этапы работы	Коррекционные задачи	Содержание работы
1	Артикуляционная гимнастика.	Развивать подвижность органов артикуляционного аппарата, вырабатывать точность и плавность движений, формировать правильную воздушную струю.	Артикуляционные упражнения для развития подвижности языка и губ, дыхательные упражнения.
2	Изолированное произношение звука.	Формировать правильный артикуляционный уклад.	Произношение звука изолированно с соблюдением правильной артикуляции, звукоподражание с использованием различных символов.
	Неречевое восприятие.	Развивать слуховое внимание, память и восприятие и дифференциацию шумов на неречевом материале	Формирование умения различать звучание простейших музыкальных инструментов, развитие слуховой памяти на неречевом материале.
3	Формирование фонематического слуха.	Развивать слуховое внимание, память и восприятие и дифференциацию шумов на	Формирование умения различать звучание.

		речевом материале.	
4	Развитие слухового внимания	Закрепить произношение звука в словах, развивать умение определять наличие и место звука в словах, расширять и активизировать в речи слова.	Отражённое повторение слов, сопряжённое повторение слов, выбор и название слов с заданным звуком, определение позиции (начало, середина, конец) заданного звука в слове, договаривание слов в текстах чистоговорок («Доскажи словечко»)
5	Развитие слухового восприятия.	Развивать слуховое восприятие и дифференциацию шумов на речевом материале.	Выделение из слов, заданных звуков. Для выделения используется твердые и мягкие согласные звуки. “Назови звук”
6	Развитие слуховой памяти.	Развивать слуховую память дифференциацию шумов на речевом материале. Закрепить произношение звука в текстах, учить понимать содержание текстов, развивать навыки пересказа, развивать слуховое внимание и память	Выделение из текстов слов с заданным звуком, беседа по содержанию текстов по вопросам и без вопросов, заучивание наизусть текстов стихотворений, насыщенных словами с заданным звуком «Угадай, кто сказал» “Запомни слова”.

Возможно использовать такие формы работы как устное объяснение материала, слуховые диктанты, комментированное решение задач, развёрнутый устный ответ ученика у доски, фронтальный устный опрос, использование аудиоматериалов (магнитофонных записей) и т.д.

Параллельно с работой логопеда должна проводиться работа родителей. Для родителей участников эксперимента были разработаны рекомендации для домашних занятий.

2.3. Анализ результатов проделанной работы по развитию психических функций слуховой модальности у младших школьников с речевыми нарушениями.

Количественный анализ результатов обследования показал, что несформированность фонетической системы разной степени выявлена у всех детей, которые принимали участие в обследовании (100%). Качественный анализ выявил неоднородность нарушений в указанных группах. Несмотря на то, что в обеих группах обнаружены все типы звукопроизносительных ошибок (пропуски, искажения, замены, смешения звуков), нарушение слоговой структуры слов, в группе детей с ФФН эти недостатки более многочисленны и разнообразны, чем у детей с общим недоразвитием речи, IV уровня речевого развития.

Исследовав психические функции слуховой модальности детей с и легкой степенью ФФН, можно сделать выводы о том, что у дошкольников с речевой патологией эти функции отстают в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью. Но их речь в отличии от детей с более высокой степенью нарушений в целом приближена к норме. Наблюдаются единичные ошибки, связанные с неточностью употребления

отдельных слов, некоторых звуков, ошибки словообразования, нарушение дифференциации только дефектно произносимых звуков.

Эффективность коррекционного воздействия оценивалась по следующим показателям:

- слуховое внимание,
- слуховая память,
- фонетическая база речи: звукопроизношение, звукослоговая структура слов.

Методики, по которым определялись эти показатели и начальные результаты изучения психических свойств слуховой модальности описаны в главе 2.1. данной работы.

Сравнительный анализ показывает, что в начале обучения у всех детей, участвующих в эксперименте, слуховая память и слуховое восприятие развиты недостаточно. В конце исследования положительная динамика развития показателей психических функций слуховой модальности отмечена у всех участников исследования. Проведенное после коррекционной работы исследование показало изменения разной степени выраженности.

В конце обучения показатели заучивания слов на слух и их соотношение изменились: наибольшая динамика отмечалась у Елизаветы Б., Ивана З., Алексея Р., Даниила К., а наименьшая – у Ксении Д. Если до проведения коррекционной работы диапазон запоминаемых слов был 4-6 слов, то после – 6-10 слов. Максимально возможного результата за выполнение заданий этой методики смогли получить лишь Алина В. и Дарья П.

Проанализировав состояние фонематических процессов, мы выяснили, что максимально возможных 24 баллов за задание набрали Алексей Р., Виктория А., Даниил К., Виктория П.

