

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Особенности речевых нарушений у детей с задержкой психического развития

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-309-170-2-1Мг

Фамилия Имя Отчество

Работа допущена к защите

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой __ОТиДО__

(название кафедры)

_____ Беликов В.А.

Кельн Юлия Александровна

Научный руководитель:

уч. степень, должность

к.п.н., доц. Каляева Ю.А.

Челябинск

2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	10
1.1.Особенности речевого развития детей с ЗПР.....	10
1.2.Особенности восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР	20
1.3.Литературные данные о специфике коррекции звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР	23
Выводы по разделу 1.....	32
2.ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	35
2.1.Цели, задачи и организация исследования. Характеристика экспериментальных групп.....	35
2.2.Содержание экспериментальной методики.....	38
2.3.Результаты исследования речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	41
Выводы по разделу 2.....	53
3.ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	55
3.1.Методические и методологические основы организации логопедической работы	55
3.2.Модель дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	60
3.3. Результаты экспериментального обучения	63
Выводы по разделу 3.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70
ПРИЛОЖЕНИЕ А	83
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	133
ПРИЛОЖЕНИЕ В	135

Введение

Актуальность исследования. Одним из основных направлений работы любого дошкольного образовательного учреждения является формирование у детей коммуникативной компетентности как способности решать вербальными средствами актуальные для них жизненные задачи в бытовой, учебной и культурной жизни.

Далеко не у всех детей средства вербальной коммуникации формируются спонтанно, многим из них требуется логопедическая помощь, в рамках которой проводится целенаправленная работа по формированию лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств речевого общения.

Наиболее ярко выраженные трудности формирования средств речевого общения проявляются при недоразвитии речи, которое наблюдается и рассматривается в качестве основного симптома или одного из симптомов таких распространенных форм нарушенного развития ребенка, как задержка психического развития (ЗПР).

Изначально исследования речи детей рассматриваемых категорий в основном ограничивались изучением внешних проявлений их речевых трудностей. Перенос психолингвистических идей в логопедическую науку и практику породил целый пласт исследований, в которых речевая продукция детей с ЗПР стала подвергаться анализу не только в аспекте ее внешних проявлений, но и с точки зрения глубинных механизмов понимания и порождения речи. В настоящее время проведено большое количество специальных исследований в области изучения речи детей дошкольного возраста с ЗПР. Исследователи отмечают, что такие дети испытывают специфические трудности в овладении родным языком как средством общения, обусловленные дефицитом лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств, что влечет за собой выраженные недостатки языкового оформления высказывания, а также развертывания и внешней репрезентации смысловой программы (Г.В. Бабина, Г.С. Гуменная, Г.И.

Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.).

Результаты исследований речи дошкольников с ЗПР освещаются в работах многих авторов. Характеризуя речь детей данной категории, специалисты также отмечают нарушения формирования средств речевого общения, которые проявляются в речи в виде характерных лексических, грамматических и фонетико-фонологических ошибок. Рассматривая речевое развитие ребенка с ЗПР в тесной взаимосвязи с когнитивным развитием, специалисты обращают особое внимание на обилие в его речи смысловых ошибок, выделяя «семантический дефект» в качестве ведущего звена в структуре речевого нарушения. Трудности усвоения семантической структуры слова, отмечаемые у детей с ЗПР, неизбежно вызывают у них и трудности структурно-семантического оформления высказывания (Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман и др.).

В ряде исследований проводится сопоставительный анализ психических функций детей с ЗПР, авторы указывают на необходимость учета ведущего дефекта в коррекционно-развивающей работе с детьми указанных категорий (Т.Н. Волковская, Ж.И. Журавлева, Е.А. Захарова, Н.Н. Китаева, Л.И. Переслени, Л.А. Рожкова, Н.Я. Семаго, Т.А. Фотекова, Л.М. Шипицина и др.).

Однако, несмотря на то что накоплен огромный опыт в области изучения речи детей дошкольного возраста с ЗПР, вопросы сопоставительного анализа их речевой продукции освещены недостаточно, а отсутствие дифференциации логопедической работы с детьми исследуемых категорий приводит к тому, что на практике содержание коррекционной работы по формированию средств речевого общения для них оказывается одинаковым. Очевидно, что такой подход уже не может удовлетворить специалистов, так как причины возникновения трудностей и специфика формирования средств речевого общения у детей с ЗПР.

Необходима разработка дифференцированного подхода к логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР. Этими факторами и была определена **актуальность** нашего исследования, а также выбран соответствующий инструментарий для экспериментальной работы.

В связи с тем, что ведущий дефект в структуре таких форм нарушенного развития как ЗПР, возникает противоречие между необходимостью проведения дифференцированной логопедической работы и существующим единым подходом к оказанию помощи по формированию средств речевого общения у детей данных категорий. Это определяет **проблему исследования**, которая заключается в выявлении специфики речевых трудностей у детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп (4-х, 5-ти и 6-ти лет) в сопоставительном аспекте и определении коррекционно-педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование средств речевого общения у детей данных категорий. В рамках данной проблемы определена тема исследования: «Особенности речевых нарушений у детей с задержкой психического развития».

Цель исследования — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования — процесс речевого развития детей дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования — содержание логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

– на основе изучения и обобщения современных теоретических и методологических исследований речи в области логопедии, психологии, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики определить научно-методологические подходы к анализу речевой продукции у детей дошкольного возраста с ЗПР и содержанию логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей обозначенных категорий;

- провести сопоставительный анализ речевой продукции детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп;
- выявить специфические трудности формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- разработать структуру и содержание модели дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- экспериментально подтвердить эффективность предлагаемой модели.

Гипотеза исследования. На процесс формирования средств речевого общения у детей с ЗПР оказывает специфическое воздействие ведущее звено в структуре их нарушенного развития: у детей с ЗПР когнитивная недостаточность.

Оказание детям с ЗПР дифференцированной логопедической помощи с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения, характерного для каждой из этих форм отклоняющегося от нормативного развития, позволит существенно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию у них средств речевого общения.

Для решения задач данного исследования было выбрано комплексное применение теоретических и эмпирических **методов исследования**, адекватных объекту и предмету исследования: анализ литературных источников по проблеме исследования; анализ медико-психолого-педагогической документации; наблюдение за детьми; беседы с родителями, специалистами и воспитателями дошкольных образовательных учреждений; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; количественный и качественный анализ полученных данных по результатам экспериментов; обработка полученных результатов с применением математических и статистических методов (методы описательной статистики и непараметрические методы).

Теоретико-методологической базой исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении

мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); положения психолингвистики о речевой деятельности как сложном, иерархически организованном процессе (В.А. Артемов, В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, Е.В. Тарасов, Л.Б. Халилова и др.); положения онтолингвистики о закономерностях усвоения ребенком родного языка (Н.В. Гагарина, М.Б. Елисеева, Т.С. Лаврова, Е.К. Лимбах, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и 8 приложений.

Научная новизна исследования:

– экспериментально выявлены особенности речевых трудностей у детей дошкольного возраста с ЗПР в сопоставительном аспекте. Дети с ЗПР — в системной организации лексических единиц;

– научно обосновано содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста ЗПР различных возрастных групп, разработанное с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения, характерного для каждой из этих форм отклоняющегося от нормативного развития. В основе затруднений в усвоении родного языка у детей с ЗПР лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи.

– разработана и научно обоснована модель логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР, предполагающая вариативные стратегии помощи, учитывающие закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и ведущее звено в структуре речевого нарушения каждой из указанных категорий детей.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– дополнены и уточнены существующие научные представления о структуре речевого нарушения у дошкольников с ЗПР различных возрастных групп (4-х, 5-ти и 6-ти лет), в частности, об особенностях формирования у них лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств речевого общения;

– интегрированы в единое концептуальное пространство теоретические положения смежных научных дисциплин: психологии (о соотношении речи, языка и мышления, взаимосвязи речи с другими психическими процессами), структурной лингвистики (о структурной организации системы языка), онтолингвистики (о закономерностях усвоения языка ребенком дошкольного возраста), лингводидактики (о принципах обучения языку как кодовой системе), специальной педагогики (учение о первичности и вторичности дефекта), логопедии (о недоразвитии речи системного характера и степени его выраженности), позволяющие определить и обосновать принципы и содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР;

– раскрыт сущностный подход к формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи, в рамках которого определены принципы и содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость работы:

– выявлена специфика лексических, грамматических и фонетико-фонологических ошибок у детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп, что позволяет повысить эффективность проведения процедуры дифференциальной диагностики;

– разработана модель логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп, предполагающая вариативные стратегии помощи детям данных категорий, которая может быть использована в практике дошкольной

логопедии, что представляется весьма актуальным в свете развития процессов интеграции и инклюзии;

– материалы исследования также могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также в качестве рекомендаций для родителей, воспитывающих таких детей. Результаты исследования могут найти применение в лекционных курсах по специальности «Логопедия», в процессе реализации профессионально-образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», а также в системе переподготовки и повышения квалификации учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов.

Глава I. Теоретические основы речевых нарушений у детей с задержкой психического развития

1.1. Особенности речевого развития детей с ЗПР

Особую значимость в современной логопедии приобретает проблема сложного дефекта, когда нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. «В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития» [119; с. 5].

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Исследователи относят ЗПР к «пограничной» форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания различных психических функций, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий Л.Б. Баряева [16], Н.Ю. Борякова [36], Е.А. Екжанова [78], М.С. Певзнер [174], У.В. Ульенкова [122] и др.

«Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, они не являются умственно отсталыми» [16; с. 73]. Однако дети испытывают стойкие трудности в обучении. При этом в первую очередь специалисты обращают внимание на заметное отставание от сверстников в развитии у них познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы при относительно сохранных интеллектуальных способностях Л.Б. Баряева [16], Т.А. Власова [75], Ю.Г. Демьянов [73], Е.А. Екжанова [78], Р.И. Лалаева [119], К.С. Лебединская [126], В.И. Лубовский [75], И.Ф. Марковская [56],

Н.А. Никашина [65], М.С. Певзнер [74], У.В. Ульенкова [122], Н.А. Цыпина [75] и др..

Этиология ЗПР преимущественно связывается с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера, конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями и неблагоприятными условиями воспитания Н.Ю. Борякова [36], Е.А. Екжанова [78], У.В. Ульенкова [122] и др.

Выявлено два основных варианта, характеризующих патогенетические механизмы формирования ЗПР: дети с нарушением познавательной деятельности, связанным с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности (так называемый психический инфантилизм); дети с нарушением познавательной деятельности, возникающим на фоне стойких астенических и церебрастенических состояний Т.А. Власова [47], К.С. Лебединская [126], М.С. Певзнер [74] и др.

Наиболее распространенной и широко используемой в дефектологической практике является классификация К.С. Лебединской [127]. В ней учтены не только механизмы нарушенного психического развития, но и его этиопатогенез. Согласно этой классификации выделяются следующие типы задержки психического развития:

- по типу конституционального (гармонического) психического и психофизического инфантилизма;
- соматогенного происхождения (с явлениями соматогенной астении и инфантилизма);
- психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация);
- церебрально-органического генеза (стойкие и выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности).

Каждому из этих вариантов присущи как специфические особенности инфантилизма, так и различный, прогностически значимый, характер недостаточности познавательной деятельности; каждый из выделенных вариантов имеет свою степень выраженности симптомов нарушения.

Основное внимание в процессе нашего исследования уделялось детям с ЗПР церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций [127]. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей:

– в одной группе у детей преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т.е. в психологической структуре задержки психического развития сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, выявляется негрубая неврологическая симптоматика. Отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности;

– в другой группе у детей доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности К.С. Лебединская [127].

На современном этапе развития науки сделаны попытки более детально дифференцировать варианты задержанного развития, особенно ЗПР церебрально-органического генеза. Исследователи предлагают разделить эту категорию детей на две принципиально различные подгруппы. К подгруппе «задержанное развитие» они рекомендуют относить варианты истинно задержанного развития, которые характеризуются именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. Другую подгруппу детей предлагают характеризовать как детей с «парциальной несформированностью высших психических функций». Развитие этих детей имеет иную структуру компонентов психической деятельности. В свою очередь, эту подгруппу подразделяют на следующие типы: с преимущественной несформированностью регуляторного компонента; с преимущественной несформированностью вербального и вербально-

логического компонента и с несформированностью смешанного типа (У.В. Ульенкова) [16; с. 76].

Достоинством этого подхода, является то, что он отражает специфику проблем детей и определяет приоритетное направление того или иного вида коррекционной работы и необходимость участия разнопрофильных специалистов в оказании помощи ребенку [16; с. 77].

Перед тем как перейти к анализу исследований по проблеме формирования средств речевого общения у детей с ЗПР дошкольного возраста коротко остановимся на особенностях их невербальных функций.

Описывая специфику развития детей с ЗПР, специалисты отмечают, что по уровню развития познавательной деятельности, состоянию эмоционально-волевой сферы и характеру поведения дети с ЗПР значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Повышенная отвлекаемость (трудности сосредоточения и распределения внимания), сниженная способность опознавать предметы и явления окружающего мира из-за недостатков зрительного, слухового и пространственного восприятия, изъяны памяти (произвольного и произвольного запоминания) не позволяют этим детям получать и полноценно перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира Л.Б. Баряева [16], Н.Ю. Борякова [39], Т.А. Власова [48], Ю.Г. Демьянов [73], Р.В. Демьянчук [74], Е.А. Екжанова [78], О.В. Заширинская [99], В.В. Лебединский [126], В.И. Лубовский [45], М.С. Певзнер [74], С.Ю. Кондратьева [114], С.Г. Шевченко [161] и др..

Т.А. Власова и М.С. Певзнер указывают на сниженную произвольную память у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Кроме того, у детей с ЗПР длительное время не развивается способность использовать различные мнемонические приемы при запоминании; они длительное время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации (классификацией заучиваемого материала, установлением смысловых связей между изучаемыми объектами и пр.); основной стратегией при запоминании у них является не кодирование информации (включение нового объекта в сложившуюся

категориальную систему), а механическое повторение изучаемого материала без должного внимания к его смысловой стороне.

У детей с ЗПР наблюдается как значительное отставание в развитии мыслительной деятельности, так и ее своеобразие. Специалисты, изучающие познавательную деятельность детей с ЗПР, отмечают недостаточную по сравнению с нормой сформированность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение. Анализ объектов у детей данной категории отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Деятельность детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Аналогичная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения Л.Б. Баряева [16], Р.В. Демьянчук [74], Е.А. Екжанова [79], С.Д. Забрамная [93], Е.А. Стребелева [115], Т.А. Стрекалова [116], У.В. Ульенкова [122], С.Г. Шевченко [61] и др.

Процесс решения интеллектуальных задач зависит от эмоционально-волевых особенностей детей с ЗПР. Часто дети с ЗПР при ответе на вопрос называют неправильный, первый пришедший на ум ответ, даже в том случае, когда потенциально с такой задачей они могли бы справиться, т.е. аналитико-синтетические способности позволяют это сделать. Результаты исследований У.В. Ульенковой показали, что уровень сформированности саморегуляции у детей с ЗПР намного ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них существенно хуже развит регуляторный компонент мыслительной деятельности: им трудно самостоятельно сосредоточиться на задаче, спланировать даже элементарные действия, проконтролировать правильность выполнения задания и адекватно оценить результат [122].

Особенности мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, память, внимание и др.) детей с ЗПР детерминируют и своеобразие их речевой продукции. Речевые нарушения детей данной категории обусловлены

трудностями усвоения родного языка как кодовой системы. В речи это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических Н.Ю. Борякова [16], Г.И. Жаренкова [85], Р.И. Лалаева [119], Е.А. Логинова [138], Т.А. Матросова [159], В.В. Морозова [143], Е.С. Слепович [107], Е.Ф. Собонович [109] и др.

Анализ языковых трудностей у детей с ЗПР показал, что лексические недостатки наиболее ярко проявляются в речи в виде замен и смещений слов, как по смысловому, так и по звуковому сходству. Значение большинства слов усвоено только на номинативном уровне, понятийный уровень постижения значения слова оказывается недоступным. Е.В. Мальцева [155], Е.С. Слепович [107], З.Н. Тржесоглава [117], С.Г. Шевченко [62] отмечают, что незначительное количество слов из арсенала ребенка имеет высокую частоту употребления, остальные же слова используются очень редко. Среди последних практически отсутствуют слова, обозначающие свойства, качества и отношения предметов окружающей действительности. У большинства дошкольников с ЗПР обнаруживается бедность глагольного словаря, которая проявляется в отсутствии или неточности употребления глаголов, в неадекватном их использовании.

Особенность словаря детей с ЗПР состоит и в неточном, недифференцированном, а иногда и неадекватном использовании ряда слов, а также в неправильном понимании и употреблении слов, близких по значению. Часто, для обозначения не только близких, но и резко отличающихся друг от друга по смыслу понятий, они используют одно и то же слово. У детей выражено стремление обозначать одни понятия через другие, даже если те относятся к различным смысловым группам, а также употреблять слова, характерные для более раннего возраста. Так, дети с ЗПР часто относят к мебели и бытовую технику, и такие предметы домашней обстановки, как зеркало, чемодан, гитара и т.д. Специалисты указывают, что особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е.В. Мальцевой, детей с ЗПР в большей мере затрудняет подбор синонимов, чем антонимов. При выполнении заданий по подбору синонимов дети

часто предлагали вместо этого слова ситуационно близкие (врач – «*больной*», огонь – «*газ*»). Особые трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым, редко употребляемым словам, к прилагательным, глаголам. В этих случаях дети допускают большое количество ошибок, связанных с использованием неправильного слова либо исходного слова с приставкой «не» (спокойный – «*неспокойный*»; храбрый – «*нехрабрый*») [155].

Отмечается, что у детей с ЗПР имеется низкий уровень ориентировки в пространстве, в восприятии пространства, а, следовательно, возникают нарушения в употреблении слов, обозначающих пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия «*там*», «*здесь*», «*сюда*» и т.п. В целом словарный запас детей с ЗПР характеризуется бедностью смысловых связей между лексическими единицами, их неупорядоченностью, нарушением иерархии между ними Р.И. Лалаева [119].

Грамматический строй речи у детей с ЗПР также формируется с большим трудом и имеет качественное своеобразие. Исследования ряда авторов (С.В. Зорина [102], Н.Ю. Борякова [36], Г.Н. Рахмакова [191], И.А. Симонова [204], Е.С. Слепович [26], Е.Ф. Собонович [19], Р.Д. Триггер [118], С.Г. Шевченко [62], Л.В. Яссман [78] и др. выявили значительное недоразвитие грамматических навыков у детей с ЗПР, проявляющееся в виде стойких аграмматизмов, иллюстрирующих трудности усвоения морфологической и синтаксической подсистем языка. Речь детей с ЗПР изобилует как словоизменительными (*пять стулов, молотоки* (молотки)), так и словообразовательными (*львовый* (львиный) *хвост, картошный* (картофельный) *суп*) и синтаксическими (*мы были в цирке, когда папа купил*) аграмматизмами. Специалисты, изучающие речь детей с ЗПР, отмечают значительное отставание в становлении словообразовательных процессов, запаздывание и своеобразие протекания так называемого периода детского словотворчества, длительное сохранение в речи «неологизмов»: дети воспроизводят неправильные словообразовательные варианты на материале глаголов и прилагательных с использованием приставок и суффиксов

Е.С. Слепович [107], Р.Д. Тригер [118]. В речи детей длительное время сохраняются нарушения согласования слов в роде, числе, падеже (*моё шарф, стоит у стол; две птицев*). Обнаруживаются ошибки в формах, выражающих временные отношения, особенно в формах будущего времени глагола, ошибки в личных окончаниях глагола. Дети с ЗПР не понимают значений и не употребляют в собственной речи сложные предлоги, опуская их или заменяя на простые, что приводит к нарушению смысла высказывания. Часто при необходимости употребления простых предлогов имеют место либо неадекватные замены, либо пропуски предлогов (*лодка плыла на озере; котенок вылез из стула; книга столе*).

В целом изучение грамматических навыков у детей с ЗПР выявило недостаточность внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования. Детям трудно дается процесс формирования эмпирических грамматических обобщений, овладения грамматическими понятиями, их дифференциации Г.Н. Рахмакова [91], Р.Д. Тригер [118], С.Г. Шевченко [162], Н.А. Цыпина [151]. Нарушения познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей Р.И. Лалаева, [119]).

Изучение фонетической стороны речи у детей с ЗПР, проведенное рядом исследователей (Н.Н. Китаева [110], В.А. Ковшиков [112], Е.В. Мальцева [155], Е.С. Слепович [107], И.А. Смирнова [108], Р.Д. Тригер [118] и др., показывает, что чаще всего у дошкольников с ЗПР встречается смешение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), реже — искажение звуков (чаще межзубный сигматизм, язычковый и нёбный ротацизм) и замена одного звука на другой; отсутствие звуков — менее распространенное нарушение. У данной категории детей отмечается недоразвитие процесса слуховой дифференциации звуков, причем не только искаженных при произношении, но и правильно используемых в речи.

По мнению З.Н. Тржесоглава, Е.В. Мальцевой, одним из характерных признаков нарушений фонетической стороны речи при ЗПР является

«специфическая ассимиляция» [117]. Это нарушение проявляется в том, что ребенок не может произнести правильно слова, содержащие звуки, близкие по артикуляции и звучанию. При этом в изолированном виде или в словах, характеризующихся отсутствием фонетически близких звуков, эти звуки произносятся правильно. Данное явление встречается в двух формах: ассимиляция гласных и ассимиляция глухих и звонких согласных. Р.Д. Тригер также отмечает, что «недостаточность произношения звуков у данной группы детей проявляется в свободной речи (изолированные звуки произносятся преимущественно правильно)» [118].

Однако наиболее сильно у детей с ЗПР страдает функция звукового анализа и синтеза, так как они не могут освоить операции количественного и последовательного анализа звуков в слове Е.В. Мальцева [155], Е.А. Логинова [138]. «Нарушения фонетической стороны речи у детей с ЗПР, — как отмечает Р.И. Лалаева, — обусловлены целым комплексом факторов: несформированностью речеслухового восприятия, недостаточностью речевой моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта, особенностями аналитико-синтетической деятельности этих детей» [119].

В целом специалисты, изучающие речь детей с ЗПР, отмечают у детей данной группы значительные затруднения в словесной регуляции деятельности, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи, затруднения восприятия устной речи Н.Ю. Борякова [36], О.В. Иванова [103], И.Н. Лебедева [123], В.И. Лубовский [145], Г.Н. Рахмакова [191], Е.С. Слепович [107], Р.Д. Тригер [118], С.Г. Шевченко [162], Л.В. Яссман [178]. Изучив особенности самостоятельной монологической речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, Е.С. Слепович [107] отмечает, что, несмотря на качественное своеобразие высказываний, все их рассказы состоят из одной-двух малораспространенных фраз. Исследование Н.Ю. Боряковой показало, что наиболее трудными для детей с ЗПР являются самостоятельные рассказы на заданную тему. В качестве примера приводится рассказ по картинке, составленный

ребенком семилетнего возраста с ЗПР: *«Вот дочка — матери это. Тут мама. Она варежку шьет. А тут мальчики два. Тут папа и дочка. Мишка сидит»*.

В связной речи у детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и его языкового оформления. При этом семантическая сторона текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление. Существенные нарушения программирования текста обуславливают невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста Н.Ю. Борякова [36], Т.В. Панченко [173], Е.С. Слепович [107]. В результате сравнительного изучения особенностей семантической стороны речи у детей с ЗПР и умственной отсталостью, проведенного Р.И. Лалаевой [119], установлено, что количественные показатели семантических критериев связного текста у детей с ЗПР гораздо ближе к показателям умственно отсталых детей, чем к показателям нормально развивающихся детей. Это, по мнению автора, свидетельствует о существенном дефекте семантического структурирования связной речи. «В структуре речевого расстройства детей с ЗПР, — отмечает Р.И. Лалаева, первичным является семантический дефект, который определяет нарушения, как на уровне языковых значений, так и на уровне звукового оформления» [119; с. 152].

