

Таким образом, ребенок эмоционально откликается на звучащие музыкальные образы, осмысливает их и, обобщая, подкрепляет их определенными зрительными эталонами, сформированных на основе личного жизненного опыта.

Немаловажное значение в развитии музыкальных творческих способностей детей имеет работа с родителями. На практическом семинаре для родителей «Способы работы при заучивании песен с детьми дома и на прогулке» были предложены различные варианты таблиц, игр, например: «По дороге с облаками», где в начале игры взрослый ищет предметы, которые похожи на слова песенки: «По узенькой дорожке...», а ребенок заканчивает: «...шагали наши ножки». Также педагоги познакомили родителей со своеобразными приемами и способами заучивания танцевальных движений: «Путешествие в танцевальную страну», «Посадим чудо-сад», «Что умеют капельки». Особый интерес вызвали мастер-классы: «Создание снежной бури», «Танец, музыка, фантазия», «Там, на неведомых дорожках», где родители слушали музыку, поэтические строчки, создавали свои неповторимые танцевальные композиции.

Большой успех имел «Песенный вернисаж», на котором для родителей были представлены работы детей: придуманные четверостишия на знакомые мелодии, коллажи из знакомых песенок, которые оформлены в виде книжек и газет с помощью воспитателей, самые лучшие работы собраны в музыкальный альбом.

Организованная работа с родителями позволяет создать невидимый «мост доверия» с ребенком, помогает сблизиться с педагогами, снизить эмоциональное напряжение в детско-родительских отношениях и перенести родителей в далекий мир детства.

Проведенная работа на протяжении трех лет дала положительные результаты. Логическим завершением предложенных нами идей, несомненно, можно считать итоговые результаты диагностики. Так, у детей отмечается высокий уровень развития творческих способностей в 50%, что на 20% больше чем на начальном этапе, в 40% уровень выше среднего, что на 10% больше, чем в начале нашей работы, у 10% отмечается средний уровень развития творческих способностей. Таким образом, нами отмечается положительная динамика в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста при использовании элементов эйдетики, метода моделирования и нетрадиционных форм развития эмоциональной сферы.

Литература

- Куревина, О.А.* Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2003.
- Кудрявцев, В.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития. Дошкольное образование. – М., 1997. – № 7, 10; 2000. – № 4.
- Куприна, Н.Г.* Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребёнка. Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10.

© Андреева И. Н., 2013

Анохина Е.В.

Новоуральск, МБОУ «СОШ №58»

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО И ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Расстройства речи у слабовидящих детей являются сложными дефектами, многообразными по степени выраженности и структуре. Это объясняется тем, что формирование речи у этих детей протекает в более сложных условиях, чем у нормально видящих детей. Кроме того нарушено и формирование других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи.

Дети, не получившие специализированной помощи в условиях коррекционных групп для детей с нарушениями зрения детского сада, оказываются в «группе риска» при поступлении в школу, так как имеют предпосылки возникновения сразу нескольких видов дисграфии, и заранее обречены на неуспеваемость по русскому языку и чтению.

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза встречается у детей с нарушением зрения наиболее часто. В ее основе лежат: нарушение деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Особенно распространенным при этом виде дисграфии является искажения звуко-буквенной структуры слова. Нарушение деления предложений на слова проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов с другими словами, раздельное написание приставки и корня слова.

В основу нового стандарта образования положен системно-деятельностный подход, базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся, а новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться».

В условиях происходящих перемен в жизни школы особое значение приобретают проблемы совершенствования методов преодоления нарушений речевого развития, профилактика нарушений в формировании письменной речи и оптимизация логопедической работы.

Логопедическую работу по развитию языкового анализа и синтеза ведут в трех направлениях:

1. Развитие анализа в структуре предложения;
2. Развитие слогового анализа и синтеза;
3. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Развитие анализа в структуре предложения начинается с расширения и совершенствования словарного запаса учащихся. Слово рассматривается с точки зрения его лексического, грамматического и синтаксического значения. Ученики усваивают понятия «предмет» и «слово», которым назван предмет, «действие» и слово, которым оно названо, «признак» и «слово», которым назван признак. Знакомят детей и со словами-предлогами, которые имеют пространственное значение. Затем дети подводятся к понятию о предложении, проводится работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением. Сначала усвоенные ранее слова соединяют в простое нераспространенное предложение, а потом переходят к работе над распространением предложения путем введения второстепенных членов.