Все остальные испытуемые в разной степени имеют проблемы с фонематическим слухом и восприятием. Худший результат показала Ксения

Д. На всем протяжении исследования девочка показывала самые низкие результаты. Девочка часто болеет и пропускает занятия в школе.

На рисунках 1-10 (Приложение 2) представлена динамика результатов по каждому из участников, а рисунки 1 и 2 отражают картину динамики психических функций слуховой модальности по месяцам всей экспериментальной группы.

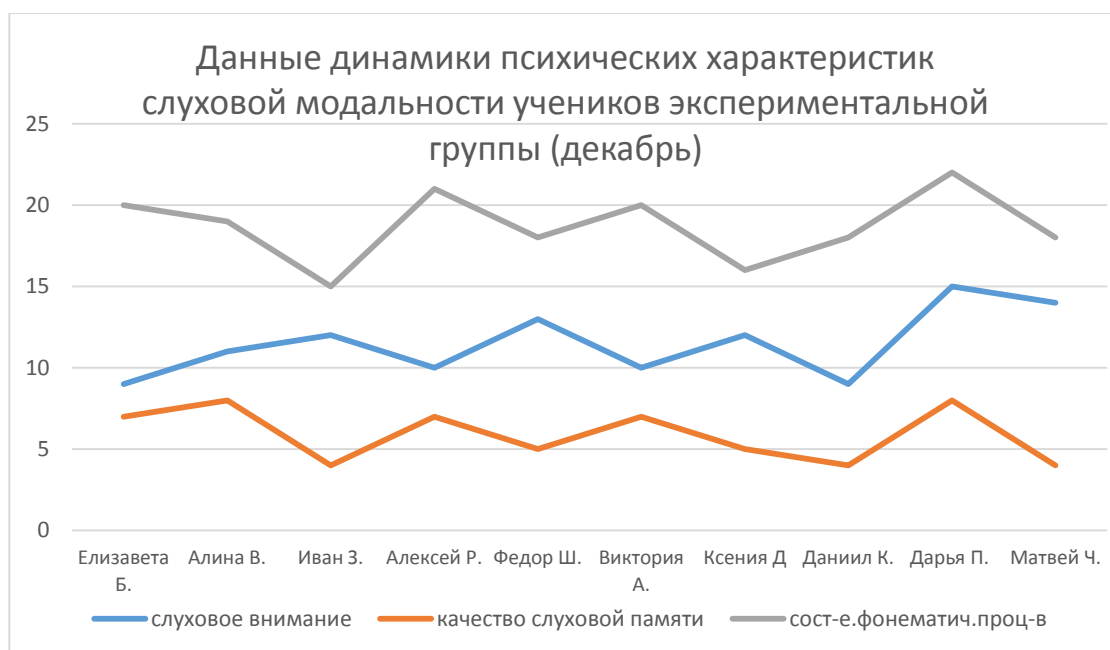


Рис.1. Результаты диагностики психических функций слуховой модальности у экспериментальной группы учащихся (начальный этап)