Таким образом, подавляющее большинство специалистов в области дефектологии отмечают в качестве основной проблемы при ЗПР трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

1.2. Особенности восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР

Современные представления о речевой деятельности базируются на системном подходе к организации психической функции. Отсюда следует, что различные нарушения в функционировании речевой деятельности сопровождаются рядом нарушений в развитии тех или иных психических функций и наоборот. На современном этапе развития науки есть ряд работ, посвященных сопоставительному изучению психических функций, в том числе и речи у детей с ЗПР Т.Н. Волковская [50], Ж.И. Журавлева [92], Е.А. Захарова [94], Н.Н. Китаева [110], Л.И. Переслени [75], Л.А. Рожкова [94], Н.Я. Семаго [102], Т.А. Фотекова [135], Л.М. Шипицина [168] и др.

Е.А. Захарова в специальном исследовании перцептивной сферы у младших школьников с ЗПР отмечает, что у детей данных категорий наблюдается выраженное отставание в становлении зрительного, слухового и осязательного восприятия. В своих исследованиях автор отмечает, что нарушение зрительного восприятия и его основных характеристик — фигуристо-фонического различения, восстановления и воспроизведения фигур на основе образца, зрительно-моторной координации — является наиболее сильно выраженным нарушением процессов восприятия у младших школьников с ЗПР. При этом у детей данной категории отмечается также «значительное отставание в развитии показателей слухового восприятия: затруднено восприятие оппозиционных звуков, трудности вычленения слов из звукового потока. [94; с. 8].

Изучение базовых составляющих познавательной деятельности детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста (от 5 до 10 лет) было осуществлено Н.Я. Семаго. Познавательная сфера детей с ЗПР (речь идет о детях с ЗПР церебрально-органического генеза) характеризуется выраженной несформированностью всех уровней произвольной регуляции, сочетающейся также со слабостью пространственных представлений. Н.Я. Семаго полагает, что

подобная дефицитарность обеих составляющих в значительной степени определяет специфику познавательной деятельности детей этой категории [202; с. 12].

Изучение речи у детей с ЗПР школьного возраста, проведенное Т.А. Фотековой, позволило сделать вывод, что дети данных категорий имеют сходную по проявлениям стойкую системную несформированность речевых функций, затрагивающую в той или иной мере все этапы порождения и понимания речевого высказывания. Школьники с ЗПР, начиная со второго класса, отстают в показателях языкового анализа, понимания логико-грамматических конструкций.

Л.И. Переслени и Т.А. Фотекова также отмечают, что младшие школьники с ЗПР демонстрируют более высокие показатели сформированности слоговой структуры слова, грамматического строя, словообразовательных процессов, навыки языкового анализа у школьников с ЗПР также оказываются менее сформированы [175].

Особенности становления психологических компонентов словесного творчества старших дошкольников с ЗПР представлены в работах Ж.И. Журавлевой. Автор отмечает, что общая психическая и личностная незрелость данных детей определяет слабость творческих проявлений, выраженных у них в разной степени. Социально-личностное развитие словесного творчества у детей с ЗПР отличается «слабо выраженной неустойчивой мотивацией к творчеству, преобладанием игровых мотивов над творческими, слабой степенью включенности и увлеченности творческой деятельностью, требующей поддержки взрослого и создания ситуации успеха, пассивностью при решении творческой задачи, фрагментарным проявлением эмоций, речевой пассивностью и нежеланием общаться» [там же]. Исследователь отмечает, что, чем выше уровень развития социально-личностного развития, тем выше уровень операционально-деятельностного развития словесного творчества, значительнее степень проявления словесного творчества. Операционально-деятельностное развитие словесного творчества у дошкольников с ЗПР «характеризуется ниже средней степенью выраженности воображения, ограниченностью способов творческого действия, его

использования только с помощью взрослого, шаблонностью и подражательностью, воссозданием отдельных элементов образа без использования художественных средств, стереотипной и шаблонной манерой выражения творчества, несвязанностью частей сюжета между собой, неполным раскрытием замысла и темы» [там же].

Ряд ученых выделяют категорию таких детей с ЗПР, в структуре дефекта которых сочетаются сходные по степени выраженности проявления недоразвития речи и познавательной деятельности Т.Н. Волковская [50], Л.И. Переслени [175], Т.А. Фотекова [235], С.Г.Шевченко [50] и др. С.Г. Шевченко отмечает, что недостаточная разработанность критериев разграничения детей с ЗПР, имеющих дефекты речи, от детей с различными формами речевой патологии.

Таким образом, проблема анализа психических функций у детей с ЗПР освещалась в исследованиях многих авторов. Большая часть исследований такого рода касается изучения когнитивных процессов у детей данных категорий младшего школьного возраста. В своих работах ученые отмечали сложность и разнообразие картины дефекта у детей с ЗПР, когда нарушения познавательной деятельности коррелируют с речевым недоразвитием, в результате чего определение ведущего нарушения вызывает существенные затруднения. Однако в коррекционно-развивающей работе с детьми данных категорий, как указывали исследователи, необходимо учитывать ведущий дефект в структуре их нарушенного развития. Анализ речевой продукции детей с ЗПР дошкольного возраста (4-х, 5-ти и 6-ти лет) по отдельным показателям — сформированность и динамика становления лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыки. В связи с этим, возникает необходимость в проведении исследований, позволяющих провести анализ речи детей дошкольного возраста с точки зрения сформированности средств речевого общения в различные периоды их возрастного развития.

1.3. Литературные данные о специфике коррекции звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР

Изучение феномена детской речи по историческим меркам началось сравнительно недавно. Первые наблюдения за высказываниями ребенка с их последующей графической и акустической фиксацией относятся к началу прошлого века А.Н. Гвоздев [59], Н.А. Рыбников [198], В. Штерн [65] и др.. Более интенсивное развитие исследования детской речи получили во второй половине XX в. Особое место в изучении детской речи этого периода заняли темы врожденности – приобретаемости речевых навыков и умений А.Р. Лурия [149], N. Chomsky [283]), зависимости речевого развития от интеллектуальных способностей (Н.И. Жинкин [86], Л.С. Выготский [56], периодизации усвоения родного языка А.Н. Гвоздев [59], М.М. Кольцова [113]).

А.Н. Гвоздев впервые описал периодизацию формирования речи ребенка дошкольного возраста. Согласно его исследованиям, начальный период усвоения родного языка характеризуется отчетливо выраженными ограничениями в отношении объема предложения. Употребление «слов-предложений» наблюдается приблизительно в возрасте от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес. Это так называемая *автономная детская речь*, построенная по собственным законам и имеющая собственный смысл. Каждое слово на этой стадии развития берет на себя роль целого предложения, связанного с конкретной ситуацией, поэтому первые «слова-предложения» понятны лишь очень узкому кругу людей. Это период предграмматикализации предложения, когда в детской речи номинативная функция еще не сложилась, и поэтому предложение отражает не предмет в целом, а лишь какие-либо ведущие признаки предмета [59].

Следующий этап в развитии детской речи — употребление предложений из двух слов — отражает дальнейшее развитие автономной речи. Первые двучленные предложения — неполные и простые — характеризуются отсутствием либо сказуемого, либо подлежащего. К двум годам количество слов в предложении

увеличивается: возникают трех- и четырехсловные структуры, при этом процесс перехода от однословных предложений к многословным у ребенка занимает сравнительно небольшой отрезок времени.

Сопоставляя процессы развития мышления и формирования речи у ребенка, Л.С. Выготский приходит к выводу, что в возрасте от 2 до 2,5 лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор как бы параллельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает для себя речь в ее символическом аспекте. Начиная с этого периода, речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым» [56].

Работы Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, Н.А. Швачкина и др. легли в основу дальнейших научных исследований в этой области. В результате таких исследований возникли новые методологические направления и технические возможности экспериментальной работы. Во многом это было обусловлено появлением на свет такой интегративной научной дисциплины, как психолингвистика. Именно под влиянием психолингвистических идей к изучению детской речи стали подходить на основе рассмотрения не только звуковой (внешней) стороны речи, но и всего комплекса используемых ребенком языковых средств: лексических, морфологических, синтаксических, фонетических и др.

Психолингвистический подход к исследованию детской речи позволил перейти от изучения особенностей языковых структур и их изменений в процессе развития ребенка к изучению выполняемых ими функций. При этом речевое развитие ребенка стало рассматриваться в общем контексте его психического развития, включая внутренние процессы и механизмы, приводящие к появлению определенных языковых фактов в речевой деятельности детей В.И. Бельтюков [30], А.А. Залевская [96], И.А. Зимняя [101], Н.И. Лепская [135], С.Н. Цейтлин [249], А.М. Шахнарович [255], Н.М. Юрьева [257] и др.

Анализ и обобщение обширного эмпирического материала с описанием детской речи в психолингвистическом ключе позволили зародиться на свет целому научному направлению — онтолингвистике, которую часто называют возрастной

психолингвистикой. Анализ посвященной исследованиям детской речи научной литературы, выполненный в рамках обсуждаемого психолингвистического подхода, показал, что особое место среди них занимают исследования, позволяющие выявить закономерности овладения и механизмы владения ребенком родным языком как основным средством речевого общения, а также критерии оценки речи ребенка конкретного возраста [249].

Онтолингвистическими исследованиями убедительно доказано, что, независимо от: индивидуальных различий между детьми, речевой среды, в которой они воспитываются, и даже от особенностей постигаемого ими языка, — общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления и только затем осваивает менее частотную лексику и менее универсальные правила формо- и словообразования Т.Н. Ушакова [228], С.Н. Цейтлин [249].

Основной показатель усвоения родного языка — это состояние индивидуального словарного запаса ребенка. Словарный запас является одним из важнейших механизмов когнитивной переработки семантической информации, это высокоструктурированная динамическая система, содержащая очень большой набор связей между знаками и кодами семантических признаков, через которые со словарным запасом связаны и другие важнейшие процессы и механизмы: кратковременная память, временное удержание информации, долговременное хранение семантической информации. Словарный запас отражает системность знаний об окружающем мире и о свойственных этому миру закономерностях и связях Л.С. Выготский [56], Н.И. Жинкин [86], А.А. Залевская [96] и др. Различают два вида словарного запаса: пассивный (возможность понимания слов) и активный (употребление слов в речи).

А.А. Залевская отмечает, что словарный запас человека «наиболее целесообразно описывать как многоярусную структуру, где поверхностный

уровень представляет собой систему связей различных форм слов, а глубинный уровень — систему значений» [97, с. 16].

Ядро индивидуального словарного запаса человека составляют те слова, которые обладают наибольшим количеством смысловых связей с другими словами. Именно они образуют центр ассоциативной сети. По направлению к периферии количество связей с другими словами уменьшается. Специалистами в области детской речи установлено, что чем больше «периферийных» слов в словарном запасе ребенка, тем он шире и разнообразнее А.А. Залевская [97], Н.В. Серебрякова [201], Т.Н. Ушакова [225], Л.Б. Халилова [241].

Слово как психологическая единица речи служит не только средством общения, но и обобщения Ю.Д. Апресян [7], Н.Е. Богуславская [34], А.В. Запорожец [98], А.Н. Леонтьев [134], Г.Л. Розенгарт-Пупко [195] и др. В значении слова можно выделить различные компоненты. В качестве основных выделяются (по С.Д. Кацнельсону [107–108], А.А. Леонтьеву [131–133]): денотативный (или номинативный) компонент (стол — это конкретный предмет); понятийный, или концептуальный (лексико-семантический) компонент, отражающий формирование понятий, связи слов по семантическому признаку (стол — это предмет мебели); коннотативный — отражение эмоционального отношения говорящего к слову; контекстуальный компонент.

Исследования показывают, что ребенок прежде всего овладевает денотативным компонентом значения слова. Понятийный (концептуальный) компонент усваивается позднее, по мере развития когнитивных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Номинативный и понятийный компоненты являются необходимым условием для усвоения коннотативного и контекстуального компонентов, которые очень тесно связаны с познавательным, эмоциональным развитием ребенка, а главное — с его жизненным и речевым опытом.

Иными словами, в процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой разнообразных связей и становится обобщением более высокого порядка. Формирование словаря идет постоянно, что обеспечивается различными видами деятельности. Обогащение словарного запаса

идет как за счет усвоения новых слов, так и за счет установления различных смысловых отношений между ними: родовидовых, синонимических, антонимических, отношений между родственными словами и мн. др.

Специалисты подчеркивают, что организация лексической системности (семантического поля, категориальной системы) в языковом сознании ребенка дошкольного возраста имеет свои особенности, обусловленные в первую очередь его психофизиологией. С помощью слов он способен выразить лишь то, что доступно его пониманию. Первоначальный словарный запас ребенка является его индивидуальным «слепок мира», образом тех связей, которые он смог в нем установить.

Эти положения находят подтверждение в исследованиях Н.В. Серебряковой. Результаты проведенных ею экспериментов по выявлению ассоциативных связей позволили выделить последовательно сменяющие друг друга этапы организации семантических полей в языковом сознании ребенка. Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля, что проявляется в преобладании ассоциаций, названных автором синтагматическими (*собака – лает, мяч – красный*). На втором этапе в речи ребенка преобладают тематические, ситуативно обусловленные и мотивированные ассоциации, свидетельствующие о начале формирования структуры поля. Образный характер связей определяет и специфику семантического поля (*дом – крыша, подушка – спать*). На третьем этапе на смену образным связям приходят понятийные, что находит отражение в преобладании ассоциаций, свидетельствующих о сформированности у ребенка мыслительных операций классификации, обобщения, выделения наиболее существенных признаков (*посуда – чашка, хороший – плохой, сад – огород*) [201]. В целом говорить о сформированности лексической системности можно лишь к наступлению старшего дошкольного возраста — к семи годам.

Наряду с лексическими навыками важным показателем речевого развития ребенка является сформированность грамматических навыков, что вполне объяснимо: новое для ребенка слово сразу же включается в состав высказывания,

подвергаясь грамматической обработке — словоизменительной и словообразовательной.

Грамматические навыки являются необходимым условием осуществления полноценной речевой деятельности. В состав грамматических навыков входят: морфологические навыки (правильное словоизменение (формоизменение) и словообразование), синтаксические навыки (правильное расположение слов в предложениях разных типов; владение различными типами синтаксических конструкций), орфографические навыки (безошибочного письма) [272, с. 67].

Процесс формирования грамматических навыков у детей дошкольного возраста рассматривается в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева [59], Н.И. Жинкина [86], М.М. Кольцовой [113], Н.И. Лепской [135], М.И. Лисиной [136], С.Н. Цейтлин [249], А.М. Шахнаровича [255], Н.М. Юрьевой [257] и др.

Специалистами в области детской речи убедительно доказано, что в грамматическом развитии русскоязычного ребенка можно выделить два основных этапа, на каждом из которых проявляется наибольшая чувствительность («сенситивность»), способность к усвоению тех или иных подсистем языка и речевых норм.

На первом этапе усвоения грамматики (возраст от 2–2,5 до 3–3,5 лет) доминирующим является овладение словоизменительной системой языка; словообразовательные модели, которые способен усвоить ребенок в этот период, относятся к самым простым, наиболее частотным, регулярным. За этот короткий срок ребенок постигает совокупность личных окончаний глаголов и падежных форм существительных, необходимых для передачи основных, базовых отношений между словами в предложении.

На втором этапе овладения грамматическими средствами языка (возраст от 3,5 до 5–6 лет) внимание ребенка концентрируется на словообразовательной системе. В этот период он активно учится вычленять в слове значимые элементы (морфемы), начинает замечать связь между изменяющейся формой слова и его значением. Наряду с активным усвоением основных словообразовательных моделей русского языка ребенок овладевает и наиболее сложными словоизменительными моделями,

например, формой множественного числа существительных среднего рода (*деревья, поленья, вёдра, уши*) или формой родительного или предложного падежа существительных множественного числа: *катались на санках, венок из колокольчиков, пять дятлов*.

Усвоение словоизменительных и словообразовательных моделей русского языка и формирование соответствующих речевых навыков происходит исключительно на синтаксической основе (в словосочетаниях и предложениях), что вполне объяснимо: усвоение морфологических знаний и формирование навыков их использования подчинено главной цели: научиться строить предложения (комбинировать слова) для адекватной вербальной передачи своего намерения и понимания речи собеседника (коммуникации) О.А. Безрукова [24–25], О.Н. Каленкова [28], Н.И. Лепская [135], М.И. Лисина [136], С.Н. Цейтлин [249].

В качестве еще одного из основных показателей речевого развития ребенка специалисты называют и овладение фонетико-фонологическими навыками, которые включают в себя навыки нормативного произнесения речевых звуков, различения речевых звуков на слух, правильного просодического оформления речи. Н.Х. Швачкин экспериментально выявил последовательность в овладении фонетической системой русского языка (этапы формирования фонетических навыков). Его наблюдения показали, что формирование фонематического слуха у ребенка протекает в виде развития способности дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких к более близким. В овладении речевыми звуками также были выделены свои закономерности. Ученый установил, что вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Раньше всего дети начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлексорным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Звуки, артикуляция которых существенно отличается от врожденных рефлексорных реакций, требуют от малыша дополнительных усилий. Ребенок осваивает их постепенно, поначалу часто заменяя другими, близкими по месту и способу образования, звуками [260].

Процесс овладения звукопроизнесением носит индивидуальный характер, как с точки зрения времени, в течение которого он происходит, так и с точки зрения стратегий и последовательности усвоения звуков. Однако можно отметить, что смычные согласные обычно усваиваются раньше щелевых, глухие — раньше звонких, мягкие переднеязычные — раньше твердых, а свистящие — раньше шипящих. В норме фонетической системой родного языка ребенок овладевает к 5–6 годам А.Д. Салахова [199].

Владение родным языком, его лексическими, морфологическими, синтаксическими и фонетико-фонологическими средствами, наиболее ярко проявляется в связной речи. «Связная речь, — подчеркивают М.М. Алексеева и В.И. Яшина, — выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности» [3, с.256]. В связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить Ф.А. Сохин [там же], В.И. Ядешко [276].

Изучение закономерностей усвоения языка как кодовой системы с позиции психолингвистического подхода позволяет выявить закономерности формирования речи у детей, ее внутренней структуры и взаимосвязи с когнитивными процессами. В исследованиях А.М. Шахнаровича отмечается, что детская речь в своей начальной стадии «крайне ситуативна и не может существовать вне конкретно-предметной ситуации. Данный этап заканчивается, когда ребенок начинает использовать некоторое количество лексического и грамматического материала в коммуникативных целях в практической (игровой) деятельности. На втором этапе происходит переход от ситуативной речи к внеситуативной. Язык становится мощным средством, фокусирующим когнитивные процессы. Мыслительное творчество, развитие памяти и воображения позволяют речи быть уже не только инструментом практической деятельности, но и средством или даже мотивом для нее. Третий этап характеризуется тем, что ребенок выходит в новое социально-коммуникативное пространство, поставляющее материал для обобщений, анализа и

усвоения норм социально-вербального поведения. На этом этапе развития ребенок приобретает статус социальной личности, усваивая правила и нормы языкового поведения, т.е. адекватного речевого поведения в типовых ситуациях общения» [256, с. 60].

Еще одной особенностью формирования речевой деятельности является переход от целостных, нерасчлененных средств кодирования ситуации ко все более аналитическим. В работе А.М. Шахнаровича это проиллюстрировано на примере анализа семантических изменений при переходе от однословных высказываний к многословным: «...на этапе однословных высказываний голофраза фиксирует всю ситуацию, в которой реализуется коммуникативный акт. В процессе перехода к многословным высказываниям репертуар коммуникативных возможностей речевой деятельности расширяется... в основе этого процесса лежит изменение когнитивных структур, опосредующих деятельность индивида, что связано с развитием формально-логического мышления. В результате в речевой деятельности представлены как языковые компоненты, так и когнитивные структуры» [255, с. 152]. При этом обращает на себя внимание зависимость развития речевой деятельности от успешности познавательной деятельности ребенка.

Вышеизложенные наблюдения ученых как нельзя лучше демонстрируют тот факт, что когнитивные процессы не просто сопряжены с речью, но являются непременными ее составляющими. Формирование речевой деятельности — это мощный фактор, качественно изменяющий когнитивные структуры, что и обеспечивает нормальное протекание общения посредством речевой деятельности. Основными ментальными операциями являются анализ и синтез. Именно они позволяют устанавливать отношения между новым и уже воспринятым материалом, категоризовать информацию в сознании человека. В результате постоянного действия процессов восприятия и классификации психика формирует целую категориальную систему, заполняющую и организующую большую часть долговременной памяти. С опорой на эту базу знаний происходит дальнейшее восприятие, членение и осмысление воспринимаемого материала. Именно эта база

(категориальная система) связана с речевой деятельностью и играет ведущую роль в ее развитии.

Таким образом, речевая деятельность — это сложный процесс, одним из условий ее полноценного формирования является развитие средств речевого общения (лексических, грамматических, фонетико-фонологических), определяющее влияние на развитие которых оказывают когнитивные процессы (когнитивные возможности ребенка). Процесс овладения лексическими, грамматическими и фонетико-фонологическими навыками состоит из ряда этапов и подчинен определенным закономерностям, не зависящим ни от специфики постигаемого языка, ни даже от индивидуальных особенностей ребенка.

Выводы по первой главе

Аналитическое осмысление научных исследований языка и речи, а также вопросов, связанных с обучением языку и развитием (коррекцией) речи детей дошкольного возраста, позволяет сделать ряд выводов, имеющих важное методологическое значение для нашего исследования.

Исследование такой уникальной способности человека, как способность к коммуникации с помощью вербальных средств, относится к самым сложным областям научного знания, в силу того что здесь приходится иметь дело с объектом, развитие которого происходит как системогенез, т.е. элементы этого объекта (блоки, модули), образующие систему, развиваются неодновременно и неравномерно. Первичные блоки, на базе которых осуществляются элементарные функции, служат основой для образования (формирования) вторичных, осуществляющих более сложные и тонко дифференцированные, функции.

Речь — это неотъемлемая часть человеческой психики, включающая в себя не только систему языковых знаков, но и те экстралингвистические факторы, которые приводят эту систему в действие, делают ее живой и активной. Вместе с тем речь — это и форма существования сознания, форма обобщенного отражения действительности, орудие мышления. Поэтому большинство исследователей рассматривают речь в психолингвистическом аспекте, обращая внимание на то, что

ни речевые исследования, ни процесс обучения языку нельзя рассматривать вне человека, ибо речь является отражением его личности

Большинство специалистов в области детской речи признают, что самым важным критерием оценки речевого развития ребенка является уровень владения родным языком. Основными же показателями усвоения языка являются лексические, грамматические и фонетико-фонологические средства речевого общения. Независимо от индивидуальных различий между детьми, от речевой среды, в которой воспитывается ребенок, от особенностей постигаемого языка и даже от причины речевого нарушения, общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления, и только затем осваивает менее частотную лексику и частные правила формо- и словообразования.

Помимо чисто языкового (лингвистического) аспекта, предметом пристального внимания специалистов, изучающих речь ребенка, является аспект смысловой, наиболее тесно связанный с когнитивной сферой (когнитивными возможностями ребенка). Смысловой компонент речи признается специалистами основополагающим, базовым для полноценной коммуникации. Речевое развитие ребенка напрямую зависит от его интеллектуальных возможностей, при этом речевая продукция является важным показателем сформированности у ребенка категориальной системы, индивидуальной картины мира. Наиболее точную информацию о состоянии речи дает анализ речевых ошибок, интерпретация которых должна проводиться в двух основных аспектах, и в их тесной взаимосвязи: внешнего фонационного оформления высказывания (произносительная сторона речи) и глубинного, содержательного наполнения (смысловая сторона речи).