Развитие фонематического анализа и синтеза является самым сложным и самым важным. В процессе развития звукового анализа и синтеза должна вестись систематическая работа, которая учитывает различные формы звукового анализа и синтеза, а так же последовательность их формирования. Фонематический анализ предполагает как простые так и сложные формы. Выделяют следующие формы звукового анализа (от простого к сложному):

1. Узнавание звука на фоне слова.
2. Выделение первого и последнего звука в слове.
3. Определение последовательности, количества и места звука в слове.

Уточняется представление о том, что слово состоит из звуков, а звуки сливаются в слоги. Важно, чтобы на начальном этапе данной работы дети усвоили, что такое звук речи, как он образуется, научились различать гласные и согласные звуки. После этого можно переходить к слоговому составу слова. Учащихся знакомят со словами различной слоговой структуры, сначала на ритмический рисунок слова, потом на слогаобразующую роль гласного.

Опираясь на гласные буквы второго ряда, учеников подводят к пониманию и практическому усвоению одного из способов обозначения мягкости согласных на письме.

Учитывая, что у детей остаются несформированными неречевые процессы, такие, как мышление, слуховое и зрительное внимание и память, на протяжении всего первого года коррекционной работы в содержание занятий включают задания, направленные на их развитие.

Общие принципы и правила коррекционной работы со слабовидящими:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

Развитие анализа и синтеза в структуре предложения.

Содержание словарной работы предусматривает постепенное расширение, углубление и обобщение знаний о предметном мире. Дети узнают, что предметы, окружающего нас мира, могут быть живыми и неживыми (одушевленными и неодушевленными), отвечают на вопросы *кто это?* или *что это?* Про одни предметы можно сказать *он*, про другие *она*, про третьи *оно*, множество предметов называют словом *они*. Один и тот же предмет или действие можно назвать разными словами (*синонимы*: друг-товарищ-приятель; машина-автомобиль; грустит-печалится), разные предметы имеют одно и то же слово-название (*многозначные слова*: коса у девочки и коса, которой косят траву; кран подъемный и кран водопроводный; лук-растение и лук-оружие; идет человек и идет дождь). Существуют слова с противоположным значением (*антонимы*: день-ночь; молчит-говорит).

Сформировав у первоклассников представление о словах – предметах и словах действиях, затем эти слова соединяются в простое нераспространенное предложение, поскольку они являются грамматической основой предложения, т.е. подлежащим и сказуемым. Тем самым закладывается основа успешного овладения учащимися синтаксическим разбором предложения на более поздних этапах обучения.

Сформировав у детей представление о предложении, его структуре, продолжаем работу над словами, обозначающими признаки предметов. Особенным на данном этапе работы является то, что слова, обозначающие признак, рассматриваются не изолированно, а вводятся сразу в словосочетания и предложения.

Для развития языкового анализа в структуре предложения целесообразно познакомить детей и со словами-предлогами пространственного значения. Задания предусматривают не только правильное употребление предлогов, но и пропедевтически подводят детей к практическому усвоению правильного написания предлогов со словами.

На этом и последующих этапах работы над предложением широко используются графические схемы предложения для того, чтобы сформировать у учащихся абстрактное и зрительное представление о слове, как единице предложения.

Обучение фонемному анализу.

1. Звуки речевые и неречевые.

На старте овладения звуковым анализом и синтезом внимание обучающихся привлекается к звукам окружающего мира для того, чтобы актуализировать их чувственные представления о звуке (задействовать слуховой анализатор). Одновременно ведется работа по активизации и уточнению словаря на материале названия звуков. Дети слушают звуки (стук, скрип, шуршание, скрежет, звон, журчание и т.п.), издаваемые окружающими предметами и животными. Дети пытаются понять, какая информация заключается в звуках, издаваемых животными, сравнивают ее с информацией, которую может передать человек. Обращается внимание на то, что люди не просто производят разные звуки (чихают, кашляют, кряхтят, смеются), но и говорят.

2. Органы речи.

Далее дети знакомятся с органами речи (*язык, твердое и мягкое небо, зубы, губы, голосовые связки и язык*). Положение органов речи при произнесении звуков может быть разным (губы все время двигаются, меняют положение; язык то поднимается кверху, то опирается в зубы, то принимает форму чашечки, то дрожит; голосовые связки или вибрируют или «спят»), а может быть одинаковым (звуки д-т, п-б, ш-ж). Дети описывают свои собственные ощущения, слушают собственные звуки.

От положения органов речи, а именно от наличия преграды органов речи на пути воздушной струи зависит характер звука. На занятиях этого этапа проводятся упражнения на различение и группировку звуков по наличию или отсутствию преграды, формируются понятия: «звук – отсутствие преграды – гласный звук», «звук – преграда – согласный звук».