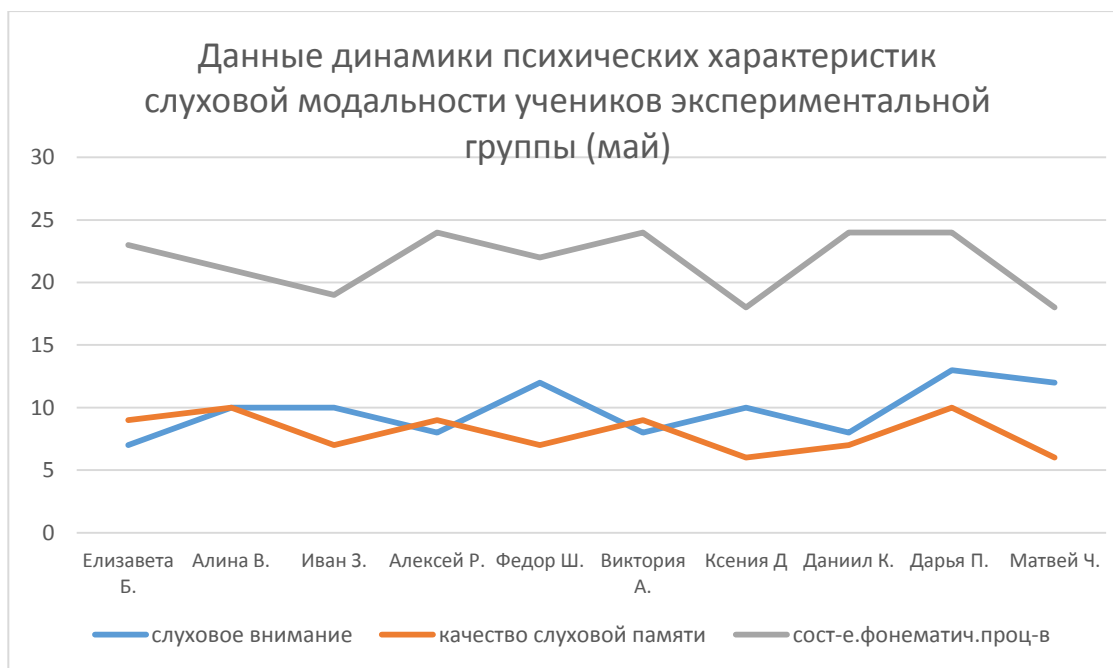


Рис.2. Результаты диагностики психических функций слуховой модальности у экспериментальной группы учащихся (заключительный этап)

Сводные данные динамики психических характеристик слуховой модальности представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Сводные данные динамики психических характеристик
слуховой модальности учащихся экспериментальной группы**

Итак, после коррекционной работы с помощью упражнений

Имя ребенка	Сроки исследования	Способности слуховой модальности		
		1) слуховое внимание	2) качество слуховой памяти	3) состояния фонематических процессов
Елизавета Б.	декабрь	9	7	20
	май	7	9	23
Алина В.	декабрь	11	8	19
	май	10	10	21
Иван З.	декабрь	12	4	15
	май	10	7	19
Алексей Р.	декабрь	10	7	21
	май	8	9	24
Федор Ш.	декабрь	13	5	18
	май	12	7	22
Виктория А.	декабрь	10	7	20
	май	8	9	24
Ксения Д.	декабрь	12	5	16
	май	10	6	18
Даниил К.	декабрь	9	4	18
	май	8	7	24
Дарья П.	декабрь	15	8	22
	май	13	10	24
Матвей Ч.	декабрь	14	4	18
	май	12	6	21

направленных на развитие психических функций слуховой модальности, уровень их развития у большинства младших школьников, участвовавших в

исследовании увеличился. На завершающем этапе наиболее высокую динамику показали Иван З. и Даниил К. по качеству слуховой памяти, по слуховому вниманию показатели большинства испытуемых улучшились: Елизавета Б., Иван З., Алексей Р., Виктория А., Дарья П., Матвей П. Вследствие развития слуховой памяти и внимания улучшилось состояние фонематических процессов. Наиболее низкий уровень состояния фонематических процессов (при повышении исходных показателей) сохраняется у Ксении Д. С этой учащейся следует продолжать целенаправленную коррекционную работу.

В целом, проведенная нами работа дала положительные результаты. Экспериментальная реализация комплекса упражнений используемых методик, показала, что предлагаемая система занятий, заложенных в комплексе, эффективна и дает положительные результаты в развитии психических функций слуховой модальности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психическими функциями слуховой модальности являются память, восприятие, внимание.

Полученные нами выводы о различиях по психическим особенностями слуховой модальности приоткрывают один из аспектов индивидуальных особенностей способностей и конкретизируют тем самым обоснование принципа индивидуализации обучения.

В ходе работы нами было выяснено, что учёт психических особенностей слуховой модальности детей младшего школьного возраста речевыми нарушениями при организации и оказании им логопедической помощи позволяет добиться большей эффективности в коррекции речевых расстройств и в целом повысить результаты логопедической работы. Следовательно, в ходе проведения исследования цель нашей работы была достигнута и гипотеза подтверждена

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило выявить среди типологии речевых расстройств тип дефекта, обусловленный сочетанием нарушений речи и недостаточным развитием психических функций слуховой модальности у младших школьников. Отсутствие учета особенностей модальности восприятия ребенка, с одной стороны, маскируют, с другой стороны, усугубляют центральные слуховые расстройства (фонематические) при нарушениях речи, провоцируя недоразвитие внимания и памяти слуховой модальности, что обусловлено гипоактивацией соответствующих подкорковых и корковых нервных структур, инертностью процессов возбуждения и торможения, слабостью акустических следов в нервной системе.

Количественный анализ результатов обследования показал, что несформированность фонетической системы разной степени выявлена у всех детей, которые принимали участие в обследовании (100%). Качественный анализ выявил неоднородность нарушений в указанных группах. Несмотря на то, что в обеих группах обнаружены все типы звукопроизносительных ошибок (пропуски, искажения, замены, смешения звуков), нарушение слоговой структуры слов, в группе детей с ФФН эти недостатки более многочисленны

и разнообразны, чем у детей с общим недоразвитием речи, IV уровня речевого развития.