В основе коммуникативных трудностей у детей с ЗПР лежат трудности формирования средств речевого общения: лексических, грамматических, фонетико-фонологических.

В речи детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры высказывания, так и ее языкового оформления. При этом семантическая сторона

высказывания, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление. Существенные нарушения программирования высказывания обуславливают невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, отставание в развитии планирующей функции речи, трудности ее кодирования и декодирования.

Глава 2. Практические основы речевых нарушений у детей с задержкой психического развития

2.1. Цели, задачи и организация исследования. Характеристика экспериментальных групп

С целью определения сформированности основных средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп (4-х, 5-ти и 6-ти лет) нами было проведено специальное исследование их речевой продукции в сопоставительном аспекте.

Задачи экспериментальной работы:

- выявление уровня сформированности средств речевого общения у детей с ЗПР;
- выявление уровня сформированности умения работать с текстом у детей с ЗПР;
- сопоставительный анализ речевой продукции детей с ЗПР по отдельным показателям: лексические, грамматические, фонетико-фонологические навыки;
- сопоставительный анализ умения работать с текстом у детей с ЗПР.

Так, экспериментальное изучение проводилось в два этапа: первый этап – оценка сформированности средств речевого общения (лексических, грамматических и фонетико-фонологических); второй этап — оценка сформированности умения работать с текстом.

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений детских садов компенсирующего вида для детей с нарушениями речи и задержкой психического развития города Златоуста. В констатирующем эксперименте участвовали 76 детей 4-7 лет: соответственно 38 детей с 38 детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Исследование проводилось в виде индивидуального эксперимента, в ходе которого детям предлагались различные тестовые задания. Обследование проводилось в обычной для ребенка обстановке, при полном его расположении к эксперименту. Перед началом тестирования проводилась небольшое собеседование,

для того чтобы установить контакт с ребенком и определить степень его осведомленности об окружающем мире. В обследовании принимали участие два специалиста, один из которых проводил обследование, другой фиксировал ответы ребенка в протоколе. В процессе выполнения заданий осуществлялась видеозапись.

При обследовании на ПМПК у детей с ЗПР выявлена задержка психического развития церебрально-органического генеза (речевой статус был определен как системное недоразвитие речи — речевое развитие детей 4-5 лет было определено как II уровень речевого развития, а детей 5-7 лет — как III уровень речевого развития). Состояние зрения и слуха у всех детей с ЗПР соответствовало норме. Результаты изучения невербальных функций (обследование осуществлялось педагогами-психологами по методике Е.А. Стребелевой) свидетельствовали о значительном недоразвитии их общих интеллектуальных способностей. У детей с ЗПР проявлялись черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабой регуляции произвольной деятельности, низкой познавательной активности, инертности в коммуникации, рассеянное и неустойчивое внимание, неусидчивость, сниженная память. Особые затруднения у всех детей с ЗПР возникали при выполнении заданий, требующих анализа, обобщения, сравнения, установления причинно-следственных связей. В условиях обучения данная категория детей действовала адекватно, но полученные навыки у них не закреплялись. После обучения дети не переходили к самостоятельному выполнению задания, часто отвечали наугад или ориентировались на случайные ассоциации.

Общая картина речевой продукции детей с ЗПР была схожа. У всех дошкольников отмечалась низкая речевая активность. Словарь характеризовался качественной неполноценностью, многочисленными ошибками в употреблении слов, был ограничен количественно. Отмечались множественные аграмматизмы, нарушения слоговой структуры, недостаточная сформированность фонематического слуха. В бытовом общении дошкольники обеих категорий пользовались ситуативной фразовой речью, состоящей в основном из простых предложений.

Анализ анамнестических данных (таблица 1) позволил сделать вывод о том, что наблюдавшиеся патогенные факторы в пренатальном, натальном и постнатальном периодах не содержали сведений о грубых нарушениях центральной нервной системы у детей с ЗПР. Анамнестические данные детей с ЗПР указывали на наличие резидуальной органической недостаточности.

Таблица 1 -Анализ анамнестических данных

Патогенные факторы, выявленные в анамнезе	Количество наблюдений
	Дети с ЗПР
Патология беременности: – токсикоз – поздний возраст первородящей – угроза прерывания беременности	72% 30% 33%
Патогенные факторы, выявленные в анамнезе	Количество наблюдений
	Дети с ЗПР
– острые вирусные инфекции – лекарственная терапия – физические и психические травмы матери	15% 30% 57%
Патология родов: – преждевременные роды – стремительные роды – затяжные роды – длительный безводный период – стимуляция родовой деятельности – рождение ребенка в асфиксии	30% 12% 9% 12% 27% 76%
Заболевания до 3-летнего возраста: – пневмония – корь – коклюш – грипп – нейроинфекции – черепно-мозговые травмы	– 18% 9% 60% 23% 18%
Соматические заболевания: – бронхит – пневмония – тонзиллит – дизентерия	71% 56% 15% 12%
Неврологические нарушения: – гипертензионные стигмы – пирамидная недостаточность	69% 41%
Энцефалопатические расстройства: – перинатальная энцефалопатия – психомоторная расторможенность – психоастенические состояния – эписиндром	84% 81% 57% 6%

Анализ медицинских карт детей контрольной группы не выявил неблагоприятных факторов, воздействующих на центральную нервную систему ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периодах. Состояние слуха, зрения у всех детей находилось в норме. Речевое и интеллектуальное развитие также соответствовало норме. Дети контрольной группы были контактны, активны, самостоятельны в выполнении заданий, имели стойкий интерес к игровой деятельности, положительную мотивацию.

2.2. Содержание экспериментальной методики

Для изучения речевой продукции детей за основу была взята методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой [29] как наиболее релевантная задачам нашего экспериментального исследования. В первую очередь потому, что показатели речевого развития этой методики соответствуют признаваемым большинством специалистов в области детской речи в качестве основных, а диагностический материал в ней распределен по возрастным категориям: для исследования речевой продукции детей дошкольного возраста 4-х, 5-ти и 6-ти лет.

Согласно данной методике, мы оценивали речевую продукцию детей с ЗПР на основе совокупного анализа следующих показателей:

– уровень сформированности *лексических навыков* в двух аспектах: количественном (объем словаря), качественном (системная организация словаря);

– уровень сформированности *грамматических навыков*: словоизменение, словообразование и синтаксис;

– уровень сформированности *фонетико-фонологических навыков*: фонематический слух, фонологический анализ, просодическое оформление речи;

– уровень сформированности *умения работать с текстом*: понимание и самостоятельное продуцирование текста определенного содержания и структуры.

Для изучения речи детей на основе вышеназванных показателей ребенку предлагались специальные тестовые задания (пробы). Все задания для каждой возрастной группы были поделены на четыре блока.

I блок заданий позволял оценить состояние индивидуального словарного запаса ребенка на данный период времени. Основная цель заданий этого блока заключалась в определении уровня сформированности лексической системности, которая оценивалась по двум основным показателям: объему словаря и многообразию связей (смысловых и формальных) между лексическими единицами.

II блок заданий позволял определить уровень сформированности грамматических навыков, основными критериями оценки которых явилась сформированность словоизменительных, словообразовательных и синтаксических навыков в их совокупности.

III блок заданий был направлен на изучение фонетико-фонологических навыков, оценка которых складывалась из результатов обследования фонематического слуха, навыков фонологического анализа, просодического оформления речи в их совокупности.

Основной целью заданий IV блока явилось определение умения работать с текстом, которое осуществлялось на основе совокупной оценки понимания и самостоятельного продуцирования текста повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом.

Согласно данной методике, все вышеуказанные показатели речевого развития детей отражались в балльной оценке. Для удобства обработки информации полученные за выполнение заданий баллы суммировались. Затем

общая сумма баллов переводилась в относительную оценку, которая была равна частному от деления среднего балла, полученного ребенком, на максимально возможный балл. Далее относительная оценка умножалась на 100. Так вычислялся процент успешности выполнения каждого задания. Условно были выделены пять уровней выполнения диагностических заданий:

- от 91% до 100% — высокий;
- от 71% до 90% — выше среднего;
- от 51% до 70% — средний;
- от 31% до 50% — ниже среднего;
- от 0 до 30% — низкий.

Таким образом, диагностический материал позволил определить уровень речевого развития ребенка конкретного возраста в целом и оценить по отдельности лексические, грамматические и фонетико-фонологические навыки. Кроме того, данный диагностический материал позволил провести анализ речевой продукции детей не только в статическом аспекте, но и путем сравнения ее различных показателей, полученных при проведении диагностики с учетом хронологического возраста (метод возрастных/поперечных срезов), что, безусловно, очень значимо для дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Содержание методики констатирующего эксперимента представлено в Приложении (приложение 1).

Для анализа и обработки полученных результатов при обследовании мы использовали протоколы методики, в которых экспериментатор фиксировал ответы детей по всем сериям заданий. Сводная таблица результатов обследования на примере данных обследования речи ребенка с ЗПР 4-х лет также представлена в Приложении (приложение 2).

2.3. Результаты исследования речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Анализ речевой продукции детей с ЗПР по отдельным показателям позволил выявить специфические особенности формирования лексических, грамматических и фонетико-фонологических навыков.

Результаты исследования показали, что общий уровень речевого развития (рисунок 1) детей 4-х лет с ЗПР соответствовал 43% (ниже среднего). В возрасте 5-ти лет общий уровень речевого развития детей с ЗПР — только 51%, т.е. едва достигал нижней границы среднего уровня. Пред школьный период, т.е. в возрасте 6-ти лет, уровень речевого развития детей с ЗПР — только 60% (средний уровень).

Таблица 2 - Общий уровень речевого развития (%)

Группы дошкольников	4-х лет	5-ти лет	6-ти лет
Дошкольники с ЗПР	43%	51%	60%
Дошкольники с нормальным уровнем речевого развития	92%	96%	98%

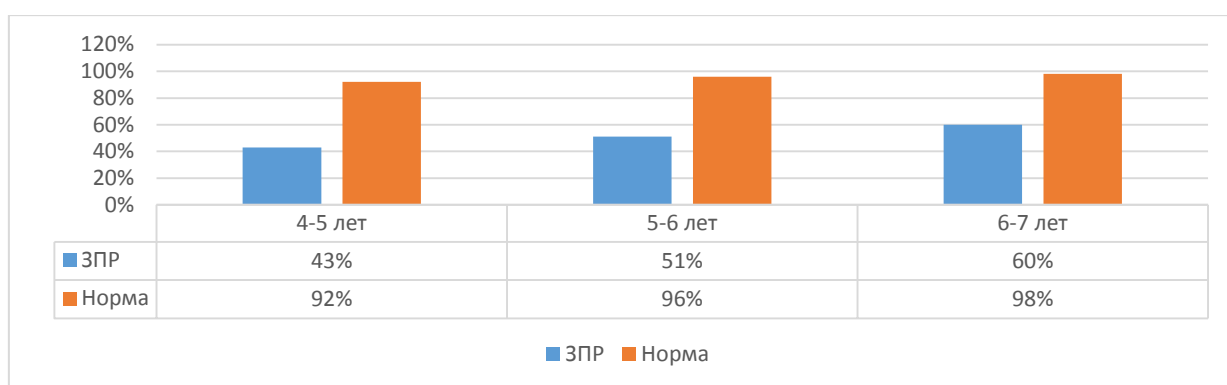


Рисунок - 1 Общий уровень речевого развития (%)

Следует отметить, что во время констатирующего эксперимента дети с ЗПР с трудом понимали содержание обращенных к ним вопросов,

переспрашивали экспериментатора, но активно принимали помощь. Высказывания обеих категорий детей были ограничены в объеме, отмечались нарушение связности, трудности лексико-грамматического оформления. Дети с ЗПР чаще не отвечали на вопросы, не понимая их смысла, с трудом улавливали суть объяснений инструкций, вследствие чего приходилось поэлементно предъявлять предложения (инструкции). Для данной категории детей был характерен долгий поиск слов, заполнение пауз эмболами, например: «*Мальчик и девочка ...ну-у-у..., это-о-о... гуляют*».

Обобщенные результаты исследования лексических навыков у детей с ЗПР (рисунок 2) позволили сделать следующий вывод: если оценивать данные навыки в совокупности таких показателей, как объем и системная организация, то разница между детьми указанных категорий, как в возрасте 4-х, так и в возрасте 5-ти лет, была (ЗПР — 46% в возрасте 4-х лет; ЗПР — 54% в возрасте 5-ти лет), а в возрасте 6-ти лет (ЗПР — 80%).

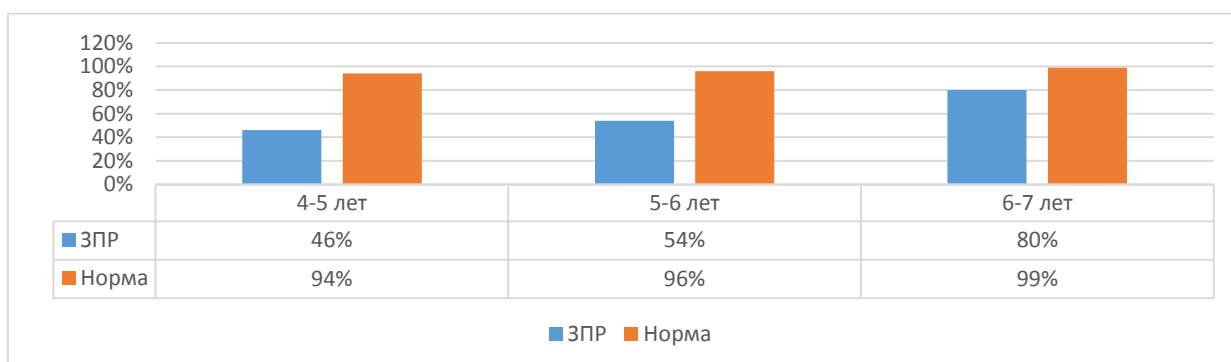


Рисунок - 2 Общий уровень сформированности лексических навыков (%)

Однако, как и предполагалось, эта внешне сходная картина детерминируется принципиально различными факторами, выявить которые позволило исследование лексических навыков по отдельным критериям: количественному и качественному (рисунки 3 и 4).

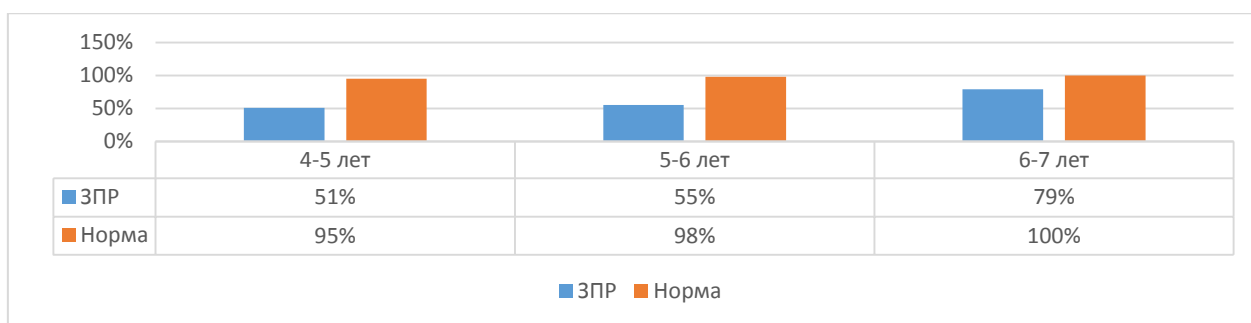


Рисунок - 3 Уровень сформированности объема словаря (%)

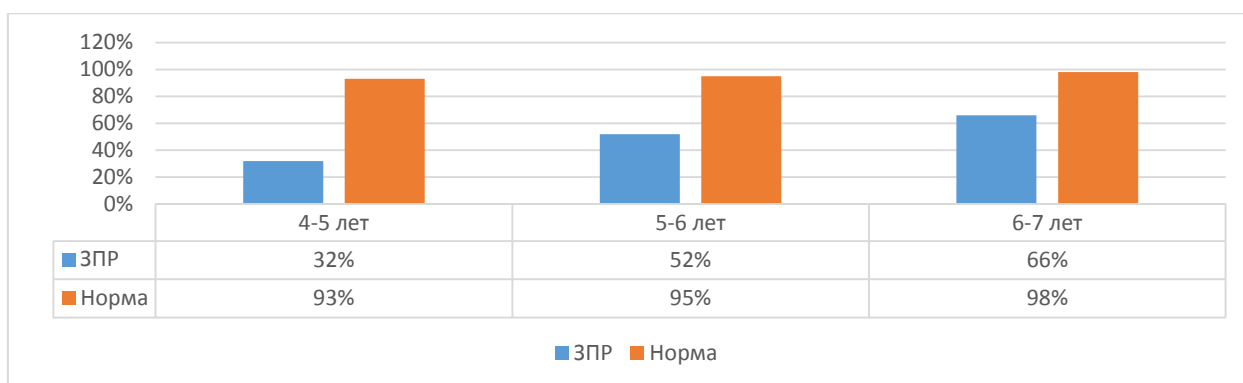


Рисунок - 4 Уровень сформированности системной организации словаря (%)

Результаты такого исследования свидетельствовали, что дети с ЗПР наибольшие трудности испытывали не в накоплении лексических средств языка, а в установлении системы связей между ними. Имея изначально, объем словарного запаса (ЗПР — 51%), дети с ЗПР к 6-ти годам накопили по объему словарь (ЗПР –79%), однако систематизировать накопленные лексические единицы, устанавливая разнообразные связи между ними, в первую очередь, смысловые, им удавалось с большим трудом, и далеко не в полном объеме.

Результаты исследования уровня сформированности грамматических навыков у детей с ЗПР различных возрастных групп (рисунок 5) свидетельствовали, что процесс становления навыков словоизменения, словообразования и синтаксических навыков у детей с ЗПР был затруднен.

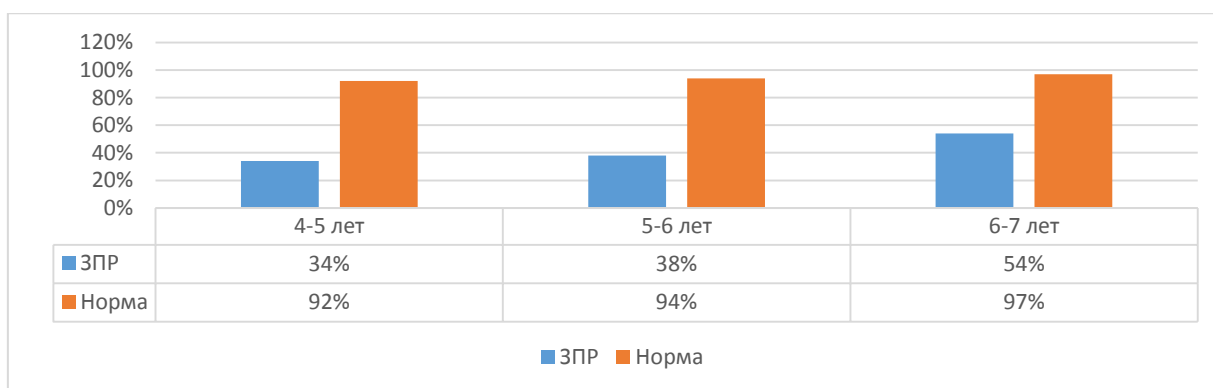


Рисунок - 5 Общий уровень сформированности грамматических навыков (%)

Грамматические навыки как у детей с ЗПР формировались с запозданием, и при усвоении грамматических категорий дети испытывали выраженные трудности. У детей с ЗПР в возрастной период с 4 до 5 лет в развитии словоизменительных и словообразовательных навыков не происходило существенных изменений, а наиболее интенсивное развитие эти навыки получили в период с 5 до 6 лет. Особые трудности как у детей с ЗПР обнаружались при усвоении словообразовательных моделей родного языка. Тем не менее, в целом дети усваивали словообразование значительно лучше, чем дети с ЗПР: к пред школьным возрастом речевое развитие у детей с ЗПР — ниже среднего (48%). Трудности усвоения словоизменительных моделей родного языка, которые были наиболее сильно выражены у детей с ЗПР, соответствующим образом отразились на формировании у них синтаксических навыков. Речевое развитие детей с ЗПР по этому показателю к началу обучения в школе достигало среднего уровня развития (52%).

Не менее показательными являются результаты обследования фонетико-фонологических навыков у детей этих групп (рисунок 6).

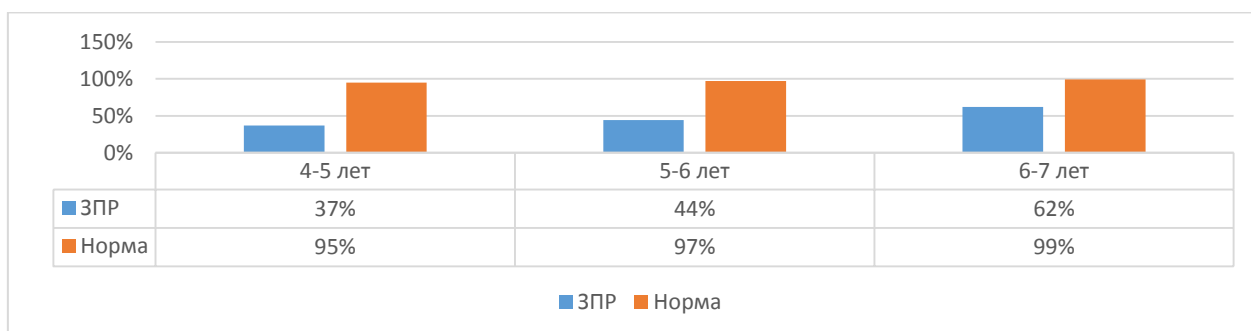


Рисунок - 6 Общий уровень сформированности фонетико-фонологических навыков (%)

Обобщенные результаты обследования по данному параметру позволили констатировать, что в возрасте 4-х лет фонетико-фонологические навыки у обеих категорий детей находились на уровне развития ниже среднего (ЗПР — 37%). С возрастом ситуация поменялась: у 5-летних детей с ЗПР оставались на уровне развития ниже среднего (44%). В возрасте 6-ти лет дети с ЗПР едва достигали среднего уровня (62%). У детей с ЗПР фонематический слух к 6-ти годам достиг всего лишь среднего уровня (62%).

Особые трудности у детей с ЗПР наблюдались в формировании навыков звукового анализа и синтеза. К 6-ти годам уровень сформированности этих навыков был ниже среднего (50%).

Результаты исследования связного речевого высказывания представлены на диаграмме (рисунок 7).

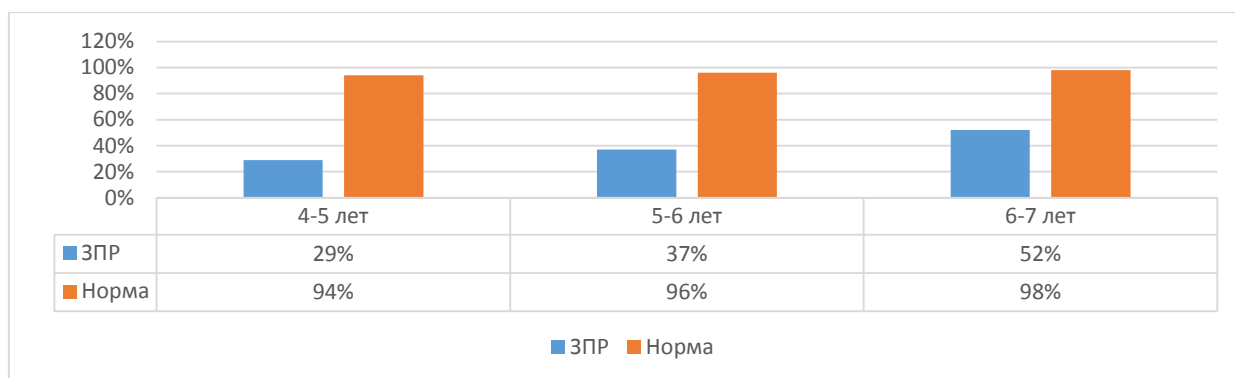


Рисунок - 7 Общий уровень сформированности связного речевого высказывания (%)

Анализ исследования связного речевого высказывания показал, что общий уровень сформированности текстовой деятельности у детей 4-х лет ЗПР— низкий (29%): 52% и 37% соответственно (ниже среднего уровня).