Одновременно в играх обучающиеся упражняются в выделении первого и последнего звука в слове (игра с мячом «Цепочка слов»).

3. Гласные Звуки.

Принимая во внимание, что слабовидящие школьники с речевыми нарушениями не очень четко ощущают работу своих органов артикуляции, целесообразно в большей степени проработать гласные звуки, отличающиеся друг от друга не только звучанием, но и лабиализацией. Сначала зачитывается стихотворение, насыщенное изучаемым звуком, с утрированным произнесением последнего.

На занятиях дети на слух определяют часто повторяемый звук, рассматривают его артикуляцию в зеркале, запоминают артикуляторные движения при произнесении изолированного звука, делают заключение об отсутствии преграды на пути воздушной струи, запоминают, что данный звук относится к гласным звукам.

Упражнения в узнавании и вычленении каждого из этих звуков в словах проводятся далее снова с опорой на громкое утрированное проговаривание в начале слова, затем в конце, и, наконец, в середине слова.

На занятиях дети определяют место звука в словах (начало, середина или конец); находят среди изображенных предметов те, в названиях которых есть изучаемый звук; с опорой на готовую звуковую схему находят порядковое место звука в слове.

4. Обучение слоговому анализу.

Одновременно с прохождением гласных звуков дети учатся делить слова на слоги. В устной речи ребенок скандирует слова бессознательно, поэтому у него получается правильно. В условиях же произвольных действий дети начинают произносить согласные в стечении с призвуком гласного, и у них получается ко-ш[э]-ка, во-л[э]-ки.

На логопедических занятиях деление на слоги дети проводят по звуковым схемам: составляют звуковую схему, находят и считают гласные звуки, затем делят слово на слоги (подводим к правилу «сколько в слове гласных – столько и слогов»), согласные при стечении «разводим» в разные стороны.

5. Твердые и мягкие согласные звуки.

Различение согласных звуков по твердости-мягкости требует особенного внимания, так как при всей важности этого различия оно не нашло прямого отражения в буквенном составе русского алфавита. Твердые и мягкие согласные на письме обозначаются одной и той же буквой. При письме твердость и мягкость будет выражаться в букве последующего гласного и в наличии или отсутствии мягкого знака, при этом выбор следующей буквы зависит именно от определения ребенком качества согласного звука. Четкая дифференциация помогает обучающимся сделать этот выбор и предупреждает возникновение в том числе и фонематической дисграфии. Акцент на занятиях направлен не на запоминание (чаще всего у детей закрепляется знание о твердых и мягких согласных как о «синих» и «зеленых» звуках), а на понимание разницы в звучании, различение кинестетических ощущений и сопереживание учебного материала, осмысленное и осознанное отношение к нему. В результате дети приходят к выводу, что одна и та же буква может обозначать два разных звука. Развиваются и личностные качества – образное мышление, эмоции, чувства, которые обогащают мировосприятие обучающихся, делают процесс усвоения материала целостным.

На занятии используется сказка из книги Л.Н.Ефименковой и Г.Г.Мисаренко «Организация логопедической работы в школе».

Фрагмент занятия.

Жили-были два брата. Одного звали Том. Он был худым, высоким и таким же твердым, как звук [т], с которого начинается его имя. Он всегда выбирал себе то, что начинается с твердых звуков. Он не ел тянучек, но очень любил томатный сок (*-Почему?*). Он носил пальто, но никогда не одевал пиджак. (*Объясните причину*). Он не брал в руки мяч, но с удовольствием пускал мыльные пузыри и играл в морской бой. (*Поясните*).

А второй брат, которого звали Тим, был маленький, кругленький и пухлый. Он любил все то, что начинается с мягких звуков, как и его имя: тефтели (*выделяем первый звук*), леденцы, пирожное, кисель.

Братья очень дружили. Когда Тим рисует, Том – раскрашивает. Если Том берет в руки дудочку, Тим сразу начинает дирижировать. Они никогда не выбирали одни и те же вещи, поэтому никогда не ссорились. Им ведь не приходилось выхватывать друг у друга игрушки и сладости.

- Ребята, вы догадались, кто такие Том и Тим? (*согласные звуки - твердый и мягкий*)

- Каким цветом раскрасим рубашку тома, а каким Тима? (*Дети на уроках уже проходили данный материал, поэтому выбирают синий цвет для Тома, зеленый - для Тима*).

И вот однажды решили братья пойти в поход.

- Давайте поможем им собраться.