Для достижения более высоких результатов можно предложить следующие рекомендации:

- целенаправленно развивать слуховое восприятие на материале неречевых и речевых звуков, использовались различные способы усиления звучаний, что способствует лучшему выделению отдельных характеристик звука,
- фонетическую работу строить с учетом не только артикуляционных возможностей детей, но и слуховых,
- систематически использовать музыкальную и фонетическую ритмику, положительно влияющую на формирование слоговой структуры слов,
- целенаправленно развивать внимание и память слуховой модальности, кинестетический и слуховой контроль с опорой на устойчивую мотивацию,
- более интенсивно проводился тренинг в процессе ежедневных индивидуальных или подгрупповых занятий, а также занятий в домашних условиях с родителями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева З.С. Развитие слуховой системы в раннем онтогенезе при нормальном и нарушенном слухе: Автореф. дис. ... канд. биол. наук,- М., 1988,- 16 с.
2. Алиева З.С. Электрофизиологические методы в ранней и дифференциальной диагностике нарушения слуха у детей // Дефектология.- 1998,- № 1,- С. 10-17.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. -М.: Изд-во АПН РСФСР. -1957. - 517 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии,- JL: ЛГУ, 1988.
5. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 399 с.
6. Ермолаев В. Г., Левин А. Л. Практическая аудиология. - Л.: Медицина, 1969. 240 с.
7. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия. - Санкт-Петербург, КАРО, 2008. -196с.
8. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи.» М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. -312 с.
9. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. - М., 1931.- 280 с.
10. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека- 3-е изд.- М.: Академический проект, 2000 - 512 с.
11. Лурия А.Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребёнка//Вопросы психологии. - 1962.- № 3. -С. 15-22.
12. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 64 с.
13. Марютина Т.М., Ивошина Т.Г. Проявления генотипической обусловленности вызванных потенциалов человека при восприятии различных зрительных стимулов\\ Журн. высш. нервн. деят., 1984, Т. 34, № 2.

14. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика. - 1968.- № 6.
15. Мухина С.Е. Некоторые особенности структуры способностей младших школьников // Инновационные подходы в системе качественной подготовки учителей начальных классов. - Тез. докл.- Самара: СГПИ, 1994.- С.56-59.
16. Мухина С.Е. Особенности парциальности познавательных способностей младших школьников. // Психология на рубеже веков: наука, практика, преподавание. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. /Под ред. Е.Е.Сапоговой.- Тула: Тульск. Гос ун-т., 2000. - С. 195-196.
17. Небылицын В.Д. Индивидуальные различия в зрительном и слуховом анализаторах по параметру "сила - чувствительность" // Вопросы психологии. - 1957.-№4.- С.53-69.
18. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин А.Н. Психологическая готовность к обучению в школе,- М., 2000.
19. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. - М.: Наука, 1988. 216.
20. Панасюк А.Ю. Структурно-уровневый анализ динамики интеллектуального развития умственно отсталых и здоровых детей: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., 1976.- 17 с.
21. Певзнер М. С. Психоневрологическая характеристика учащихся школ для слепых // Дети с глубокими нарушениями зрения. - М.: Просвещение, 1967. - С. 106-1
22. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Педагогический аспект исследования слуха у детей первых 3 лет жизни // Вестник оториноларингологии- М.: Медицина, 1987,-№6,-С. 39-43.
23. Пиотровская Л.А. Формирование механизмов фонемной классификации в онтогенезе // Психолингвистика детской речи: Тез. докл. Рос. Науч. Конф.- Череповец, 2000,- С.62-64.

24. Первушкина Е.Н. Дидактические упражнения как средство формирования фонематического анализа и синтеза у детей с ФФН старшего дошкольного возраста. - О., 2006.
25. Психологический словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М., — 494 с.
26. Распопова Н.И. Особенности развития познавательных способностей у детей дошкольного возраста в различных условиях социализации: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М., 1994.- 16 с.
27. Ратникова Г.И. Строение путей и центров слуховой системы // Физиология сенсорных систем / Отв. ред. Г. В. Гершуни - Л.: Наука, 1972,- Ч.2. - С. 192-209.
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика, Т.2. -1989. - 323 с.
29. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. - М., 1999. 414 с.
30. Скрипченко А.В. Умственное развитие младших школьников: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. - Л., 1971.
31. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. - М.: Просвещение, 1995. - 304 с.
32. Черемошкина Л.В. Диагностика мнемических способностей школьников 10-12 лет: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., 1988.
33. Черкасова Е.Л. Логопедическое воздействие при нарушениях речи, осложненных минимальными расстройствами слуховой функции: Автореф. дисс. канд. психол. наук.- М., 2001.
34. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М., 1960.
35. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.