Пред школьный период, т.е. в возрасте 6-ти лет, уровень сформированности связного речевого высказывания у ребенка с ЗПР едва достигал среднего (52%). Навыки работы с текстом оценивались на основе совокупного анализа сформированности понимания смыслового содержания текста и самостоятельного продуцирования текста. Дети с ЗПР испытывали

значительные трудности как в понимании текста (рассказа), так и в самостоятельном его продуцировании. Проблемы осознания причинно-следственных связей между предметами и явлениями, изображенными на сюжетных картинках, проявлялись в нарушении логической последовательности изложения событий, пропусках информативно важных частей текста, неадекватном употреблении слов, грубом нарушении смысловой организации текста. Намного чаще, чем дети с ЗПР допускали смысловые ошибки, связанные с неправильным распределением логических ролей «предмет» — «признак» (недостаточная экспликация связи между предметом и признаком), выбирали неоптимальный уровень смыслового членения текста, соединяли в одну пропозицию элементы разных смысловых уровней.

В ходе сопоставительного анализа результатов изучения речевой продукции детей с ЗПР мы пришли к следующим выводам:

1. Изучение речевой продукции детей с ЗПР по таким показателям, как уровень сформированности лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыков в их совокупности, а также навыков понимания и самостоятельного продуцирования текста позволило получить и целостную картину речевого развития, и детальную описательную характеристику отдельных звеньев речевого механизма у детей с ЗПР в возрастной период с 4 до 7 лет.

2. Общий уровень речевого развития ребенка 4-х лет с ЗПР был ниже среднего. К 6-ти годам общий уровень речевого развития у ребенка с ЗПР остался на среднем уровне.

- Исследование лексических навыков в разных аспектах (в количественном и качественном) показало, что дети с ЗПР наибольшие трудности испытывали не в накоплении лексических средств языка, а в установлении системы связей между ними.

- Формирование грамматических навыков значительно отставало от нормы как у детей с ЗПР. Выраженные трудности у детей с ЗПР обнаружались при усвоении словообразовательных моделей родного языка.

– Фонетико-фонологические навыки у детей с детьми с ЗПР. Особые трудности у детей с ЗПР наблюдались в формировании навыков звукового анализа и синтеза.

– Дефицит и качественное несовершенство лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств языка специфическим образом проявились в связной речи. В качестве основного системообразующего звена речевого дефекта при построении связного высказывания у детей с ЗПР возникали выраженные трудности смысловой организации речи (синтез смысла).

3. Проведенное исследование показало, что дети с ЗПР, в силу специфики данной формы нарушенного развития, в первую очередь испытывают трудности ситуативного анализа реалий окружающего мира, иными словами, в основе их коммуникативных затруднений лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой возникают сложности кодирования окружающей действительности языковыми средствами.

4. Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить специфические особенности формирования лексических, грамматических и фонетико-фонологических навыков (средств речевого общения) и умения работать с текстом (связной речи), что дало нам возможность научно обоснованно подойти к разработке содержания дифференцированной логопедической работы с детьми данных категорий.

Дифференцированная логопедическая работа по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе полученных результатов экспериментального исследования модели дифференцированной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР.

Формирующий эксперимент проводился в течение трех лет (2013–2015 гг.), им было охвачено 25 дошкольников 4-х лет (25 с ЗПР церебрально-органического генеза). Контрольную группу составили 25 дошкольников 4-х лет (25 — с ЗПР церебрально-органического генеза). Речевое развитие

участников эксперимента соответствовало II уровню речевого развития (согласно заключению ПМПК).

Цель формирующего эксперимента заключалась в разработке модели дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР различных возрастных групп:

4-х лет (средняя возрастная группа), 5-ти лет (старшая возрастная группа) и 6-ти лет (подготовительная к школе возрастная группа). Исходя из общей установки, определяющей стратегию обучающей фазы исследования, были поставлены следующие задачи экспериментальной работы: определение содержания и структуры логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР; подбор и распределение лингводидактического материала для работы с детьми с ЗПР; апробация модели дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

При разработке модели дифференцированной логопедической работы мы брали за основу программы воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной и др.), дошкольников с задержкой психического развития (Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой, Л.В. Лопатиной и др.), детей с нарушением интеллекта (Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой).

Согласно разработанной нами модели, содержание логопедической работы было разработано с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения каждой из указанных категорий детей. Всю работу по формированию средств речевого общения можно условно разделить на два этапа: пропедевтический и основной. Наиболее ярко дифференцированная логопедическая работа с детьми с ЗПР проявилась на пропедевтическом этапе.

Цель работы на данном этапе заключалась в формировании предпосылок успешного овладения средствами речевого общения для каждой категории детей. Достижению поставленной цели на этом этапе способствовала игровая

среда. Мы учитывали, что «в процессе игры логопед формирует общепсихологические механизмы речевой деятельности, что обеспечивает создание оптимальных условий для работы по развитию специфических функций речи, в том числе функции общения» (Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина; 2011). Все игры и упражнения в этот период проводились и как вид самостоятельной коррекционной работы, и входили в комплексное логопедическое занятие в качестве его составной части, использовались на индивидуальных и подгрупповых занятиях, а также в работе других педагогов, вне занятий и дома. Характерным для пропедевтического этапа явилось проведение большого количества интегрированных занятий совместно с педагогом-психологом, музыкальным руководителем, учителем-дефектологом, руководителем физического воспитания и воспитателем.

В содержании работы подготовительного этапа выделены следующие направления: формирование общей готовности к занятиям (развитие интереса ребенка к совместной деятельности, потребности успешно выполнить поставленную задачу; повышение эмоционального тонуса ребенка; формирование умения сосредоточиваться на задаче, не отвлекаться на мешающие воздействия, включаться в совместную деятельность; воспитание у ребенка уверенности в своих силах; совершенствование импрессивной речи); формирование кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики. Наряду с общим содержанием работы, проводилось и вариативное: развитие полноценного слухового (в том числе фонематического); формирование когнитивных предпосылок усвоения языка у детей с ЗПР. Указанные направления работы осуществлялись параллельно с выделенными задачами на данном этапе для каждой из категорий детей.

Целью работы основного этапа явилось формирование средств речевого общения как основы для развития связной речи. В соответствии с поставленной целью определено содержание логопедической работы: формирование лексических, грамматических, фонетико-фонологических средств языка и

связной речи. Основной формой обучения на данном этапе было логопедическое занятие. Подгрупповые (фронтальные) занятия проводились в соответствии с расписанием работы учителя- логопеда, индивидуальные — ежедневно, в соответствии с режимом дня в возрастных группах дошкольного учреждения. Данный этап предполагал общее содержание работы и дифференцированный подход при распределении лингводидактического материала детям дошкольного возраста с ЗПР. Итак, при работе над лексикой с детьми с ЗПР — на формирование навыков установления различных видов смысловой связи между лексическими единицами. Основное внимание при работе над грамматикой с детьми ЗПР — навыков словообразования. Наиболее приоритетным направлением работы над фонетикой с детьми с ЗПР — навыков звукового анализа и синтеза.

Условно основной этап работы мы разделили на два периода. Так, первый (базовый) период коррекционно-развивающей работы предполагал усвоение базовых грамматических категорий русского языка: категории рода и одушевленности/неодушевленности. На основе усвоения этих категорий формировались навыки словоизменения, причем сначала отрабатывались регулярные, продуктивные словоизменительные модели, затем — нерегулярные, непродуктивные.

Одновременно велась усиленная работа по расширению и обогащению словарного запаса ребёнка за счет актуализации слов из различных тематических групп, прагматически ценных для ребенка этого возраста. В работе с детьми с ЗПР уделялось особое внимание формированию навыков установления различных видов связей между лексическими единицами, в первую очередь, смысловых. Фонетический материал, предъявляемый детям в этот период работы, включал так называемые звуки раннего онтогенеза. На этом «базовом» фонетическом материале формировались навыки различения звуков на слух (фонематические процессы), навыки произнесения слов различной слоговой структуры, закладывались основы для формирования навыков звукового анализа и синтеза. Средства речевого общения усваивались

в составе наиболее употребительных (регулярных) моделей полных двусоставных распространенных предложений, структура и семантика которых отражает основные логико-смысловые отношения между предметами и явлениями окружающего мира (объектные, пространственные, временные и пр.). Работа над связной речью (текстовой деятельностью) в первую очередь предполагала формирование диалогической речи посредством специально организованных коммуникативных ситуаций и осуществлялась на материале хорошо знакомых сказок или небольших текстов.

Второй период работы предполагал формирование у ребенка более сложных грамматических навыков: изменение формы слова по нерегулярным, непродуктивным моделям, словообразовательные навыки (уже на основе морфологического членения слова), навыки комбинирования слов по более сложным синтаксическим моделям. В старшей возрастной группе особое внимание в работе с детьми с ЗПР уделялось формированию словообразовательных навыков, так как специфические особенности когнитивной деятельности указанной категории детей негативно влияли на освоение словообразовательных моделей языка. В работе над грамматикой в подготовительной возрастной группе с детьми с ЗПР ведущая роль отводилась также формированию словообразовательных навыков. Основное внимание при формировании полноценного словарного запаса уделялось установлению системы связей (как смысловых, так и формальных) между лексическими единицами (упорядочение лексических единиц в языковом сознании ребенка). Дети знакомились с более сложными языковыми явлениями: синонимией, омонимией, паронимией, многозначностью и др. на материале, наиболее доступном их пониманию.

Знакомство с этими явлениями происходило в контекстной речи, так как многозначные слова в языке соотносятся своими разными значениями с различными антонимами или синонимами (легкий — тяжелый чемодан, но легкий — сильный ветер; можно сказать: старая, ветхая книга, но нельзя: старый, ветхий человек и т.п.). В этот период работы формировались понятия о

родственных словах, о предложении и тексте. При этом мы продолжили стратегию, начатую еще в средней возрастной группе: усиленная логопедическая работа по расширению словарного запаса у детей и формирование навыков установления различных видов связей между лексическими единицами, в первую очередь, смысловых у детей с ЗПР. Развитие фонетико-фонологических навыков осуществлялось на более сложном фонетическом материале — звуках позднего онтогенеза. Наряду с выработкой навыков более тонкой дифференциации звуков, формировались навыки звукового анализа и синтеза, произнесения слов сложной слоговой структуры, т.е. навыки, которые необходимы для полноценного овладения грамотой. При этом как в старшей, так и в подготовительной возрастных группах с детьми с ЗПР — подготовке к усвоению элементарных навыков звукового анализа и синтеза. На этом этапе развивающей логопедической работы ребенок овладевал наиболее употребительными моделями сложных предложений с временной, причинно-следственной связью, знакомился с явлениями синтаксической синонимии и синтаксической трансформации. Работая над связной речью в старшей возрастной группе, мы в первую очередь отработывали умение составлять рассказы-описания по образцу, предложенному плану, по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине. В подготовительной к школе возрастной группе ставилась задача: обучить детей составлять различные типы текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания.

Все содержание коррекционно-развивающей работы по формированию у детей с ЗПР системы средств речевого общения базировалось на коммуникативно-функциональном подходе, согласно которому лингводидактический материал был распределен по возрастному критерию и сгруппирован по актуальным для ребенка лексическим темам, а грамматические категории вводились по принципу коммуникативной значимости языкового явления.

Таким образом, логопедическая работа с детьми с ЗПР проводилась поэтапно в рамках вариативной стратегии, учитывающей закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и ведущее звено в структуре речевого нарушения каждой из указанных категорий детей. Следует отметить, что реализация представленной модели работы осуществлялась в тесной взаимосвязи с родителями и всеми специалистами, занимающимися с задействованными в нашем эксперименте детьми.

Выводы по разделу 2

Анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволил сделать следующие выводы:

В заключении исследования основные выводы, отражающие его результаты и подтверждающие гипотезу:

1. В основе коммуникативных трудностей у дошкольников с ЗПР лежат трудности формирования лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств, негативно влияющих на формирование связной речи и специфическим образом отражающихся в ней.

2. В процессе экспериментального исследования было установлено, в основе трудностей усвоения родного языка у детей с ЗПР лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи.

3. Сопоставительный анализ речевой продукции детей с ЗПР позволил выявить особенности речевого развития данных детей в разных возрастных периодах. Уровень речевого развития, определяемый на основе совокупного анализа сформированности лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств, в возрасте 4-х лет у дошкольников с ЗПР был приблизительно одинаковый.

4. Анализ сформированности лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыков детей с ЗПР различных возрастных групп позволил

выявить специфику формирования средств речевого общения данных детей в разных возрастных периодах. У детей с ЗПР 4-х лет наблюдались трудности установления системных связей между лексическими единицами, которые к 5-ти годам сопровождались выраженными трудностями в усвоении словообразовательной системы языка и сохранились в дальнейшем. Кроме того, к 6-ти годам у детей с ЗПР проявились выраженные затруднения в овладении навыками звукового анализа и синтеза.

5. Необходимость оказания дифференцированной логопедической помощи детям с ЗПР обусловлена выявленными принципиальными различиями в структуре речевых нарушений у каждой из обсуждаемых категорий детей.

6. Для результативной деятельности по формированию средств речевого общения необходимо учитывать закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и особенности формирования лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыков у детей с ЗПР.

7. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность применения предложенной модели логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей с ЗПР.

3. Логопедическая работа по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

3.1. Методические и методологические основы организации логопедической работы

С детьми контрольных групп занятия велись по традиционной программе оказания логопедической помощи, а с детьми экспериментальных групп деятельность осуществлялась по разработанной нами модели дифференцированной работы в группах компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения. Формирующий эксперимент включался в педагогический процесс дошкольных учреждений и проводился лично нами, а также другими специалистами при нашем непосредственном руководстве.

Интеграция в единое концептуальное пространство теоретических положений психологии (учения о механизмах приема, переработки, хранения и извлечения информации, в том числе вербальной), структурной лингвистики (учения о структурной организации языковой системы), онтолингвистики (науки о специфике и закономерностях усвоения языка дошкольниками разных возрастных групп), лингводидактики (учения о принципах, приемах и методах обучения языку как кодовой системе), специальной педагогики (учения о первичности и вторичности дефекта), логопедии (учения о нарушениях речи системного характера и степени их выраженности) позволила научно обоснованно подойти к определению принципов, направлений и содержания логопедической работы с дошкольниками с ЗПР.

Основными принципами формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста, помимо ведущих общедидактических принципов и принципов специального образования [213; с. 234], явились:

- принцип учета тесной взаимосвязи развития речи и познавательных процессов;
- принцип учета структурной и функциональной организации языка;

- онтогенетический принцип;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип практической направленности;
- принцип учета ведущего звена в структуре дефекта;
- принцип учета ведущей деятельности.

Рассмотрим более подробно данные принципы.

1. *Принцип учета тесной взаимосвязи развития речи и познавательных процессов.* Данный принцип базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности. С.Д. Кацнельсон подчеркивает: «Процессы мышления и речеобразования неотторжимы один от другого и представляют собой единый речемыслительный процесс» [108]. Речь возникает только на когнитивной базе, а когнитивные процессы детерминируются речью. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Учитывая результаты констатирующего эксперимента, особое внимание было уделено формированию когнитивных предпосылок для освоения языка. В связи с этим методы и приемы работы были подобраны таким образом, чтобы усвоение детьми вербального материала происходило на основе решения разнообразных мыслительных задач. Особенно мы учитывали этот принцип при работе с детьми с ЗПР. Следует отметить и то, что во время проведения логопедической работы дети с ЗПР постоянно нуждались в поддержке со стороны взрослого, наглядной опоре, стимулировании для поддержания мотивации.

2. *Принцип учета структурной и функциональной организации языка.* В соответствии с данным принципом язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое и реализующихся в речи [272]. «Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального одновременного воздействия на всю систему, а не последовательно-изолированного влияния на каждый ее элемент» [184; с. 14]. Реализация данного принципа предполагала формирование лексических, грамматических, фонетико-фонологических средств языка и связной речи; обучение морфологии на

синтаксической основе; освоение грамматики в органической связи с лексикой; усвоение новых лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с функциями речи.

3. *Онтогенетический принцип* основывается на том, что речевое развитие дошкольников с ЗПР подчиняется общим закономерностям овладения языком и речью в онтогенезе. Поэтому в разработанной нами модели последовательность работы по формированию средств речевого общения и объем лингводидактического материала определялись объемом и последовательностью усвоения тех или иных категорий языка и формирования речевых навыков и умений в онтогенезе (от простого к сложному, от более продуктивных моделей к менее продуктивным, от базовых грамматических категорий к усваиваемым на их основе более сложным, от прагматически более ценных к менее ценным и т.д.).

4. *Принцип деятельностного подхода.* Каждая психическая функция (в том числе и речь) имеет сложную структуру, состоящую из ряда звеньев, и нарушение одной и той же функции протекает по-разному, в зависимости от того, какое звено оказывается дефектным. Так, проанализировав речевое нарушение у ребенка с ЗПР сквозь призму самой элементарной психолингвистической модели, мы увидели, что «сбой» в речевом механизме у дошкольников начинается на этапе отбора и выбора языковых средств, т.е. языковые трудности у них являются основными. А «сбой» в речевом механизме у дошкольников с ЗПР начинается значительно раньше, уже на этапе замысла, т.е. первичными для детей этой категории являются проблемы когнитивные, которые, в свою очередь, влияют на языковые. Эти факторы имели принципиальное значение для разработки и реализации всей модели коррекционно-развивающей работы с детьми вышеназванных групп.

5. *Принцип практической направленности.* Речь формируется в процессе предметно-практической деятельности и, будучи средством общения, «обслуживает» ее. Сначала ребенок постигает реальный мир: выделяет в нем предметы, действия и их признаки, устанавливает связи между ними, и только потом он учится обозначать эти предметы и явления с помощью языковых средств. Формирование средств

речевого общения не является самоцелью, поэтому из всего многообразия языковых категорий в работу включались в первую очередь те языковые категории, усвоение которых позволяет ребенку естественным образом на практической основе овладеть языком как средством познания мира.

6. *Принцип выделения ведущего звена в структуре дефекта.* Согласно концепции Л.С. Выготского о структуре дефекта, различная структура дефекта находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов, что во многом определяет специфику целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия. Необходимо развивать сохранные функции и сохранные психические процессы, именно они способствуют более успешному развитию/коррекции дефектных функций [55]. Согласно данному принципу, мы применили в логопедической работе дифференцированный подход, учитывающий ведущее звено в структуре речевого нарушения у детей с ЗПР. Наиболее эффективно данный подход был реализован на пропедевтическом этапе работы, имеющем основную цель — стимулировать дальнейшее развитие речевых возможностей детей и разные задачи: формирование слухового восприятия у детей с формированием когнитивных предпосылок для освоения языка у детей с ЗПР.

7. *Принцип учета ведущей деятельности.* Учитывая возрастные закономерности психического развития дошкольника (Л.С. Выготский [55], Д.Б. Эльконин [273] и др.) и психологических особенностей детей с ЗПР (сниженная познавательная активность, отсутствие интереса к выполнению речевых заданий), большая роль отводилась вызыванию и поддержанию интереса к проводимой логопедической работе. Этому способствовали организация игры и создание игровых моментов на занятиях. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью в структуру логопедической работы включалась и предметно-практическая деятельность, а также фрагменты учебной деятельности, что обеспечивало формирование предпосылок к школьному обучению. Важным моментом в процессе логопедической работы явилось включение речи в различные виды деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной и др.), т.е. их словесное опосредование.

Коррекционная работа велась в ходе индивидуальных, подгрупповых и фронтальных (в подготовительной к школе возрастной группе) логопедических занятий. В рамках обучающего эксперимента коррекционная работа обеспечивала сотрудничество и преемственность в работе всех специалистов, занимающихся с детьми. Предусматривалось систематическое методическое консультирование педагогов, других специалистов образовательных учреждений (помощник воспитателя, медицинская сестра по массажу и др.). В тетрадь взаимосвязи учителя-логопеда и воспитателя для работы с отдельными детьми, плохо усвоившими материал на логопедическом занятии, записывались задания для повторения пройденного материала (все виды данных заданий подробно объяснялись воспитателю). Сформированные на логопедических занятиях навыки и умения детей закреплялись не только в процессе занятий с другими педагогами, но и в условиях семейного воспитания.

Мы привлекали родителей к активному участию в коррекционно-педагогической деятельности с их ребенком. Нами использовались как индивидуальные формы работы (ведение тетрадей для домашней работы, проведение индивидуальных консультаций и открытых индивидуальных занятий), так и групповое воздействие (проведение групповых собраний, педагогических гостиных и открытых подгрупповых занятий, систематическое оформление наглядной информации).

Таким образом, реализация задач экспериментального обучения осуществлялась во всех направлениях в системе коррекционных мероприятий по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР, а одним из условий его эффективности явилась тесная связь в работе учителя-логопеда, воспитателя и родителей.

3.2. Модель дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

При разработке модели дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения (далее «модель») мы учитывали, что дошкольное образование, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, должно обеспечивать: вариативность содержания образовательных программ, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей [168]. Также нами была учтена содержание образовательной области «Коммуникация», изложенное в общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [183]. Основой для разработки модели дифференцированной логопедической работы послужили программы воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной и др.) [184], дошкольников с задержкой психического развития (Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой, Л.В. Лопатиной и др.) [185], детей с нарушением интеллекта (Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой) [82].

Разработанная нами модель предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития рассчитана на три года обучения. Согласно данной модели *целью работы явилось* формирование средств речевого общения как основы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи обучения:

- формирование предпосылок успешного овладения средствами языка;
- формирование лексических средств языка;
- формирование грамматических средств языка;

- формирование фонетико-фонологических средств языка;
- формирование связной речи.