Рассмотрите картинки, подумайте, какие из этих предметов возьмет Том, а какие Тим? – рюкзак и ранец, кеды и кроссовки, кефир и компот.

- Как вы отличаете твердые и мягкие согласные?

Вещи собраны, пора отправляться в путь. Но по какой дороге? Одна ведет в лес, а другая на луг? По какой дороге захочет пойти Том, а по какой Тим? Но Тим и Том не захотели разлучаться, они решили пойти по самой опушке леса. (Как вы думаете, почему?) и т.д.

В конце занятия игра «Чей это предмет?»

вата, кирпич, пух, дерево, подушка, камень, диван.

Если дети, отвечая, ориентируются на мягкость-твердость не самого предмета, а первого звука в его названии, значит цель урока достигнута.

Специфика логопедического занятия – основной упор направлен на развитие фонематической дифференциации и кинестетических ощущений от органов артикуляционного аппарата при произнесении согласных.

6. Звук [й] и йотированные гласные.

Звук [j] (йот) относится к сонорным согласным, занимающим особое положение в системе звуков русского языка: он характеризуется почти полным отсутствием шума и с этой стороны сближается с гласными, но отличается от последних наличием преграды в ротовой полости. Артикуляция его почти такая же как и у [и], но [j] а произносится с более сильной струей выдыхаемого воздуха и при большем подъеме средней части спинки языка к твердому небу.

Звук [j] (йот) употребляется в русском языке в двух значениях: как неслоговой звук (*край, чай, война*) и как слоговой звук, входящий в произношение йотированных гласных я, е, ю, ё в начале слога. Гласные буквы е, ё, ю, я выполняют в свою очередь тоже двойную роль (в зависимости от места в слове) - обозначают двойной звук или являются показателем мягкости предыдущего согласного.

Опираясь на мягкость впереди стоящего согласного, дети более отчетливо понимают выбор буквы гласного на письме и произнесение согласного при чтении.

Фонемный анализ – очень важная и нужная операция письма, но она важна не сама по себе, а только при решении какой-либо графоорфографической задачи, и увлечение слуховой работой может быть помехой в становлении грамотного письма. Однако программный материал предусматривает обучение детей установлению соотношения звукового и звукобуквенного состава слова с йотированными гласными, что является сложной задачей для детей с речевыми нарушениями, тем более, что знание о дифтонгах понадобится им лишь при изучении разделительных знаков. Поэтому на логопедических занятиях не ставится цель научить детей фонемному анализу слов с йотированными гласными - эта работа является профилактической.

Логопедические занятия проводятся в следующей последовательности:

- ✓ практическое овладение правильным произнесением и обозначением на письме звука [Й];
- ✓ практическое овладение дифференциацией согласного звука и буквы «Й» и гласного звука и буквы «И»;
- ✓ буквы Е, Ё, Ю, Я;
- ✓ звуко-буквенный анализ слов с буквами Е, Ё, Ю, Я в начале слова и после гласных.
- ✓ обозначение мягкости согласных буквами Е, Ё, Ю, Я.
- ✓ выбор букв А-Я, О-Ё, У-Ю после согласных..
- ✓ обобщение знаний, проверка и контроль усвоения навыка дифференциации звука и буквы «Й» и йотированных гласных.

Для знакомства со звуком [й] можно прочитать сказку А.Шибаяева «Два хвостика».

Фрагмент занятия. Один мальчик нарисовал лесного зверька – с длинными ушами, с большими задними ногами и маленьким хвостиком. И написал, как зовут зверька, чтобы никто не сомневался. (Вы догадались ребята, кого нарисовал мальчик?). Вот тут то и начались чудеса.

Зверек вдруг заговорил!

- Бе-бе-бе-зобразие! – сказал он.
- Почему безобразие?
- Ко-ко-ко-нечно! – рассердился зверек.

Мальчик удивился:

- В чем дело?
- Му-му-мучитель ты, вот кто? – замычал зверек. – Что ты со мной сделал?
- Ничего. Разве я плохо тебя нарисовал?
- Нет, узнать можно.
- Так в чем же дело?
- З-зачем ты меня з-заикой сделал? Я не заика.

Спыхватился мальчик и еще один хвостик пририсовал. И зверек перестал заикаться.

- спасибо, сказал он. – Теперь каждый скажет, что я не заика, я – (ЗАЙКА)

- Ребята, что же мальчик сделал неправильно. А как он исправил свою ошибку? Исправьте эту ошибку для нашего зверька. Какая сначала была буква в слове? Какая буква стала после исправления? Это разные буквы или нет? Какой звук обозначает буква И? Какой звук обозначает буква Й?