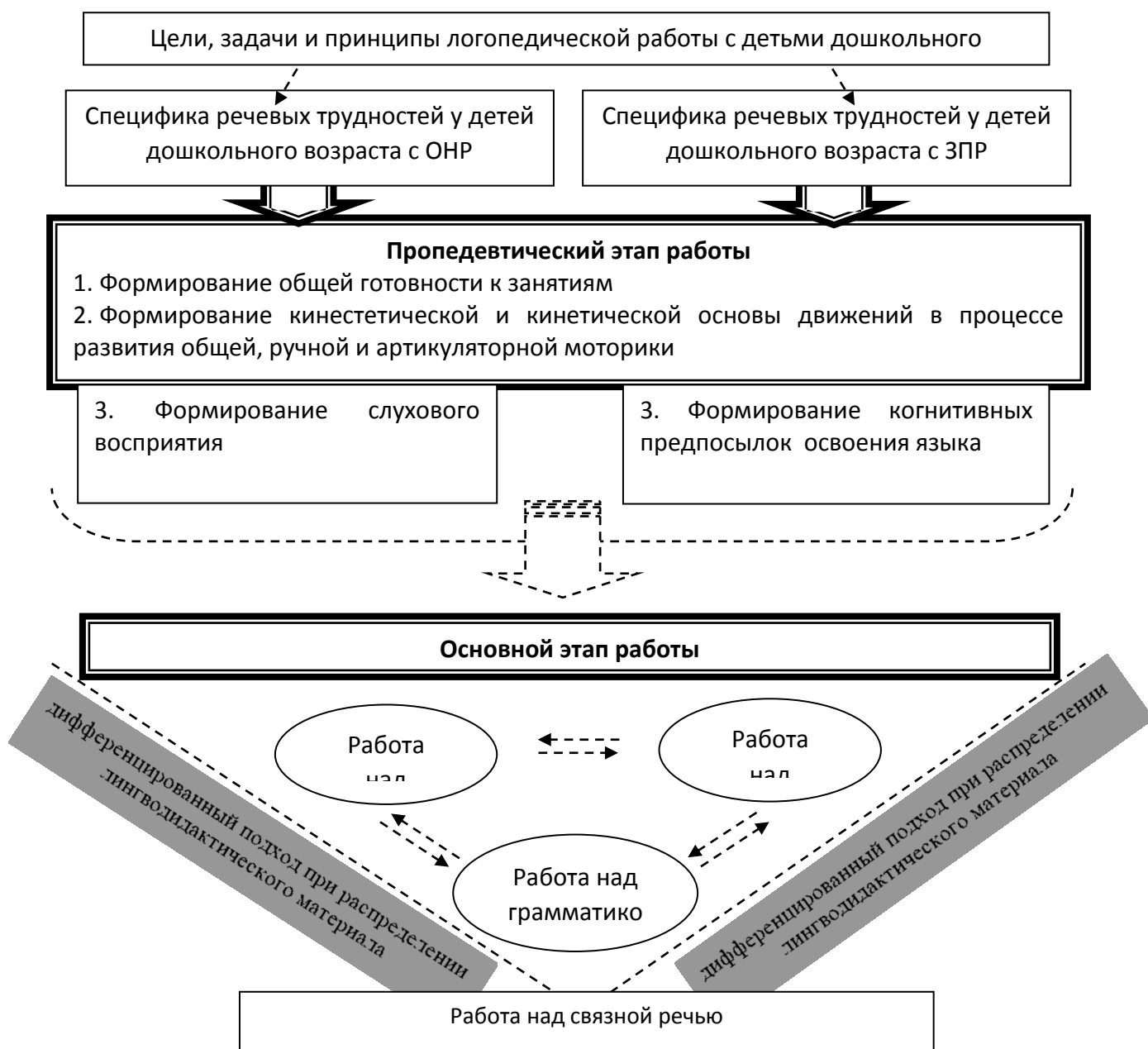


Рисунок - 28 Модель дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР

«При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей, — писала Р.Е. Левина, — необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. <...> Формирование узловых образований позволяет с наибольшей экономией и целесообразностью достигать педагогического эффекта» [128; с. 129]. Так, содержание дифференцированной логопедической

работы было разработано с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения каждой из указанных категорий детей. Всю работу по формированию средств речевого общения можно условно разделить на два этапа: пропедевтический и основной. Наиболее ярко дифференциация логопедической работы с детьми с ЗПР проявилась на пропедевтическом этапе. Каждый из выделенных этапов представлен в приложении А.

Основной этап включал работу по формированию основных средств речевого общения у детей с ЗПР (лексических, грамматических и фонетико-фонологических), а на их основе — связной речи. Данный этап предполагал общее содержание работы по формированию этих средств и вариативный подход к распределению лингводидактического материала. Такая поэтапная работа по формированию средств речевого общения позволила создать прочную базу для обеспечения полноценной коммуникации ребенка и успешного изучения родного языка в школе.

В целом модель дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР можно представить в виде рисунка (рисунок 28), из которой видно, что работа с детьми с ЗПР проводилась поэтапно в рамках вариативной стратегии, учитывающей закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и ведущее звено в структуре речевого нарушения каждой из указанных категорий детей. Следует отметить, что реализация представленной модели работы осуществлялась в тесной взаимосвязи с родителями, воспитателями и другими работниками образовательного учреждения занимающимися с детьми.

3.3. Результаты экспериментального обучения

После проведения специального обучения был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление динамики речевого развития

дошкольников с ЗПР и проверку эффективности предлагаемой нами модели логопедической работы. Проведен сравнительный анализ результатов, показанных экспериментальными и контрольными группами.

Контрольный эксперимент проводился в 2015–2016 учебном году на базе детских садов компенсирующего вида города Златоуста в первой половине дня в кабинете учителя-логопеда. В обследовании, как и на этапе констатирующего эксперимента, принимали участие два специалиста, один из которых проводил обследование, другой фиксировал ответы ребенка в протоколе. Каждый ребенок приглашался индивидуально.

Контрольная проверка проводилась путем анализа речевой продукции 25 детей с ЗПР.

Реализация поставленных перед контрольным экспериментом задач осуществлялась с помощью методики, применяемой на этапе констатирующей фазы исследования. Дошкольники с ЗПР, участвующие в контрольном эксперименте, были поставлены в условия одинаковой психологической ситуации, что дало нам возможность с достаточной степенью достоверности оценить характер их продвижения в процессе коррекционно-педагогического воздействия.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у дошкольников экспериментальных групп отмечена положительная динамика в речевом развитии.

Результаты контрольного эксперимента (рисунок 8) показали, что у дошкольников экспериментальных групп отмечена положительная динамика в речевом развитии.

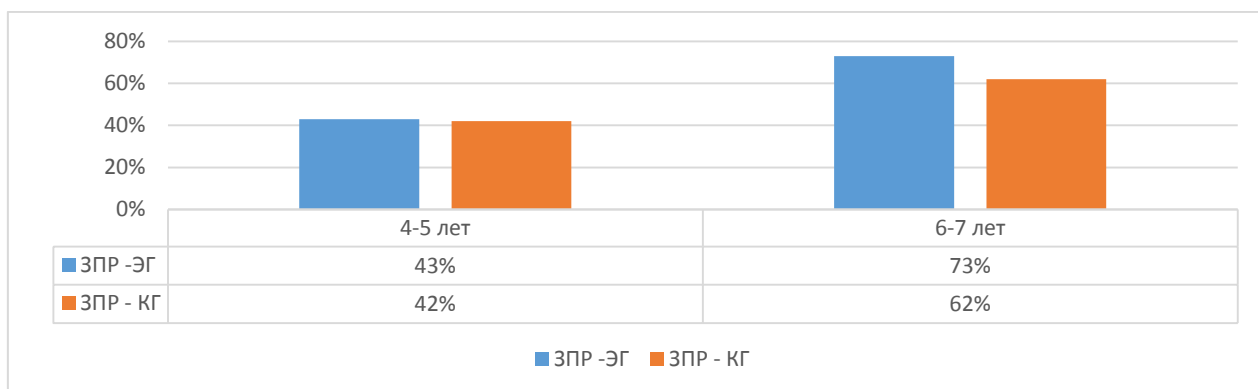


Рисунок - 8 Динамика развития средств речевого общения у детей с ЗПР во время констатирующего и контрольного экспериментов (%)

Все дети, прошедшие экспериментальный курс по предложенной нами логопедической модели, успешно продолжили обучение в начальном звене общеобразовательного учреждения.

Так, в возрасте 4-х лет дети контрольных и экспериментальных групп имели приблизительно одинаковый уровень речевого развития, но с возрастом и под влиянием коррекционно-развивающей работы ситуация изменилась: в возрасте 5-ти лет разница между детьми с ЗПР контрольной и экспериментальной групп — 8% (уровень развития средств речевого общения у обеих категорий детей средний). В возрасте 6-ти лет разница между группами детей с ЗПР экспериментальной группы — выше среднего, а у детей контрольной — средний). Отдельные показатели сформированности основных средств речевого общения (лексические, грамматические, фонетико-фонологические навыки) и умения работать с текстом у детей экспериментальных и контрольных групп, качественные различия и возрастные срезы представлены в Приложении.

В целом дошкольники экспериментальных групп значительно лучше и быстрее справлялись с заданиями диагностической методики. У многих детей контрольных групп при выполнении заданий была заметна некоторая растерянность, отмечалось большее количество существенных ошибок. К концу дошкольного возраста дети с ЗПР контрольной группы не понимали почти половину тестовых заданий. Несмотря на то, что дети экспериментальной группы еще не полностью овладели необходимыми грамматическими навыками, после специального обучения степень осознания речевых высказываний у них оказалась значительно выше, чем у сверстников с ЗПР контрольной группы. Результаты обучающего эксперимента выявили потенциальные возможности детей с ЗПР в плане их речевого развития. Экспериментальное обучение пробудило интерес к слову, способствовало усвоению лексического и грамматического материала.

Для сравнительного анализа результатов экспериментальных и контрольных групп показательным явилось изучение связной речи. Оценка связного речевого высказывания (текстовой деятельности), как и на констатирующем этапе работы, осуществлялось на основе совокупного анализа таких показателей, как: понимание текста и самостоятельное продуцирование текста повествовательного характера в соответствии с определенным сюжетом.

Анализ результатов показал, что уровень сформированности текстовой деятельности у детей с ЗПР экспериментальной группы также, как и у детей с ЗПР контрольной группы эти показатели можно было отнести к среднему уровню (68% и 57% соответственно, разница 11%).

Таким образом, сравнительный анализ данных в начале и в конце экспериментального обучения с достаточной степенью достоверности позволил сделать вывод об эффективности предлагаемой нами модели логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях пребывания в группах компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения. Полученные результаты свидетельствуют о значительных качественных и количественных изменениях, которые произошли под влиянием специального обучения, что позволяет сделать вывод о положительной динамике формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР. Эффективность предложенной модели доказали результаты контрольного эксперимента.

Все дети, прошедшие экспериментальное обучение, успешно продолжили обучение в начальном звене общеобразовательного учреждения.

Выводы по разделу 3

Обобщая данные формирующего и контрольного экспериментов, можно сделать следующие выводы:

1. Интеграция в единое концептуальное пространство теоретических положений смежных научных дисциплин — психологии, структурной лингвистики, онтолингвистики, лингводидактики, дефектологии, логопедии — позволяет определить и обосновать принципы и содержание

дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР;

2. Перед непосредственной работой по формированию основных средств речевого общения необходимо проводить пропедевтический этап. Содержание работы, на данном этапе, должно быть как общее, так и вариативное, проводимое с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения у детей данных категорий;

3. При подготовке лингводидактического материала следует учитывать ведущее звено в структуре речевого нарушения у детей с ЗПР различных возрастных групп;

4. Одним из путей повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса является проведение логопедических занятий с опорой на предметно-практическую и игровую деятельность и тесная взаимосвязь в работе учителя-логопеда, воспитателя и родителей;

5. Дифференцированная логопедическая работа, проводимая с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения у детей с ЗПР позволяет существенно повысить эффективность коррекционно-развивающих мероприятий по формированию средств речевого общения;

6. Разработанная модель логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях пребывания в группах компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения, органично вливается в комплексную систему работы по воспитанию и обучению дошкольников и предполагает интеграцию различных видов детской деятельности, а также опосредованное обучение через активное привлечение родителей.

Заключение

Настоящая работа была посвящена изучению средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития различных возрастных групп (4-х, 5-ти и 6-ти лет) в сопоставительном аспекте, а также разработке модели дифференцированной логопедической работы по формированию указанных средств у данной категории детей.

Изучение и обобщение современных теоретических и методологических исследований особенностей формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР показало, что, несмотря на то, что накоплен огромный опыт в области изучения речи детей дошкольного возраста с детьми с ЗПР, вопросы сопоставительного анализа их речевой продукции освещены недостаточно, а отсутствие дифференциации логопедической работы с детьми данных категорий приводит к тому, что на практике содержание коррекционной работы по формированию средств речевого общения для них оказывается одинаковым. Безусловно, такой подход недопустим в силу своей некорректности.

Проведенный анализ литературных данных определил значимость решения данной проблемы для повышения эффективности логопедической работы с детьми с ЗПР. Изучение речевой продукции детей данных категорий позволило нам выявить особенности речевого развития данных категорий детей в разных возрастных периодах и внести коррективы в систему оказания этим детям логопедической помощи.

По результатам аналитического осмысления научной, методической литературы, экспериментального исследования речи детей с ЗПР различных возрастных групп была разработана модель логопедической работы по формированию средств речевого общения, в рамках которой наряду с общими положениями обучения языку и развития/коррекции речи детей дошкольного возраста реализуется дифференцированный подход к логопедической работе с данной категорией детей.

Результаты формирующего эксперимента показали эффективность модели дифференцированной логопедической работы и возможность ее интеграции в существующую систему оказания помощи детям данной категории.

Обобщая результаты исследования, нами были сформулированы следующие **выводы**:

1. В основе коммуникативных трудностей у дошкольников с ЗПР лежат трудности формирования лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств, негативно влияющие на формирование связной речи и специфическим образом отражающиеся в ней.

2. В процессе экспериментального исследования было установлено, что, при внешней схожести речевой продукции у дошкольников с ЗПР, механизм порождения речевых ошибок различен. В основе трудностей усвоения родного языка у детей с ЗПР лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи.

3. Сопоставительный анализ речевой продукции детей с ЗПР позволил выявить особенности речевого развития данных категорий детей в разных возрастных периодах. Уровень речевого развития, определяемый на основе совокупного анализа сформированности лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств, в возрасте 4-х лет у дошкольников с ЗПР был приблизительно одинаковым.

4. Анализ сформированности лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыков детей с ЗПР различных возрастных групп позволил выявить специфику формирования средств речевого общения данных категорий детей в разных возрастных периодах. Однако трудности актуализации слов сохранились и вышли на первый план как основные. У детей с ЗПР 4-х лет наблюдались трудности установления системных связей между лексическими единицами, которые к 5-ти годам сопровождались выраженными трудностями в усвоении словообразовательной системы языка и сохранились в

дальнейшем. Кроме того, к 6-ти годам у детей с ЗПР появились выраженные трудности овладения навыками звукового анализа и синтеза.

5. Необходимость оказания дифференцированной логопедической помощи детям с ЗПР обусловлена выявленными принципиальными различиями в структуре речевых нарушений у каждой из обсуждаемых категорий детей.

6. Для результативной деятельности по формированию средств речевого общения необходимо учитывать закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и особенности формирования лексических, грамматических, фонетико-фонологических навыков у детей с ЗПР.

7. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей с ЗПР.

Полученные результаты подтвердили правомерность гипотезы исследования и положений, выносимых на защиту решены поставленные задачи, цель исследования достигнута.

Библиографический список

1. Агафонов, А.Г. Основы смысловой теории сознания. — СПб.: Речь, 2013. — 296 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2010. — 400 с.
3. Алпатов, В.М. История лингвистических учений. — М.: Языки славянской культуры, 2011. — 235 с.
4. Ахутина, Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса: монография / 3-издание, исправленное и дополненное. — М.: ЛКИ, 2008. — 222 с.
5. Бабина, Г.В. Анализ смысловой структуры текста учащихся с ТНР / Г.В.Бабина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. — М.: Прометей МПГУ, 2005. — С. 172 — 178.
6. Бабина, Г.В. Как понимают образные значения олицетворений дошкольники с ОНР / Г.В.Бабина, Е.В. Белобородова // Логопед в детском саду. — 2006. — №5 (14). — С. 4 — 8.
7. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. — М.: Книголюб, 2005. — 96 с.
8. Бабина, Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. — Таганрог-Москва: Сфинкс, 2010. — 108 с.
9. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику. — М.: УРСС Эдиториал, 2011. — 360 с.
10. Баряева, Л.Б. Математическое образование дошкольников с задержкой психического развития: диагностика и коррекция: Монография. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2013. — 320 с.

11. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. СПб. : Союз, 2011. —414 с.
12. Баряева, Л.Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. — СПб.: КАРО, 2007. — 256 с.
13. Баряева, Л.Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. — 144 с.
14. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2012. — 479 с
15. Безрукова, О.А. Грамматика русской речи / учеб.-метод. пособие для работы с детьми дошк. и мл. шк. возраста: В 2 ч. Ч. 2 / О.А. Безрукова; худож. Н.Н. Бутусова и др. — М.: Каисса, 2007. — 111 с.
16. Безрукова, О.А. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Г. Приходько, О.И. Служакова, Н.С. Челей. — М.: Русская Речь, 2010. — 97 с.
17. Белянин, В.П. Введение в психолингвистику. — Изд.2-е, испр. и доп., — М.: ЧеРо, 2010. — 128 с.
18. Блумфилд, Л. Язык Текст. / Л. Блумфилд. 2-е изд., стереот. — М.: УРСС, 2012. — 608 с.
19. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. — М.: Гном — Пресс, 1999. — 56 с.
20. Валявко, С.М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. — М.: Спутник+, 2009. — 112 с.
21. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика. — Томск: STT, 2011. — 284 с.

22. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. — СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2005. — 144 с.
23. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и дошкольников с задержкой психического развития /Т.Н. Волковская — М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им.М.А.Шолохова, 2013. — 210 с.
24. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К.Воробьева. — М.: Астрель, 2006. — 158 с.
25. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Академия, — 2007. — 336 с.
26. Голубева, Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.
27. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики: учебн. пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. — М.: Лабиринт, 2011. — 303 с.
28. Гречко, В.А. Теория языкознания: учеб. Пособие / В.А. Гречко. — М.: Высш. шк., 2003. — 375 с.
29. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод.пособие / О.Е. Грибова. 3-е изд. — М., 2008. — 96 с.
30. Демьянчук, Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Демьянчук Роман Викторович. — СПб, 2011. — 178 с.
31. Диагностика и коррекция задержки психического развития / Под ред. С.Г. Шевченко. — М.: Аркти, 2011. — 224 с.
32. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. — М.: Школьная Пресса, 2013. — 96 с.
33. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. —№ 1. — С. 8–16.

34. Журавлева, Ж.И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10. / Журавлева Жанна Игоревна. — Нижний Новгород, 2011. — 26 с.
35. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. — М., 1998. — 40 с.
36. Захарова, Е.А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10. / Захарова Екатерина Александровна. — Нижний Новгород, 2011. — 25 с.
37. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2-ое изд. испр. и доп. — М.: Рос.гос. гуманит. ун-т, 2007. — 560 с.
38. Защирина, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. — СПб.: Речь, 2007. — 168 с.
39. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория. — М.: УРСС Эдиториал, 2011. — 248 с.
40. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — М.: НПО МОДЕК, 2011. — 432 с.
41. Зорина, С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. / Зорина Светлана Валентиновна. — СПб., 1998. — 254 с.
42. Иванова, О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Иванова Ольга Владимировна. — СПб. — 2013. — 322 с.
43. Камчатнов, А.М. Введение в языкознание / А.М. Камчатнов, Н.А. Николина. — 2е изд. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 232 с.
44. Картинки для фонетических упражнений / учеб. — метод. пособие / О.А. Безрукова, Н.Ю. Григоренко; худож. М.В. Беляшова и др. — М.: Русская Речь, 2011. — 44 с.

45. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: БУК-МАСТЕР, 1993.— 191 с: ил.
46. Китаева, Н.Н. Особенности коррекции нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.03. / Китаева Наталья Николаевна. — СПб. — 2012. — 193 с.
47. Ковригина, Л.В. Логопедическая работа по формированию предложно падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Ковригина Лариса Валентиновна. — СПб, 2012. — 220 с.
48. Кондратьева, С.Ю. Обогащение математического словаря дошкольников с задержкой психического развития на модели обучения рассказыванию по картине // Дошкольная педагогика. — 2006. — №1. — С. 42–44.
49. Коноваленко, В.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко — М., ГНОМ, 2013. — 48 с.
50. Коржевина, В.В. Развитие вербальных средств общения у детей 3-4 лет с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Коржевина Валентина Викторовна. — М., 2006. — 178 с.
51. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. — М.: PerSe, 2012. — 191 с.
52. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В. Зорина — М.: ВЛАДОС, 2013. — 304с.
53. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с ЗПР: пособие для учителей и логопедов. — СПб.: КАРО, 2014. — 176 с.
54. Лебединская, К.С. Задержка психического развития // Детская патопсихология: Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов / Сост., [авт. вступ. ст.] Н.Л. Белопольская. — 3-е изд., стер. —М. : Когито-Центр, 2014. — С. 50–63.

55. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. — 208 с.
56. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп.— М: Владос, 2014. — 704 с.
57. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие / Под ред. Е.А. Логиновой — СПб.: Союз, 2013. — 192 с.
58. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). 2-е изд. — М.: Буки Веди, 2013. — 200 с.
59. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. 2-ое изд. М.: УРСС, 2007. — 256 с.
60. Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-ов. М.: Просвещение, 1971. — 415 с.
61. Лямина, И.П. Начальные этапы формирования общения у детей с общим недоразвитием речи: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Лямина Ирина Петровна — М, 2006. — 17 с.
62. Макарова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2013. — 160 с.
63. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03./Е.В. Мальцева. — М., 1991. — 24 с.
64. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-психологическая диагностика). — М.: Компенс-центр, 1993. — 198 с.
65. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Владос, 1997. — 304 с.

66. Матросова, Т.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Матросова Татьяна Анатольевна. — М., 2006. — 205 с.
67. Медведева, Е.А. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий (теория, диагностика, практика): монография / Е.А. Медведева, И.Б. Ильина. — М., 2013. — 106 с.
68. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2013. — 240 с.
69. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — М.: ГНОМ и Д, 2000. — 96 с.
70. Морозова, В.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.03. / Морозова Виктория Владимировна. — СПб., 2011. — 309 с.
71. Немченко, В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / В.Н. Немченко. — М.: Дрофа, 2008. — 703 с.
72. О коррекционном и инклюзивном образовании детей // Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от «7» июня 2013 г. № ИР-535/07.
73. Об образовании в Российской Федерации // Федеральный закон Российской Федерации от «29» декабря 2012 г. №273-ФЗ. — М.: Российская газета. — 2012. — №5976.
74. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» октября 2013 г. №1155. — М.: Российская газета. — 2013. — №6241.

75. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник / под ред. Л.И. Беляковой; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т. — М.: Прометей, 2005. — 499 с.
76. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Веркасы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозайка-Синтез, 2013. — 304 с.
77. Панченко, Т.В. Психолингвистический подход к обучению пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Т. В. Панченко // Гуманитарные науки в начале XXI века: межвуз. сб. науч. ст. — Вып. 3. — Якутск, 2007. — С. 85–88.
78. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд. доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.
79. Петрунин, Ю.Ю. Информационные технологии анализа данных Data Analysis / Ю.Ю. Петрунин; Московский университет им. М.В. Ломоносова (М.), Факультет государственного управления. — 2-е изд. — М.: Книжный дом Университет, 2010. — 292 с.
80. Портнов, А.Н. Структура языкового сознания: феноменологический и антропологический аспекты проблемы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / Под ред. Н.В. Уфимцевой. — М. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. — С. 18–27.
81. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 208 с.
82. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. — 415 с.
83. Программу воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой, О.П. Гаврилушкиной и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014. — 415 с.

84. Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.К. Радзиховская, А.П.Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ.ред. В.К. Радзиховской. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 464 с.
85. Психолингвистика и современная логопедия: сб. науч. трудов / Под ред. Л.Б. Халиловой. — М.: Экономика, 1997. — 304 с.
86. Психология развития / Под редакцией Г.Д. Марцинковской. — 3-е изд. — М.: Академия, 2007. — 528 с.
87. Реформатский, А.А. Введение в языкознание: учеб. для вузов, шестое переизд. / А.А. Реформатский // Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 2013. — 536 с.
88. Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 352 с.
89. Рожкова, Л.А. Особенности ориентировочной реакции как диагностический показатель уровня сформированности нейрофизиологических механизмов внимания и памяти у детей с нарушениями познавательной деятельности / Л.А. Рожкова // Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Под ред. Л.П. Григорьевой. — М.: ИКЦ «Академкнига», 2012. — С. 238–303.
90. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: Пер Сэ, 2004. — 317 с.
91. Селиверстов, В.И. История логопедии. Медико-педагогические основы: уч. пособие для вузов. — М.: Академический Проект, 2014. — 384 с.
92. Серебрякова, Н.В. Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией / Н.В. Серебрякова. — СПб.: КАРО, 2012. — 224 с.
93. Семаго, Н.Я. Психологические характеристики особенностей формирования базовых составляющих познавательной деятельности у детей с отклоняющимся развитием: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10. / Н.Я. Семаго. — М., 2011. — 23 с.

94. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи: учебно-методическое пособие. — СПб.: Детство-пресс, 2007. — 192 с.
95. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. — М.: Классик Стиль, 2013. — С. 23–27.
96. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 320 с.
97. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. — т.2: Общие основы специальной педагогики / [Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов]. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 352 с.
98. Степанов, Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. — М.: «Языки русской культуры», 1998. — 784 с.
99. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 180 с.
100. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.
101. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03. / Туманова Татьяна Володаровна. — М., 2013. — 45с.
102. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. — М.: Академия, 2012. — 176 с.
103. Ушакова, Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека // Психологический журнал. — 2014. — № 2. С. 7 — 18.
104. Ушакова, Т.Н. О встрече мысли и слова в речи человека// Вопросы психолингвистики. — 2014. — №4. — С. 8–18.

105. Ушакова, Т.Н. Познание, речь, язык // Когнитивные исследования: сб. научных трудов. Вып.1 / Под ред. В.Д. Соловьева. — М.: Институт психологии РАН, 2013. — С. 13–28.
106. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2013. — 189 с.
107. Филичева, Т.Б. Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты логопедических занятий / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. — М., 2012. — 157 с.
108. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... доктора пед.наук: 13.00.07, 13.00.03. / Филичева Татьяна Борисовна. — М., 2010. — 148 с.
109. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. — 4-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2013. — 224 с.
110. Фортунатов, Ф.Ф. Сравнительное языковедение: Общий курс. — М.: КРАСАНД, 2010. — 184 с.
111. Фотекова, Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитием речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.04. / Фотекова Татьяна Анатольевна. — М., 2013. — 41 с.
112. Фрадкина, Ф.И. Возникновение речи у ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 89 с.
113. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: учебник для студентов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2011. — 320 с.
114. Халилова, Л.Б. Психолингвистические механизмы декодирования речи: норма и речевая патология: Монография. / Л.Б. Халилова, А.С. Володина. — М.: Парадигма, 2013. — 152 с.

115. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. — 4-е издание. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с.
116. Хохлова, А.А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Хохлова Алла Анатольевна— СПб, 2011. — 310 с.
117. Цейтлин, С.Н. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь / С.Н. Цейтлин, В.А. Погосян, М.А. Еливанова, Е.И. Шапиро — СПб.: КАРО, 2012. — 128 с.
118. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи // Методы обследования нарушений речи у детей / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2013. — С. 5–35.
119. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. — М.: Просвещение, 2009. — 271 с.
120. Шахнарович, А.М. Психолингвистические анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева — М.: Наука, 1990. — 168 с.
121. Шевченко, С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Под ред. В.И. Лубовского. — М.: Школьная пресса, 2014. — 120 с.
122. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержек психического развития у детей / С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробршская и др. — М.: АРКТИ, 2014. — 182 с.
123. Шипилова, Е.В. Основы психологии детей с нарушениями речи. — Волгоград: Перемена, 2009. — 151 с.
124. Шипицына, Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3–10.

125. Шустов, Е.А. Технология формирования школьной готовности детей с задержкой психического развития, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Шустов Евгений Александрович. — Шадринск, 2011. — 175 с.
126. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 428 с.
127. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. — М.: Астрель: Хранитель, 2008. — 746 с.
128. Adams, J. Clinical neuropsychology and the Study of learning disorders. — *Pediatric Clinics of North America*, — 1973. — №20. — P.51–60.
129. Bates, E. Language and context: The Acquisition of Pragmatics. — N.Y., 1976. — 192 p.
130. Bickerton, D. Language and species. Chicago, 1990. — 187 p.
131. Brown, R. Bellugill. Three processes in the child's acquisition of syntax. *New direction in the study of language*. — Cambridge, 1964. — P. 131–162.
132. Chomsky, N. Current issues in linguistic theory. — The Hague, Houton, 1964. — 140 p.
133. Clark, H.H. Psychology and language. N.Y. Harcourt, Brace & Jovanovich, 1977. — 94 p.
134. Gazzaniga, M.S. Language after section of the cerebral commissure / M.S. Gazzaniga, R.W. Sperry // *Brain*. — 1967. — Vol.90. — P.131–148.
135. Kirk, S. Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation/S. Kirk, W. Kirk. — Urbana, — 1971. — 130 p.
136. Sperry, R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. Nobel Lecture. // *Biosci Rep*. — 1982. — May; 2(5). — P. 265–276.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Содержание методики констатирующего эксперимента

Пропедевтический этап работы

Цель работы на данном этапе заключалась в формировании предпосылок успешного овладения средствами речевого общения для каждой категории детей. В содержании работы подготовительного этапа выделены следующие направления:

Общее содержание работы:

1. Формирование общей готовности к занятиям.
2. Формирование кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики.

Наряду с общим содержанием работы проводилось и вариативное:

3. Формирование когнитивных предпосылок усвоения языка у детей с ЗПР.

Следует отметить, что мы не исключали работу по формированию когнитивных функций у детей с слухового (в том числе фонематического) восприятия у детей с ЗПР.

Достижению поставленной цели на данном этапе способствовала игровая среда, «побуждающая детей к самостоятельному игровому творчеству и общению на основе использования невербальных и вербальных средств» [19; с. 12]. В своих работах Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина отмечают: «В процессе игры логопед формирует общефункциональные механизмы речевой деятельности, что обеспечивает создание оптимальных условий для работы по развитию специфических функций речи, в том числе функции общения» [там же; с. 38]. При этом мы учитывали, что «в ходе формирования предметных действий ребенок прежде усваивает общую схему действия с предметом, связанную с его общественным назначением, и лишь затем происходит прилаживание отдельных операций к физической форме предмета и условиям. <...> Кукла тем самым выделяется из других игрушек, как заместитель человека...» (Д.Б. Эльконин, [273]). Таким образом, для осуществления наилучшего контакта с ребенком на первых

занятиях за основу подручного материала при проведении нашей коррекционной работы была взята кукла как заместитель идеального друга, доступного, понимающего и доброжелательного.

При разработке содержания пропедевтического этапа мы также учитывали современные подходы к сенсорному воспитанию. Сенсорное развитие рассматривается «как процесс усвоения общественного опыта, приводящий к формированию восприятия и представлений о внешних свойствах вещей» [там же, с. 37], что в свою очередь является основой для развития всех способностей ребенка: познавательных, эстетических, творческих, для развития внимания, памяти, мышления и речи.

Пропедевтический этап длился с сентября по декабрь 2009 г. (средняя возрастная группа). Все игры и упражнения на данном этапе проводились и как отдельный вид коррекционной работы, и входили в комплексное логопедическое занятие в качестве его составной части, использовались на индивидуальных и подгрупповых занятиях, а также в работе других педагогов, вне занятий и дома. Характерным для данного этапа явилось проведение большого количества интегрированных занятий совместно с педагогом-психологом, музыкальным руководителем, учителем-дефектологом, руководителем физического воспитания и воспитателем.

Изложим более подробно содержание пропедевтического этапа.

Формирование общей готовности к занятиям

Основная цель данного направления работы — формирование общей готовности к коррекционно-развивающим (логопедическим) занятиям. Согласно поставленной цели выделены задачи:

- формирование интереса ребенка к совместной деятельности, потребности успешно выполнить поставленную задачу;
- повышение эмоционального тонуса ребенка;
- формирование умения сосредотачиваться на задаче, абстрагироваться от мешающих воздействий, включаться в совместную деятельность;
- воспитание у ребенка уверенности в своих силах;

– совершенствование импрессивной речи (формирование умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться на восприятии речи и осуществлять обратную связь, используя знаки невербальной/вербальной реакции).

При разработке данного направления работы мы опирались на учебно-методические пособия «Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития» Л.Б. Баряевой, Л.В. Лопатиной [19], «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников» А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой [106], «Организация сюжетной игры в детском саду» Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко [162].

Рассмотрим содержание работы:

1. Установление эмоционального контакта с ребенком.
2. Обучение детей выполнению инструкций взрослого и подражанию его действиям.
3. Формирование у детей способностей к взаимному общению.
4. Формирование у детей способности к сюжетно-ролевой игре (знакомство с персонажами сказки, с ее сюжетом, инсценирование сказки).

Приведем примеры игр и упражнений, используемых при проведении данного направления работы:

Установление эмоционального контакта с ребенком

1. Логопед приносит новую куклу. Она «здоровается» с детьми, «гладит» каждого ребенка по голове. Логопед просит по очереди подержать куклу за руку. Кукла «предлагает» потанцевать. Взрослый ставит детей в круг, берет за одну руку куклу, другую дает одному из детей и вместе с ними двигается по кругу вправо и влево, выражая радость, веселье и напевая простую детскую мелодию.

2. Дети сидят на стульях, стоящих полукругом перед столом логопеда. Логопед ставит куклу на стол. Она «здоровается» с детьми. Логопед «предлагает» кукле поиграть с ним. Правой рукой берет куклу, ставит на правый край стола, левую руку располагает у левого края и манит ею, говоря: *«Иди ко мне»*. Когда кукла

приблизится, обнимает, хвалит ее. Затем он берет куклу в левую руку, а правой манит и говорит: «*Беги ко мне*». Кукла снова «идет», но логопед останавливает ее и говорит: «*Слушай внимательно, я сказала: Беги*». Кукла «бежит», и логопед хвалит ее. Игрушка снова переходит в правую руку и на сигнал «беги!» безошибочно «выполняет» действие. Перейдя в левую руку, кукла вновь пытается «бежать» по команде «иди!», логопед останавливает ее: «*Слушай внимательно, я сказала: Иди*». Кукла правильно «выполняет» инструкцию.

3. Логопед располагает детей около одной стены комнаты, а сам отходит к противоположной стене и говорит: «*Бегите ко мне*», манит их руками. Если дети бегут, обнимает их, хвалит. Если же они идут, он останавливает их, повторяет инструкцию, побуждая каждого бежать. Потом он отходит к другой стене, и игра повторяется. В третий раз инструкция меняется (*Идите ко мне*).

Обучение детей выполнению инструкций взрослого и подражанию его действиям

1. Игра проводится с одновременным показом действия, обозначенного словом.

Мы идем: топ-топ. (Дети идут за логопедом).

Побежали: шлеп-шлеп. (Дети бегут за логопедом).

И устали: стоп! (Дети останавливаются вместе с логопедом).

После нескольких повторений игровых действий со словами и показом этих действий логопедом дети выполняют эти движения самостоятельно, в соответствии со словами игры.

2. В гости к детям приходят две куклы. Логопед предлагает угостить кукол. Ставит на свой стол игрушечную мебель, сажает кукол, перед ними ставит посуду и кормит одну из них. *Машиа ест, а Галя нет,*— объясняет взрослый.— *Кто будет кормить Галю?* Приглашает одного ребенка, дает ему ложку и медленно показывает действия так, чтобы они были видны всем детям: *Сначала возьмем ложку. Вот так.* (Показывает.) *Теперь наберем каши. Вот так.* (Показывает.) *Поднесем ко рту куклы. Где у куклы рот?* (Показывает, медленно наклоняет игрушку.) *Ешь, кукла.* Ребенок

повторяет все действия за логопедом. Затем вызывает поочередно еще 2-3 детей. После этого куклы «благодарят» детей и «уходят».

Формирование у детей способностей к совместному общению.

1. Логопед вместе с детьми рассматривает игрушки и показывает (напоминает), как нужно с ними играть: сажает куклу в коляску и катает; ставит воротца и прокатывает шарик; нагружает кубики в машину; ставит кегли и сбивает их шаром. Потом прячет каждую игрушку в коробочку, перемешивает их и раздает детям. Они открывают коробочки, рассматривают свою игрушку и ищут партнера по игре, обращаясь к нему с предложением: «*Коля, давай поиграем вместе*». Дети самостоятельно договариваются об очередности выполнения действий с игрушками в совместной игре. Логопед только в крайних случаях помогает им.

2. Дети распределяются на шоферов и строителей. У каждого строителя есть свой шофер, вместе они создают одну постройку. Каждый ребенок (строитель) получает свой рисунок (образец) и не показывает его шоферу. Рассмотрев образец, строитель просит привезти шофера нужные материалы строителя (бруски, кубы, башенки, пластины) и указывает их количество. Получив эти предметы, он должен поблагодарить и попросить привезти еще два бруска. Строитель может назвать все нужные ему материалы. Если шофер что-то забыл, он может вернуться и переспросить. Когда постройка будет закончена, дети ее вместе «обыгрывают».

Формирование у детей способности к сюжетно-ролевой игре (знакомство с персонажами сказки, с ее сюжетом, инсценирование сказки)

1. Логопед показывает игрушку — мишку, рассматривает его с детьми, говорит о его походке, что он любит ягоды, мед. Потом предлагает поиграть: все дети надевают шапочки и изображают медведей.

2. Логопед рассказывает эпизод из сказки («Колобок») и включает в свой рассказ действия с игрушками. Затем игрушками — персонажами сказки управляют дети. Вначале они выполняют это с помощью логопеда: он показывает каждому ребенку, как двигается его персонаж, а ребенок подражает. В случае необходимости используются совместные действия взрослого и ребенка. Логопед помогает каждому

ребенку и при усвоении речевого материала в процессе общения от имени своего персонажа.

3. Логопед предлагает детям всем вместе показать сказку про колобка, распределяет между детьми роли (колобка, зайки, мишки, лисы) и раздает им шапочки. Затем рассказывает сказку, а дети изображают героев и вступают в разговор по тексту сказки.

Формирование когнитивных предпосылок усвоения языка у детей с ЗПР

Основной задачей пропедевтического этапа работы с детьми с ЗПР явилось формирование когнитивных предпосылок появления речевого высказывания. «Обучение, направленное на развитие мышления, оказывает большое влияние и на речевое развитие ребенка: способствует запоминанию слов, формированию основных функций речи (фиксирующей, познавательной, планирующей). Важно то, что выработанное в процессе занятий стремление фиксировать выделенные и осознанные закономерности в слове ведет к активному поиску детьми способов словесного выражения, к использованию всех имеющихся у них речевых возможностей» (Е.А. Стребелева, [215; с. 4]).

По мере развития мышления и усвоения языка происходит осознание и категоризация не только предметов, но и отношений. Условно все эти отношения можно разделить на отношения между предметами и отношения между предметом и ситуацией деятельности. Так, работа над формированием когнитивных предпосылок для освоения языка подразумевала формирование отношений между предметами и отношений между предметом и ситуацией деятельности.

Особое внимание на данном этапе уделялось развитию различных видов ощущений и восприятия (преимущественно зрительного, слухового, осязательного), совершенствованию акта рассматривания предметов, расширению возможности зрительно-двигательной координации, упорядочиванию взаимосвязи между зрительным восприятием предмета, действием с ним и его названием, развитию представлений о свойствах предметов (прежде всего, форме, величине, цвете).

При разработке системы игр и упражнений мы учитывали, что ознакомление детей со свойствами предметов начинается с вполне осязаемых сенсорных свойств — величиной и формой предметов, которые можно обследовать путем ощупывания, а потом с таким сенсорным свойством, как цвет, ориентировка на который возможна только в плане зрительного восприятия. Предусматривали также последовательное ознакомление детей вначале с резко отличающимися свойствами предметов (круглой — квадратной формой, красным — синим цветом), затем с более близкими признаками (круглой — овальной формой, желтым — оранжевым цветом) [180].

Работая над поставленной целью, мы формировали и пространственные представления у дошкольников, начиная с более низкого уровня и в определенной последовательности. Вначале — практическое осознание детьми собственного тела, далее — практическая ориентировка в пространстве, а затем — и проекции пространства на плоскость.

При разработке пропедевтического этапа работы с детьми с ЗПР мы взяли за основу подраздел «Сенсорное воспитание» Программы дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой) [82]. При разработке игр и упражнений для данного этапа работы с детьми с ЗПР (приложение 6), мы опирались на приемы и методы, описанные в работах Л.Б. Баряевой, Е.А. Екжановой, Р.И. Лалаевой, Э.Г. Пилюгиной, Н.Ю. Сафонкиной, Н.В. Серебряковой, Е.А. Стребелевой и др.

1 раздел. Формирование отношений между предметами

А.А. Люблинская отмечает, что «для познания предмета — выделения его как фигуры — важное значение имеют следующие условия: выработка обычного дифференцированного рефлекса на разные предметы; движение предмета на фоне остальных неподвижных вещей; движение руки ребенка по предмету, ощупывание его, выполнение различных манипулятивных действий с ним; название предмета» [150, с. 158].

Таким образом, отношения между предметами мы классифицировали следующим образом:

1. Наличие/отсутствие (без понимания этого отношения невозможна фиксация факта появления/исчезновения объекта в поле внимания).

2. Пространственное расположение предметов относительно друг друга.

3. Такой же/не такой же.

4. Сходство/различие по конкретному перцептивному признаку.

5. Целое/часть.

В качестве примера могут послужить следующие игры и упражнения:

Наличие/отсутствие

1. На столе перед детьми лежит закрытая салфеткой игрушка. Логопед предлагает детям посмотреть, что лежит под салфеткой. Привлекает внимание к игрушке, называет ее, дает подержать в руках, показывает, что с ней можно делать.

2. Перед детьми ряд игрушек. Во время игры логопед закрывает ширмой игрушки и одну убирает. Дети выполняют инструкции: *Все ли игрушки на месте? Какой игрушки нет?* Когда дети будут хорошо справляться с заданием, можно убирать несколько игрушек.

Пространственное расположение предметов относительно друг друга

1. Перед детьми ряд игрушек. Дети выполняют инструкции: *Угадай игрушку, она находится впереди куклы. Эта игрушка находится впереди мяча, но позади мишки.*

2. Перед детьми — разноцветные детали конструктора. Дети выполняют инструкции: *Положи синий кирпичик вниз, а зеленый сверху. Возьми большой красный кирпичик, положи его за желтым кубиком, рядом с кирпичиком поставь синюю пирамидку.*

Такой же/не такой же

1. Перед детьми ряд зеленых кирпичиков и коробка с разными деталями конструктора. Дети выполняют инструкцию: *Мы сегодня будем строить дом. Но у нас не хватает кирпичиков. Найдите в коробке такие же зеленые кирпичики.*

2. Перед детьми однородные пирамидки разной формы, состоящие из пяти колец и пяти квадратных брусков. Логопед показывает детям пирамидку с кольцами. Сняв первое кольцо, объясняет, что в этой пирамидке все кольца вот такие, круглые:

*Посмотрите, как много колечек и все они круглые. Разобрав пирамидку, раскладывает кольца в ряд, подчеркивая, что все колечки круглые. То же проделывает и с квадратной пирамидкой. Дети отвечают на вопросы: *А эта пирамидка такая же? У нас получилось две дорожки. Они одинаковые? Давай соберем пирамидки.**

Сходство/различие по конкретному перцептивному признаку

1. Перед детьми лежат кубики (маленькие и большие) и стоят два ведерка (маленькое и большое). Дети выполняют инструкции: *Все большие кубики положите в большое ведерко. Какие остались кубики? В какое ведерко мы их положим?*

2. Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка). Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по игровой комнате, каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки, похожие на их предмет, и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов, каждый должен высыпать их на поднос и рассказать о них.

3. Перед детьми пять красных квадратов, один красный треугольник и один зеленый квадрат. Дети выполняют инструкции: *Среди ряда фигур найдите отличающуюся по цвету. Среди ряда фигур найдите отличающуюся по форме.*

Целое/часть

1. Логопед показывает детям куклу и вместе с детьми рассматривает части ее лица. Дети выполняют инструкции: *Где у куклы лицо? Назовите части лица. Покажите, а где у вас глаза?*

2. Перед каждым ребенком находятся предметные картинки с недостающими деталями. Дети выполняют инструкции: *Посмотрите внимательно на рисунок. Что изображено не так? Чего нет у машины?*

Отношения между предметами считаются базовыми для формирования в сознании ребенка отношений между предметом и ситуацией деятельности.

II раздел. Формирование отношений между предметом и ситуацией деятельности

Среди основных отношений между предметом и ситуацией деятельности выделяются следующие:

1. И/или.
2. Временные.
3. Причинно-следственные.

В качестве примера используемых игр и упражнений могут послужить следующие.

И/или

1. На столе перед каждым ребенком лежит одежда для кукол. Логопед предлагает разложить одежду для мальчика и для девочки по отдельности, в зависимости от ситуации, и объяснить свой выбор. Пример инструкции: *Давайте поможем Паше и Маше одеться для того, чтобы выйти на прогулку, но с тем условием, что на улице зима.*

2. Перед детьми — таз с водой, набор парных предметов: карандаш и гвоздь, деревянный и металлический шарики, деревянная и металлическая линейки, металлическая и деревянная пуговицы и т.д. Детям дают предметы в случайном порядке, а не попарно, и они опускают по одному предмету в воду. Все вместе наблюдают и говорят: *Плавают!* Те предметы, которые плавают, кладут в одну коробку, а те, которые тонут, — в другую.

Временные

1. Перед каждым ребенком лежит карточка с изображением времени суток. Логопед предлагает рассказать, что будет делать кукла Маша в указанное на карточке время суток (утро, день, вечер, ночь).

2. На столе — четыре сюжетные картинки о временах суток, разложенные в хаотичном порядке. Дети выполняют инструкцию: *Собери цепочку из четырех карточек, подбирая их по смыслу и раскладывая в нужном порядке.*

3. Логопед читает предложения и предлагает вставить пропущенные слова: *В музыкальный зал мы ходили...* (вчера); *Прогулка у нас была...* (сегодня); *Рисовать мы будем...* (завтра) и т. п.

Причинно-следственные

1. Логопед предлагает ребенку угостить куклу чаем. Кукла сидит на стульчике за столом. У стола — три ножки, а четвертая, отломанная, лежит недалеко от стола.

Посуда находится на другом столе. (Условия: когда на стол, за которым сидит кукла, ставят посуду, стол падает). Ребенок должен обнаружить причину падения стола, т.е. отсутствие одной ножки, найти ее и вставить на место. Аналогично обыгрывается ситуация со сломанным колесом у машины (покатать куклу на машине).

2. Перед ребенком сюжетная картинка: в середине комнаты стоит круглый стол, на нем находится посуда. Растерянный мальчик смотрит на разбитую чашку, которая находится на полу, рядом с ней лежит мяч. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения логопед активизирует восприятие и понимание сюжета уточняющими вопросами: *Что находится на столе? Что лежит на полу? Что мальчик делал с мячом? Куда упал мячик? Что случилось с чашкой?*

Основной этап работы

Целью работы основного этапа явилось — формирование средств речевого общения как основы для развития связной речи.


В содержании работы основного этапа выделены следующие направления:

1. формирование лексических средств языка;
2. формирование грамматических средств языка;
3. формирование фонетико-фонологических средств языка;
4. формирование связной речи.

Данный этап предполагал общее содержание работы и *дифференцированный подход при распределении лингводидактического материала детям дошкольного возраста с ЗПР* (таблица 3). Итак, при работе над лексикой с детьми с ЗПР — на формирование навыков установления различных видов смысловой связи между лексическими единицами. Основное внимание при работе над грамматикой с детьми с ЗПР — навыков словообразования. Наиболее приоритетным направлением работы над фонетикой с детьми с ЗПР — навыков фонологического анализа.