7. Мягкий знак – показатель мягкости согласных.

Кроме йотированных гласных показателем мягкости согласных на письме является также буква Ь. Со словами типа «конь», «мель», проводится полный звукобуквенный анализ, так как здесь очень удобно показать разницу между твердыми и мягкими согласными звуками. Выкладывая схемы звукового состава слов с мягким согласным в конце, обязательно показать на необходимость Ь, так как гласного звука дальше нет, а обозначить мягкость надо, иначе слово поменяет свое значение. Таким образом схема звуковая преобразуется в звукобуквенную. Делается это для предупреждения ошибок на пропуск буквы Ь на письме.

Далее анализируются слова с Ь в середине слова. Дети сравнивают звучание слов *банка-банька, полка-полька, галка-галька, пенки-пеньки*. Слова отличаются только парными по твердости мягкости согласными звуками. Чтобы записать слово с мягким согласным в середине необходим мягкий знак.

Сравнение звуковой и буквенной записи слов помогает детям осознать, что мягкий знак – это особенная буква, которая звука не обозначает, а нужна она для помощи мягким согласным на письме. Отсюда расхождение при звукобуквенном анализе таких слов – букв больше, чем звуков.

Количественная и качественная обработка результатов обследования навыков языкового и звукового анализа в начале и в конце каждого учебного года показала положительную динамику обучения детей, что педагогические методы, приемы, технологии результативны и целесообразны.

Коррекционно-развивающие упражнения способствуют предупреждению трудностей становления письма и чтения у учащихся первых классов с расстройствами зрения, что подтверждается и результатами обучения (техника чтения, диктанты, тестовые работы).

Обучение строится с учетом особенностей развития детей и причин, лежащих в основе ошибок, проявляющихся в тех или иных трудностях письма и чтения, а также с учетом типичных трудностей, характерных для учащихся с нарушениями зрения.

Количественное уменьшение ошибок и качественные изменения трудностей у детей свидетельствуют об усовершенствовании связей между зрительным, слуховым, двигательным и речедвигательным анализаторами и о повышении психофизиологической готовности детей с функциональными расстройствами зрения к овладению операциями кодирования и декодирования в букварный период обучения грамоте.

Литература

- Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. М. 1993.
- Гудонис В., Баркаускайте.* Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения. **Дефектология.** – 2006. – № 3. – С. 78-82.
- Гладилина Л.Н.* Рекомендации для педагогов школ по профилактике и преодолению школьной неуспешности ребенка с нарушением зрения. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.86-88.
- Григорьева Л.П., Сташевский С.В.* Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое пособие. – М., 1990.
- Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Владос, 2003.
- Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М., 1991.
- Жихарева Ю.* Готовность к школе – что это такое? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004, №3.
- Замышляева М.Е.* Роль лингафонного кабинета в реализации принципа коррекционной направленности обучения русскому языку слабовидящих школьников. // Обучение и воспитание слабовидящих детей в школе-интернате. Екатеринбург, школа-интернат №78, 1995. С.20-32.
- Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. – М., 1990.
- Мисаренко Г.Г.* Обучение фонемному анализу в первом классе. – М. 2008.
- Парамонова Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб. 2002.
- Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. 1997.
- Солнцева Л.И.* Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. // Дефектология, 1998, № 4, с. 9 – 15.
- Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В.* Основы логопедии. – М.1989.
- Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. – М. 1989.

© Анохина Е.В., 2013

Антипова Е.В.

Омск, БДОУ «Детский сад № 278»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Недоразвитие речи у умственно отсталых детей представляет собой сложное нарушение, охватывающее все стороны речи. Детям, страдающим олигофренией, свойственно стойкое фонетическое недоразвитие, бедность словарного запаса, недостаточность употребления слов, обозначающих действия, признаки и отношения, резкое снижение речевой активности и речевого общения. Существенно страдает регулирующая функция речи, от словесного сопровождения деятельности и словесного отчета о проделанном до предварительного планирования предстоящей деятельности.

Грубая задержка речи обнаруживается у детей с органическим поражением ЦНС уже в раннем возрасте.

К моменту поступления в специальные дошкольные учреждения у большинства из них активная речь только начинает развиваться, появляются отдельные слова, иногда элементарная фраза. Значительное число детей-олигофренов к четырем годам являются практически безречевыми. Примечательно, что дети, даже умеющие разговаривать, почти не пользуются своей речью: они молча действуют с игрушками и крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Недостаточность речевого общения, недоразвитие его мотивационно-потребностной и содержательной сторон на протяжении всего дошкольного периода становятся объектом пристального