Таблица 3- Дифференцированный подход при распределении лингводидактического материала

Дети с ОНР	Дети с ЗПР
Работа над лексическими навыками	
накопление лексических средств языка	накопление лексических средств языка
установление системных связей между лексическими единицами	установление системных связей между лексическими единицами
Работа над грамматическими навыками	
усвоение словоизменительных моделей родного языка	усвоение словоизменительных моделей родного языка
усвоение словообразовательных моделей родного языка	усвоение словообразовательных моделей родного языка
формирование синтаксических навыков	формирование синтаксических навыков
Работа над фонетико-фонологическими навыками	
формирование фонематического слуха	формирование фонематического слуха
формирование навыков звукового анализа и синтеза	формирование навыков звукового анализа
формирование просодической стороны речи	формирование просодической стороны речи

 — приоритетные направления в коррекционно-развивающей работе

В методических рекомендациях мы использовали игры и упражнения, описанные в работах Г.В. Бабиной, О.А. Безруковой, Г.Г. Голубевой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Лебедевой, Л.В. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, Н.В. Новоторцевой, Н.А. Седых, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др.

Представленный этап работы длился с января 2012 г. по июнь 2015 г. (средняя, старшая и подготовительная к школе группы). Основной формой обучения на данном этапе было логопедическое занятие. Подгрупповые

(фронтальные) занятия проводились в соответствии с расписанием работы учителя-логопеда, индивидуальные — ежедневно, в соответствии с режимом дня в возрастных группах дошкольного учреждения [229].

Более подробно рассмотрим содержание основного этапа работы.

Условно основной этап работы мы разделили на два периода. Так, **первый (базовый) период** коррекционно-развивающей работы предполагал усвоение базовых грамматических категорий русского языка: категории рода и одушевленности/неодушевленности. На основе усвоения этих категорий формировались навыки словоизменения, причем сначала отрабатывались регулярные, продуктивные словоизменительные модели, затем — нерегулярные, непродуктивные. Одновременно велась усиленная работа по расширению и обогащению словарного запаса ребёнка за счет актуализации слов из различных тематических групп, прагматически ценных для ребенка этого возраста. И если с детьми с ЗПР уделялось особое внимание формированию навыков установления различных видов связей между лексическими единицами, в первую очередь, смысловых. Фонетический материал, предъявляемый детям в этот период работы, включал так называемые звуки раннего онтогенеза. На этом «базовом» фонетическом материале формировались навыки различения звуков на слух (фонематические процессы), навыки произнесения слов различной слоговой структуры, закладывались основы для формирования навыков фонологического анализа. Средства речевого общения усваивались в составе наиболее употребительных (регулярных) моделей полных двусоставных распространенных предложений, структура и семантика которых отражает основные логико-смысловые отношения между предметами и явлениями окружающего мира (объектные, пространственные, временные и пр.). Работа над связной речью (текстовой деятельностью) в первую очередь предполагала формирование диалогической речи посредством специально организованных коммуникативных ситуаций и осуществлялась на материале хорошо знакомых сказок или небольших текстов.

Второй период работы предполагал формирование у ребенка более сложных грамматических навыков: изменение формы слова по нерегулярным,

непродуктивным моделям, словообразовательные навыки (уже на основе морфологического членения слова), навыки комбинирования слов по более сложным синтаксическим моделям. В старшей возрастной группе особое внимание в работе с детьми с ЗПР уделялось формированию словообразовательных навыков, так как специфические особенности когнитивной деятельности указанной категории детей негативно влияли на освоение словообразовательных моделей языка. В работе над грамматикой в подготовительной возрастной группе как с детьми с ЗПР ведущая роль отводилась также формированию словообразовательных навыков. Основное внимание при формировании полноценного словарного запаса уделялось установлению системы связей (как смысловых, так и формальных) между лексическими единицами (упорядочение лексических единиц в языковом сознании ребенка). Дети знакомились с более сложными языковыми явлениями: синонимией, омонимией, паронимией, многозначностью и др. на материале, наиболее доступном их пониманию. Знакомство с этими явлениями происходило в контекстной речи, так как многозначные слова в языке соотносятся своими разными значениями с различными антонимами или синонимами (легкий — тяжелый чемодан, но легкий — сильный ветер; можно сказать: старая, ветхая книга, но нельзя: старый, ветхий человек и т.п.). В этот период работы формировались понятия о родственных словах, о предложении и тексте. При этом мы продолжили стратегию, начатую еще в средней возрастной группе: усиленная логопедическая работа по расширению словарного запаса у детей с формированием навыков установления различных видов связей между лексическими единицами в первую очередь смысловых у детей с ЗПР. Развитие фонетико-фонологических навыков осуществлялось на более сложном фонетическом материале — звуках позднего онтогенеза. Наряду с выработкой навыков более тонкой дифференциации звуков, формировались навыки фонологического анализа, произнесения слов сложной слоговой структуры, т.е. навыки, которые необходимы для полноценного овладения грамотой. При этом как в старшей, так и в подготовительной возрастных группах с детьми с ЗПР — подготовке к усвоению элементарных навыков фонологического анализа. На этом этапе развивающей логопедической работы ребенок овладевал наиболее

употребительными моделями сложных предложений с временной, причинно-следственной связью, знакомился с явлениями синтаксической синонимии и синтаксической трансформации. Работая над связной речью в старшей возрастной группе, мы в первую очередь отрабатывали умение составлять рассказы-описания по образцу, предложенному плану, по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине. В подготовительной к школе возрастной группе ставилась задача: обучить детей составлять различные типы текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Совершенствовались навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко.

Все содержание коррекционно-развивающей работы по формированию у детей с ЗПР системы средств речевого общения базировалось на коммуникативно-функциональном подходе, согласно которому лингводидактический материал был распределен по возрастному критерию и сгруппирован по актуальным для ребенка лексическим темам, а грамматические категории вводились по принципу коммуникативной значимости языкового явления. Разрабатывая содержание основного этапа работы для детей с ЗПР — программу воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой, Л.В. Лопатиной и др.) [185].

Формирование лексических средств языка

Основной целью данной работы явилось формирование полноценного словарного запаса, как в количественном (объем словаря), так и в качественном (многообразии различных видов смысловых и формальных связей) аспектах. Схематично структуру работы по формированию лексических навыков можно представить в виде рисунка (рисунок 24).

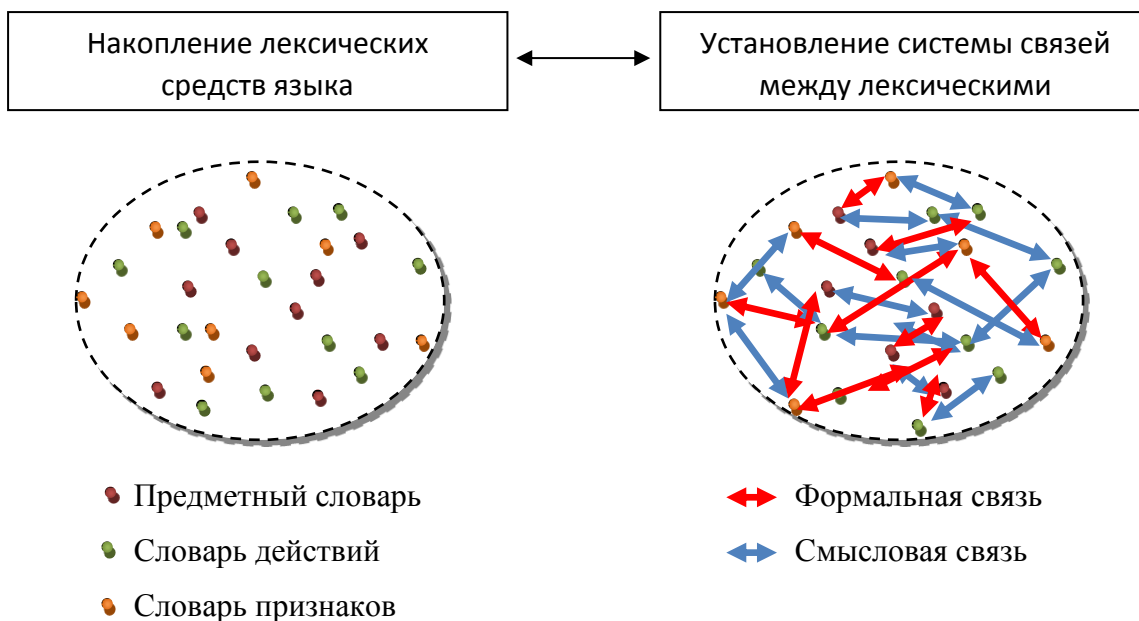


Рисунок - 24 Структура коррекционной работы по формированию лексических средств языка

Рассмотрим содержание работы в разных возрастных группах:

Средняя группа

В процессе работы уточнялось понимание и использование детьми в речи:

- конкретных и обобщающих существительных в соответствии с лексической тематикой;
- существительных: конкретных и обобщающих, обозначающих форму предметов (*круг, квадрат, треугольник, шар, куб*), временные понятия (*день, ночь*);
- глаголов: обозначающих бытовые действия, движения, связанные с деятельностью детей; противоположных по значению (*стоять — идти, надевать — снимать, бросать — ловить, мочить — вытирать, открывать — закрывать*); обозначающих близкие по ситуации действия (*спит — лежит, несет — везет, моет — умывается — стирает*);
- прилагательных: качественных (*большой, маленький, громкий, тихий, теплый, холодный, длинный, короткий, гладкий, пушистый, красный, желтый, мягкий, твердый, горячий, холодный, высокий, низкий, сладкий, кислый, легкий и т.д.*); притяжательных (*мамин, папин, тетин, кошkin, коровий, гусиный*); в сравнительной степени (*больше, меньше, красивее*);

– местоимений: личных и лично-указательных (*я, ты, мы, вы; он, она, они*), указательных (*этот, тот, такой*), притяжательных (*мой, твой, наш*), определительные (*сам, все, каждый*), отрицательных (*никто, ничей*), неопределительных (*кто-то, что-то*);

– наречий: качественных (*хорошо, плохо, громко, тихо, тепло, холодно, быстро, медленно, сладко, кисло, темно, светло, чисто, грязно, правильно, красиво*); количественных (*много, мало, еще*), обстоятельственных (*там, здесь, впереди, сзади, далеко, внизу, вверху, высоко, низко*); времени (*сейчас, потом, теперь, скоро*); со значением совместности (*вдвоем*), в сравнительной степени (*больше, меньше, лучше*);

– количественных числительных (*один, два*);

– предлогов (*в, на, за, под, из, у, с, от*);

– союза (*и*).

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Перед детьми сюжетная картинка с изображением того, как мама готовит на кухне и предметные картинки с изображением посуды (сковорода, кувшин, дуршлаг). Логопед описывает сюжет, изображенный на картинке, знакомит детей с новыми словами и просит повторить их хором. Затем задает вопрос о предмете каждому ребенку: *Скажи, что это?*

2. На маленьком столе разложены карточки с изображением действий. Логопед вызывает двоих детей. Четко произносит, кому какую принести картинку. Дети подбегают к столу, быстро разыскивают среди разложенных картинок нужную и относят ее логопеду. Отдавая картинку, отвечают на вопросы: *Кто (что) это? Что он (она) делает?*

Старшая группа

В процессе работы уточнялось понимание и использование детьми в речи:

– конкретных и обобщающих существительных, глаголов, прилагательных, наречий в соответствии с лексической тематикой;

– существительных: обозначающих сходные предметы (*стул, табурет, кресло; кровать, диван; чашка, кружка; плащ, пальто*), обозначающих форму

предметов (*круг, квадрат, треугольник, овал, шар, куб*), обозначающих материал, из которого сделаны те или иные предметы (тематические группы «Игрушки», «Одежда», «Предметы обихода», «Посуда», «Мебель»), обозначающих временные понятия (*утро, день, ночь, вечер; зима, весна, лето, осень*), многозначных (*ручка, носик, ножка, иглы*);

– глаголов: обозначающих бытовые действия (*одевает, готовит, моет, подметает, стирает, покупает*), обозначающих эмоциональное состояние людей и сказочных животных (*удивляться, радоваться, пугаться, огорчаться, смеяться, плакать, злиться*), обозначающих профессиональные действия, противоположные по значению (*мыть — пачкать, плакать — смеяться, зажечь — погасить*);

– прилагательных: качественных, обозначающих цвет, форму, величину; качество материала, из которого сделаны те или иные предметы (*теплый, пушистый, мягкий, твердый, тяжелый, легкий, блестящий, прозрачный*), относительных (*бумажный, деревянный, стеклянный, резиновый*), качественных, характеризующих людей и сказочных животных (*добрый, злой, веселый, грустный, храбрый, сильный, трусливый, хвастливый, хитрый*), притяжательных, в сравнительной степени (*дом выше, ниже; дорога короче, длиннее, шире, уже; сумка легче, тяжелее*), противоположных по значению (*добрый — злой, легкий — тяжелый, чистый — грязный*);

– наречий: количественных (*много, мало, еще, немного*), обстоятельных, обозначающих пространственное расположение предметов (*внизу, вверху, высоко, низко, близко, далеко*), обозначающих время (*сейчас, сначала, теперь, скоро, сперва, рано, поздно, потом, вчера, сегодня, завтра, вечером, утром, днем*), со значением совместности (*вдвоем*), в сравнительной степени (*больше, меньше, лучше, громче, тише, медленнее*), противоположных по значению (*хорошо — плохо, близко — далеко, сухо — мокро*);

– местоимений: личных и лично-указательных (*я, ты, мы, вы; он, она, они*), указательных (*этот, тот, такой*), притяжательных (*мой, твой, наш*), определительных (*сам, все, каждый*), отрицательных (*никто, ничей*), неопределительных (*кто-то, что-то*);

– числительных: количественных (*один — пять*), порядковых (*первый — третий*);

– предлогов (*в, на, за, под, из, у, с, от, над, через, для*);

– союзов (*и, а, но*).

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Перед детьми резиновый мяч, деревянный кубик, плюшевый мишка. Логопед описывает одну из игрушек, называя ее качества: *Круглый, гладкий, резиновый. Что это?* Дети отгадывают, про какую игрушку идет речь. Потом упражнение проводится без зрительной опоры. Когда дети будут хорошо справляться с заданием, они сами описывают представленные логопедом предметы.

2. Перед детьми предметные картинки. Дети выполняют инструкцию: *Найдите лишнюю картинку в каждой группе рисунков и объясните свой выбор.*

Рисунки: платье, пальто, куртка, сапоги, брюки; картошка, яблоко, апельсин.

Подготовительная группа

В процессе работы уточнялось понимание и использование детьми в речи:

– конкретных и обобщающих существительных, глаголов, прилагательных, наречий и числительных в соответствии с тематическими группами слов;

– существительных: обозначающих форму предметов (*круг, квадрат, треугольник, овал, шар, куб, прямоугольник*), обозначающих материал, из которого сделаны те или иные предметы, вещи (*ткань, шерсть, кожа, пластмасса, бумага, солома, металл*), с отвлеченным значением (*веселье, радость, добро, зло, испуг, страх, удивление, хитрость, счастье, горе, обида, огорчение, дружба, вражда, храбрость, глупость, трусость, боль, сочувствие, уважением, щедрость, эгоизм, грубость, справедливость*), противоположных по значению (*день — ночь, смех — плач, друг — враг, правда — ложь, свет — темнота, шум — тишина, жара — холод*), сходных по значению (*друг, товарищ, приятель; лентяй, лодырь; смех, веселье; плач, рев, рыдания; работа, труд, дело; дети, малыши, ребята*), общего рода (*хитрюга, неумеха, плакса, разиня, задира, рева, непоседа, торопыга, злюка,*

забияка, воображала, грязнуля), многозначных (*язычок, спинка, шляпка, ключ, картина, дом, круг, цепь, клубок*);

– глаголов: обозначающих эмоциональное состояние людей (*расстраиваться, сочувствовать, хитрить, горевать, трусить, скучать, беспокоится, переживать, печалиться, хмуриться, веселиться*), обозначающих взаимоотношения людей (*дружить, сердиться, любить, уважать, враждовать, обижаться, жалеть*), противоположных по значению (*идти — стоять, говорить — молчать, хвалить — ругать, радоваться — огорчаться*), сходных по значению (*идти — шагать, бежать — мчаться, радоваться — веселиться, печалиться — огорчаться — грустить, работать — трудиться, обманывать — врать — лгать*), обозначающих проявление признака (*теплеть, светлеть, умнеть, богатеть, худеть, стареть*), многозначных (*идти, бежать, ползти, гореть, лететь, гореть*);

– прилагательных: обозначающих основные цвета и цветовые оттенки, форму, величину, вкус, запах; качественных, характеризующих людей (*вежливый, внимательный, аккуратный, заботливый, старательный, доброжелательный, трудолюбивый, мужественный*), относительных (*кожаный, шерстяной, фарфоровый, пластмассовый, огуречный, капустный, свекольный, тыквенный, вороний, воробьиный, олений, медвежий; врачебный, охотничий, учительский, солдатский, водительский*), противоположных по значению (*шершавый — гладкий, радостный — грустный, добрый — жадный, храбрый — трусливый*), сходных по значению (*радостный — веселый, смешной — забавный, грустный — печальный, добрый — щедрый, храбрый — смелый, правдивый — честный, маленький — крохотный*), в превосходной степени (*добрейший, важнейший, злейший, храбрейший, хитрейший, сильнейший*), многозначных (*мягкий, блестящий*);

– полных и кратких причастий настоящего и прошедшего времени, обозначающих признаки предметов и людей (*горящая, горевшая; спящий, спавший; рисующий, рисовавший; пострижен, запачкан*);

– наречий: обстоятельных, со значением местоположения (*слева, справа*) и времени (*сперва, рано, поздно, однажды, сначала, потом, когда, прежде, теперь*,

вскоре, задолго), в сравнительной степени (*сильнее, ниже, чище*), противоположных по значению (*быстро — медленно, чисто — грязно, слабо — сильно, высоко — низко*), образа и способа действия (*молча, верхом, лежа, ошупью*), обстоятельных, со значением причины, цели (*почему, потому; затем, зачем, нарочно, назло*);

– местоимений: возвратных (*себя*), определительных (*каждый, всякий*), вопросительных (*который, сколько*);

– числительных: количественных (*один — шесть*), порядковых (*первый — пятый*), собирательных (*двое, трое, четверо, пятеро*);

– предлогов (*в, на, за, под, из, у, с, от, над, через, для, перед, из-за, из-под, около*);

– союзов (*и, а, но, или; то есть, когда, что, потому что, если, будто, как будто*);

– слова и словосочетаний в образно-переносном значении, фразеологических оборотов (*золотые руки, медвежья услуга, сгореть со стыда, сунуть нос, капля в море, дело в шляпе, сломя голову, воды в рот набрать, отбиться от рук, спустя рукава, считать ворон, сидеть, сложа руки, во весь дух, не покладая рук*).

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Перед детьми предметные картинки. Дети выполняют инструкцию: *Рассмотрите рисунки и скажите, чем различаются эти предметы.*

Рисунки: галстук синий — галстук розовый, перец сладкий — перец острый, сапоги мужские — сапоги женские.

2. Дети выполняют инструкцию: *Выберите слова, которые можно употреблять со словом «книга».*

Ряд слов: интересная, сладкая, толстая, учебная, зимняя, зеленая, детская, столовая.

Формирование грамматических средств языка

При работе над грамматикой учитывался принцип концентрической подачи материала, т.е. регулярный возврат к работе над словоизменительными, словообразовательными и синтаксическими навыками, но уже в более сложных речевых условиях. В средней группе (первый период работы) основное

внимание уделялось словоизменительным навыкам, словообразовательный аспект являлся на данном этапе факультативным. В старшей и подготовительной возрастных группах (второй период работы) ведущая роль отводилась работе над словообразованием. Вся работа по формированию морфологических навыков проводилась исключительно на синтаксической основе. Структуру работы над грамматикой можно проиллюстрировать рисунком (рисунок 25).

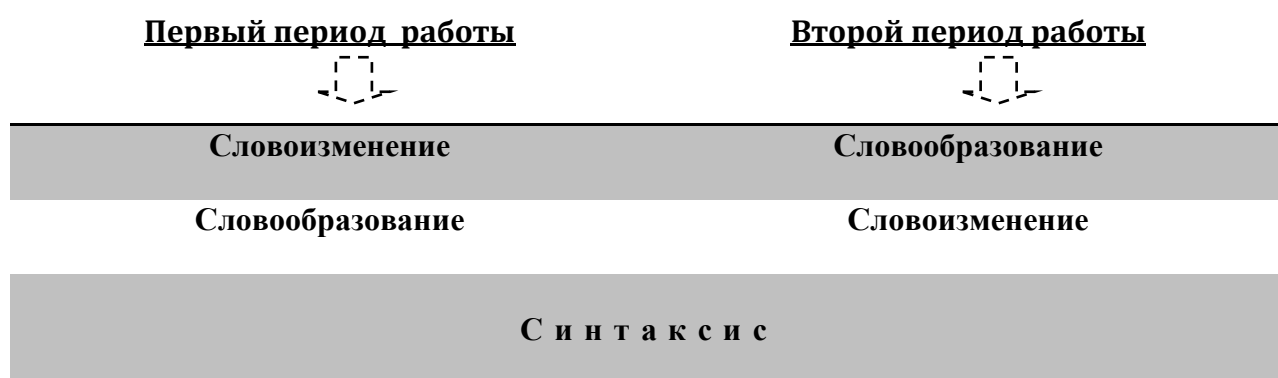


Рисунок - 25 Структура коррекционной работы по формированию грамматических средств языка

Рассмотрим содержание работы в разных возрастных группах:

Средняя группа

В содержание работы по формированию навыков *словоизменения* были включены следующие разделы:

– существительные: единственного и множественного числа мужского и женского рода в именительном падеже с окончаниями *-ы, -и, -а* (*куклы, кубики, шары, столы, книги, дома, глаза*), винительного падежа (со значением объекта действия, с окончаниями: в женском роде *-у*, в мужском роде *-а*, с нулевым окончанием: *есть кашу, гладить кота, пить сок*), винительного падежа, одушевленные и неодушевленные, мужского рода (*Вижу кота. Беру карандаш.*), родительного падежа, единственного числа, мужского и женского рода без предлога и с предлогом *у* (*Чего нет у рыбки? У кого длинные уши?*), дательного падежа, единственного числа, мужского и женского рода (*коту, кошке*), творительного падежа, единственного

числа, мужского и женского рода со значением орудийности (*утюгом, палкой*), творительного падежа со значением совместности (*утка с утенком*), предложного падежа, единственного и множественного числа, мужского и женского рода со значением орудия действия (*на машине, на самолете*) и значением места действия (*на улице, в группе*);

– глаголы: повелительного наклонения 2-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (*сиди, лежи, играй, иди, сидите*), единственного и множественного числа, настоящего времени без чередований и с чередованиями (*бежит, бегут, течет, текут*), 1-го лица, единственного и множественного числа настоящего времени (*Я играю. Мы играем.*), 3-го лица, единственного и множественного числа, изъявительного наклонения, настоящего времени с местоимением (*Это мальчик. Он сидит. Она сидит. Они сидят.*), дифференциация рода и числа глаголов прошедшего времени (*дал, дала, дали; ушел, ушла, ушли*);

– прилагательные: согласования с существительными в роде (мужском, женском, среднем), числе;

– местоимения: *мы, вы* в родительном и дательном падежах (*к нам, к вам, у нас, у вас*).

В содержание работы по формированию навыков **словообразования** были включены следующие разделы:

– образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-ик-, -чик-, -к-, -ок-, -очк-, -ечк-, -ок, -ата (-ята), -онок (-енок)* (*домик, стульчик, лапка, глазок, платочки, мисочка, ложечка, котенок*);

– дифференциация невозвратных и возвратных глаголов 2-го лица, единственного числа, настоящего времени, изъявительного наклонения (*моется — моют, одеваются — одевают*);

– дифференциация приставочных глаголов (и значений предлогов) в предложно-падежных конструкциях с предлогами *в, из, за, к, от*.

В содержание работы по формированию **синтаксических** навыков были включены следующие разделы:

- словосочетания и простые предложения с использованием проработанных слов и грамматических форм;
- предложения с прямым дополнением, выраженным существительным в винительном падеже (*Мама несет сумку*);
- предложения с косвенным дополнением, выраженным существительным в дательном падеже (*Дать молоко коту. Петь песню маме.*);
- словосочетания: прилагательное + существительное (*Большой мяч*); числительное (*один*) + существительное; притяжательное местоимение + существительное (*Мой мишка. Твой стул.*); ответы на вопросы косвенных падежей: *где, куда* — с использованием предлогов *в, на*;
- двухсоставное и трехсоставное предложение с местоимениями (*Я рисую. Он рисует. Я ем кашу. У меня зайка. Дай мне зайку.*);
- трехсоставное предложение: обращение + глагол единственного числа повелительного наклонения + существительное в винительном падеже (*Катя, дай кубик. Ваня, бери мишку.*), с использованием местоимений в родительном и дательном падежах (*У нас кубики. У вас машинки. Мы рисуем мишку.*);
- трехсловные конструкции с предложением сотрудничества или выражением желания, включающие обращение и инфинитив (*Мама, хочу играть. Катя, давай играть.*);
- синтаксические конструкции: с предлогами — ответы на вопросы косвенных падежей: *где, куда* — с использованием предлогов *в, на, под, за* (*...в шкафчике, ...на стуле, ...за Петю, ...под столом, ...у зайца*), подлежащие + сказуемое + обстоятельство образа действия, выраженное наречием (*Машина едет быстро*);
- распространенные предложения из четырех слов: подлежащие + сказуемое + прямое дополнение + косвенное дополнение, — выраженное существительным в дательном или творительном падеже (*Маша, дала конфетку куле*); подлежащие + сказуемое + обстоятельства места, выраженное предложно-падежной конструкцией (*Звери живут в лесу*); подлежащие + сказуемое + обстоятельства места (образа действия, времени), выраженное наречием (*Маша живет близко. Саша рисует*

красиво.); предложения с союзом *и* (*Саша и Маша играют*); распространенные предложения с определительным словом (*Тата дала Маше новую игрушку*).

Приведем примеры проводимых упражнений:

1. Перед детьми предметные картинки с изображением одной или нескольких игрушек. Логопед предлагает разложить картинки в зависимости в единственном и множественном количестве, обращает внимание на то, как по-разному называются игрушки в зависимости от их количества.

Рисунки: мяч — мячи, шар — шары, машина — машины, кубик — кубики, кукла — куклы, флажок — флажки.

2. Перед детьми предметные картинки с изображением различных предметов, надо на доске выставить только те которые называет логопед (мел, веник, топор). Логопед объясняет, что с помощью этих предметов можно выполнять разные действия (мыть, подметать, гладить), обращает внимание на то, как по-разному, чем выполняются действия, выделяя при этом окончания: *Это утюг — Белье гладят утюгом, Это губка — Посуду моют губкой, Это веник — пол подметают веником.*

Старшая группа

В содержание работы по формированию навыков **словоизменения** были включены следующие разделы:

– закрепление в речи детей правильного использования категорий числа и рода; согласование слов в предложении в числе, роде, падеже;

– закрепление в речи детей правильного использования существительных множественного числа в родительном и предложном падежах;

– формирование навыков правильного использования в речи существительных множественного числа в дательном и творительном падежах без предлогов и с предлогами *к, с, под, на*.

– формирование навыков согласования прилагательных с существительными мужского и женского рода множественного числа в именительных и косвенных падежах;

– формирование навыков правильного согласования числительных *два* и *пять* с существительными;

– закрепление в речи детей правильного использования местоимений *он, она, они* в родительном и дательном падежах (*к нему, у него, у нее, к ним, у них*);

– формирование навыков согласования прилагательных с существительными среднего рода единственного и множественного числа в именительных и косвенных падежах (*окно, море*).

В содержание работы по формированию навыков **словообразования** были включены следующие разделы:

– учим детей правильно использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-, -ушк-, -юшк-, -ишк-*;

– закрепление навыков образования новых слов с помощью приставок и суффиксов;

– учим детей употреблять глаголы совершенного свершенного и несовершенного вида (*копать — выкопать, рисовать — нарисовать, тушить — потушить*);

– учим детей употреблять относительные прилагательные (*бумажный, деревянный, стеклянный, резиновый*);

– закрепление в речи детей правильное использования притяжательных и прилагательных;

– учим детей использовать сравнительную степень прилагательных (*выше, ниже, легче, тяжелее*);

– учим детей использовать глаголы, образованные с помощью приставок *у-, за-, от-, пере-*;

– формирование первоначальных представлений об однокоренных и сложных словах (*волк, волчище; пар, паровоз*).

В содержание работы по формированию **синтаксических** навыков были включены следующие разделы:

– совершенствование навыков правильного построения простого распространенного предложения, согласования слов в предложении;

– обучение детей распространению предложений за счет однокоренных членов с опорой на картинки и вопросы взрослого (*На столе лежит альбом, кисточка и краски.*);

– продолжение обучения детей распространять предложения за счет определительных слов, за счет однокоренных слов;

– учим детей построению предложений с союзами *а, но* (*Дети хотели гулять, но мама не пустила*), с союзами *что, чтобы* (*Мама взяла молоко, чтобы покормить кота*).

В качестве примера упражнений приведем следующие:

1. Перед детьми предметные картинки с изображением животных и их детенышей. Дети выполняют инструкцию: *Рассмотри картинки. Назовите сначала взрослых животных, затем их детенышей.*

Рисунки: лиса — лисёнок, утка — утёнок, ёж — ежонок, слон — слонёнок, тигр — тигрёнок.

2. Перед детьми предметные картинки. Дети выполняют инструкцию: *Назови деревья, изображенные на картинках. Послушай, как называется лист каждого дерева. Как называется лист липы, осины, рябины, ивы?*

Рисунки: дуб — дубовый лист, клен — кленовый лист, береза — березовый лист.

Подготовительная группа

В содержание работы по формированию навыков **словоизменения** были включены следующие разделы:

– уточнение и закрепление правильного использования множественного числа существительных, обозначающих детенышей и животных, в именительном и косвенных падежах;

– уточнение и закрепление правильного использования существительных мужского рода, одушевленных и неодушевленных в винительном падеже;

– уточнение и закрепление правильного использования существительных единственного и множественного числа, мужского, женского и среднего рода в косвенных падежах (с предлогами, выражающими пространственные отношения — *в доме, на столе, около дерева*; выражающими временные отношения — *с утра, на лето, через неделю, после завтрака*; объектные отношения — *о друзьях, по брату, про бабушку, работать над картиной*; целевые отношения — *для занятия, за цветами, на память*; причинные отношения — *след от гвоздя, из-за непогоды*; отношения орудия — *при помощи, о палку, на скрипке*; определительные отношения — *в полоску, из ткани*; отношения образа действия — *с радостью, через силу*);

– закрепление навыков дифференциации в речи предлогов *под* — *из-под*, *за* — *из-за*, *около* — *перед*, *из-за* — *из-под* со значением местоположения и направления действия;

– закрепление навыков согласования прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа в именительном и косвенных падежах;

– закрепление навыков использования глаголов: в форме изъявительного, повелительного, сослагательного наклонения единственного и множественного числа настоящего и будущего времени; единственного и множественного числа 1-го, 2-го и 3-го лица в форме простого и сложного будущего времени (*поиграю, буду играть*);

– закрепление навыков использования в речи детей лично-указательных местоимений (*я, мы, ты, вы, он, она, они*), возвратного местоимения (*себя*), указательных местоимений (*этот, тот*) в косвенных падежах;

– формирование навыков согласования количественных числительных (*один* — *десять*), собирательных числительных (*двое* — *семеро*) с существительными в именительном и косвенных падежах;

– формирование навыков согласования причастий действительного и страдательного залога с существительными в роде, числе (*читающий мальчик, читаемый рассказ, рисующая девочка, рисуемая картина*);

– формирование навыков согласования глаголов в форме сослагательного наклонения мужского и женского рода единственного и множественного числа (*спал бы, играла бы, слушали бы*);

– учим детей правильно использовать в речи несклоняемые существительные (*кино, пальто, пианино, кенгуру, метро, радио, какао*).

В содержание работы по формированию навыков **словообразования** были включены следующие разделы:

– закрепление в речи детей навыков образования: существительных, прилагательных и наречий с эмоционально-ласкательными оттенками с помощью суффиксов (*книжечка, платочек, травиночка, зайчишка, серенький, маловатый, хорошенько, хорошенечко, полегонечку, трудновато*); кратких форм качественных прилагательных (*радостен, удивлен, счастлив, ласков*); относительных прилагательных (*кожаный, шерстяной, фарфоровый, пластмассовый, огуречный*); притяжательно-относительных прилагательных (*вороний, воробьиный, волчий, охотничий, учительский*); слов с помощью суффиксов существительных со значением «очень большой» (*ножища, сумища*); глаголов с помощью приставок (*в-, вы-, на-, при-, с-, у-, под-, от-, за-, по-, пре-, до-*); наречий в форме сравнительной степени (*сильнее, ниже, чище*);

– закрепление в речи детей навыков дифференциации в речи возвратных и невозвратных глаголов; глаголов совершенного и несовершенного вида;

– формирование навыков образования прилагательных в превосходной степени (*добрейший, важнейший, злейший, храбрейший, хитрейший, сильнейший*);

– формирование навыков образования полных и кратких причастий настоящего и прошедшего времени (*горящая, горевшая; спящий, спавший; рисующий, рисовавший; пострижен, запачкан*);

– формирование представлений детей о словообразовательных парах (*ткач — ткачиха, учитель — учительница, продавец — продавщица, кассир — кассирша, студент — студентка, проводник — проводница, спортсмен — спортсменка, актер — актриса, ученик — ученица*);

– учим детей подбору однокоренных слов (снег — снежинка, снежный, снеговик, подснежник);

– учим детей образованию сложных слов морфолого-синтаксическим способом (*рыболов, мореход, книголюб, листопад, ледокол, кофеварка, пылесос, темноволосый, синеглазый*).

В содержание работы по формированию **синтаксических** навыков были включены следующие разделы:

– совершенствование навыков использования в речи простых распространенных предложений с предлогами, выражающими различными отношениями;

– удлиняем предложения и учим детей изменять их структуру за счет использования синонимов и антонимов;

– отрабатываем с детьми интонационные навыки: интонационной законченности предложения, интонации побудительного и вопросительного предложения, интонации перечисления;

– формирование элементарных навыков анализа предложений на слова и синтеза предложений из слов: выделение первого и последнего слова в предложении; определение места слова в предложении (начало, конец, середина); определение количества слов в предложении (из трех-четырех слов); составление предложений из трех-четырех слов с опорой на предметные картинки; составление предложений по опорным словам, по опорному слову;

– обучаем детей распространению предложений за счет однокоренных членов с опорой на картинки и вопросы взрослого (*На столе лежит альбом, кисточка и краски.*);

– продолжаем учить детей распространять предложения за счет определительных слов, за счет однокоренных слов;

– учим детей построению предложений с союзами *и, а, но, или* (*Дети хотели гулять, но мама не пустила.*), с союзами *что, чтобы, если, потому что* (*Мама взяла молоко, чтобы покормить кота.*).

Приведем примеры упражнений:

1. Перед детьми стоят в ряд шесть матрешек. Детям предлагается хором сказать, сколько матрешек стоит на столе. Дети считают и говорят: *Шесть матрешек*. Далее логопед спрашивает: *Кто еще хочет посчитать?* Дети считают по одному. Детям предлагается закрыть глаза (в это время убирается две матрешки) и затем задаются вопросы индивидуально: *Сколько матрешек было убрано? Сколько осталось?* Предполагаемые ответы детей: *Две матрешек убрали, пять осталось. Две матрешки убрали, пять матрешек осталось.*

2. Перед детьми лежат конверты. Детям предлагается открыть их и достать картинки. На них изображены различные блюда из фруктов и ягод. Логопед предлагает детям угостить ими Карлсона и сказать, что они делают (*Я угощаю Карлсона вишневым вареньем. Я угощаю Карлсона апельсиновым соком. Я угощаю Карлсона яблочным пирогом.*).

Формирование фонетико-фонологических средств языка

В основе формирования фонетико-фонологических навыков лежит фонематический слух — способность человеческого слуха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка, т.е. выделение и обобщение устойчивых дифференциальных признаков фонем. Эта способность является необходимым, хотя и не достаточным условием последующего продуцирования звуков речи. Для правильного произнесения звука необходима определенная система движений органов речи — речевая артикуляция, формируемая под влиянием слухового и речедвигательного (кинестетического) контроля за правильностью произношения (принцип «обратной связи»). Помимо звуко различения и звукопроизношения фонетическая готовность предполагает овладение навыками звукового анализа и синтеза, правильным произношением слов различной слоговой структуры. Так, схематично работу по формированию фонетических навыков можно представить в виде рисунка (рисунок 26).

Первый период работы



- Формирование навыков нормативного произнесения звуков раннего онтогенеза

- Формирование фонематического восприятия, представлений (на материале звуков раннего онтогенеза)

- Формирование навыков произнесения слов различной звукослоговой структуры

- Формирование предпосылок звукового анализа и синтеза

Второй период работы



- Формирование навыков нормативного произнесения звуков позднего онтогенеза

- Формирование фонематического восприятия, представлений (на материале звуков позднего онтогенеза)

- Формирование навыков произнесения слов различной звукослоговой структуры (на более сложном фонетическом материале)

- Формирование навыков звукового анализа и синтеза

Просодическое оформление речи

Рисунок - 26 Структура коррекционной работы по формированию фонетико-фонологических средств языка

Средняя группа

Проводим работу по формированию правильного дыхания детей, формируем осанку: вырабатываем глубокое диафрагмально-реберное дыхание. Вырабатываем свободный, плавный, удлинённый, направленный выдох.

В содержание работы по развитию **фонематического восприятия** включены следующие разделы:

- различение контрастных гласных звуков (**и – у, и — о, а – у, э – у**) с опорой на картинки, символизирующие эти звуки;

- различение гласных звуков **а, у, и, о, э, ы** на основе восприятия их беззвучной артикуляции, с опорой на картинки, символизирующие положение губ при произнесении гласных;

- различение близких по артикуляции согласных звуков в открытых слогах (по участию мягкого неба: **м – б, н – д**; по месту образования: **п – т, т – к, м – н**) с опорой на картинки, символизирующие эти звуки;

– различение существительных, сходных по звучанию и отличающихся одним звуком (*бочка – точка, дом – ком, лак – мак, усы – уши, лук – жук*).

В содержание работы по развитию **произносительных навыков** включены следующие разделы:

– уточнение правильной артикуляции гласных звуков *а, у, и, о, ы, э* в изолированной позиции, в доступных по слоговой структуре словах с ударением на данные звуки (*мама, зайчик, банка, муха, кукла, утка, иду, киса, Нина, сиди, кит, осы, косы, зонтик, лимон, мыло, кусты, это, эхо*);

– уточнение артикуляции согласных раннего и среднего онтогенеза (*м, б, п, д, н, т, г, к, х, в, ф*) на материале звукоподражаний, потешек, чистоговорок.

В содержание работы по формированию навыков **правильного произнесения слов различной слоговой структуры**, включены следующие разделы:

– формирование способности воспроизводить слоговую структуру двух-, трех- и четырехсложных слов (без специальных требований к их звуконаполняемости), отдавая предпочтение глаголам (*идет, сидит, летит, купает, купается, гуляет, готовит, рисует* и т.д.);

– формирование способности правильно воспроизводить ударный слог и интонационно-ритмический рисунок двух-, трехсложных слов;

– формирование восприятия и воспроизведения ритмов простых слов (одновременное проговаривание и отхлопывание).

В содержание работы по развитию **просодической стороны речи** включены следующие разделы:

– работа с голосовыми характеристиками детей: уточнение и закрепление естественного звучания голоса; развитие силы голоса и устойчивость звучания (пропевание гласных);

– развитие восприятия детьми интонации на материале гласных звуков;

– формирование умения детей слышать выразительность речи других, развитие творческой инициативы «окрашивания» речи, ее произвольной выразительности.

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Ребёнок, бросая мяч логопеду, произносит первый слог. Логопед, возвращая мяч, говорит второй слог и просит ребёнка назвать слово полностью.

Примеры используемых слов: букет, буфет, бутон, бубен.

2. Дети прослушивают цепочки слов и называют слово, отличающееся от остальных: канава, канава, какао, канава; утенок, котенок, утенок, утенок; ком, ком, кот, ком; дудка, будка, будка, будка и т.д.

Старшая группа

Продолжаем работу по формированию правильного дыхания и осанки детей. Развиваем длительность речевого выдоха (слитное пропевание трех-четырех гласных звуков, произнесение предложений из трех-четырех слов).

В содержание работы по развитию **фонематического восприятия, представлений, навыков звукового анализа и синтеза** включены следующие разделы:

– закрепление навыков различения гласных звуков **а, у, и, о, э, ы** с опорой на предметные картинки-символы; на основе восприятия их беззвучной артикуляции; с опорой на картинки, изображающие положение губ при их произнесении;

– развитие навыков различения твердых и мягких согласных звуков **м, б, п, д, н, т, г, к, х, в, ф** в слогах и словах с опорой на картинки-символы и без нее;

– развитие навыков выделения начальных ударных гласных **а, у, и, о** в словах (**Аня, аист, утка, ухо, Ира, иглы, осень, Оля**);

– развитие навыков выделения гласных звуков в конце слова под ударением (**рука, иду, кино, усы, флажки**);

– развитие навыков выделения гласных в односложных словах (**мак, кот, дым, лук, кит**);

– развитие навыков звукового анализа и синтеза сочетаний гласных звуков (**ау, иа, уа, оу**) и слов (**мы, да, он, на, ум**);

– развитие навыков выделения конечного твердого согласного звука в односложных словах;

– развитие навыков отбора предметных картинок со свистящими и шипящими звуками в начале наименования.

В содержание работы по развитию **произносительных навыков** включены следующие разделы:

- уточнение правильной артикуляции гласных звуков **а, у, и, о, ы, э**;
- уточнение правильного произношения звукосочетаний гласных звуков **ау, иа, уа, иау**;
- уточнение артикуляции согласных раннего и среднего онтогенеза (**м, б, п, д, н, т, з, к, х, в, ф**) и их мягких вариантов на материале звукоподражаний, потешек, чистоговорок;
- формирование правильного произношения свистящих и шипящих звуков, автоматизация их произношение в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях.

В содержание работы по формированию навыков **правильного произнесения слов различной слоговой структуры**, включены следующие разделы:

- формирование способности воспроизводить звукослоговую структуру слов (пять-шесть ритмических сигналов);
- формирование способности правильно воспроизводить одно-, дву- и трехсложные слова со стечением согласных в конце, середине, в начале слова;
- формирование понятий «короткое» и «длинное» слово (**дым – дымоход, пар – паровоз**);
- формирование восприятия и воспроизведения ритмов двух- и трехсложных слов (одновременное проговаривание и отхлопывание).

В содержание работы по развитию **просодической стороны речи** включены следующие разделы:

- продолжение работы над развитием силы голоса и устойчивости звучания;
- развитие навыков произвольной регуляции силы голоса;
- совершенствование навыков пользования громким и тихим голосом;
- формирование мягкой голосовой атаки на материале гласных;
- формирование умения детей слышать выразительность речи других, понимать мимические реакции, адекватные воспринятой интонации;
- развитие творческой инициативы «окрашивания» речи, ее произвольной выразительности;

– развитие умения произвольной выразительности речи, единства интонационного окрашивания речи и сопровождения ее мимикой и жестами.

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Перед детьми предметные картинки. Дети выполняют инструкцию: *Послушай слова и хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш]: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.*

Рисунки: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.

2. Дети сидят в ряд друг за другом. Логопед называет слог или серию слогов (например: *За; Су–зу–со*) на ушко первому ребенку. Слог/серия слогов передается по цепочке, и последний ребенок произносит его/ее вслух.

Подготовительная группа

Продолжаем логопедическую работу, направленную на развитие речевого дыхания у детей (длительный речевой выдох) в процессе пересказа, рассказа. Выработываем навык рационально использовать речевой выдох.

В содержание работы по развитию **фонематического восприятия, представлений, навыков звукового анализа и синтеза** включены следующие разделы:

– совершенствование навыков различения на слух, в произношении и по представлению гласных и согласных звуков (по признакам: звонкости/глухости, твердости/мягкости);

– развитие навыков различения «отработанных» групп звуков по месту образования (свистящие, шипящие);

– формирование у детей навыков выделения звонких и глухих согласных звуков из ряда звуков, слов;

– ознакомление детей с понятием «звук», «гласный звук», «согласный звук», «слог»;

– закрепление навыков выделения начальных и конечных ударных гласных *а, у, и, о, э* в словах (*Аня, аист, утка, ухо, Ира, иглы, осень, Оля, эхо, Эдик, окно, рука, иду, кино, усы* и др.);

- закрепление навыков выделения гласных в односложных словах (*мак, кот, дым, лук, кит*);
- формирование навыков звукового анализа и синтеза закрытых и открытых слогов (*ам, ум, му, мы, да, он, на, но*);
- формирование навыков количественного и последовательного звукового анализа и синтеза слов из трех-пяти звуков (*дом, мак, кот, сок, усы, муха, кошка*);
- обучение детей отбирать картинки с заданным звуком в названиях изображенных объектов;
- формирование способности детей подбирать слова с определенным звуком в названии, с заданным количеством слогов (сначала с опорой на предметные картинки);
- формирование навыков символического обозначения цветными кружками гласных, твердых и мягких согласных звуков (красным, синим и зеленым цветом соответственно);
- развитие навыков составления звуковых схем открытых и закрытых слогов, слов из трех-пяти звуков;
- формирование навыков определения количества слогов в двухсложных, трехсложных и односложных словах;
- развитие навыков составления слоговых схем одно-, двух- и трехсложных слов;
- развитие навыков составления слогозвуковых схем слов;
- развитие умения детей осуществлять количественный и последовательный слоговой и звуковой анализ и синтез слов с опорой на слогозвуковые схемы.

В содержание работы по развитию **произносительных навыков** включены следующие разделы:

- уточнение правильного произношения гласных и согласных звуков позднего онтогенеза (*с, з, ц, ш, ж, ч, щ, л, р*);
- формирование правильного произношения звуков *р, р', л, л'*, автоматизация их произношение в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях.

В содержание работы по формированию навыков **правильного произнесения слов различной слоговой структуры**, включены следующие разделы:

- формирование способности определять наличие или отсутствие ритмического и структурного искажения в воспринимаемом на слух слове;
- формирование способности правильно воспроизводить звукослоговую структуру слов изолированно и в контексте двух-, трех-, четырех- и пятисложных слов с разной звукослоговой структурой без стечения и со стечением согласных;

В содержание работы по развитию **просодической стороны речи** включены следующие разделы:

- развитие произвольной модуляции голоса по силе и тембру в зависимости от условий общения, цели высказывания;
- развитие плавности речи, слитного произнесения гласных звуков во фразе;
- закрепление ритмичности речи на материале стихотворений;
- развитие тембра голоса, способности передавать с его помощью эмоции (радость, гнев, удивление, печаль);
- развитие произвольной регуляции темпа речи (быстрый, медленный, дифференцированный);
- формирование навыков использования фразового и логического ударения в соответствии со смыслом предложения;
- совершенствование навыков интонационного оформления предложений, отработка интонации законченности предложения, побудительного и вопросительного предложения, перечисления.

Приведем примеры используемых упражнений:

1. Перед детьми предметные картинки. Дети выполняют инструкцию: *Послушай слова и скажи, какие из них начинаются со звука [с]: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.*

Рисунки: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.

2. Перед детьми набор предметных картинок. Ребёнок должен расположить картинки в заданной последовательности: одно вверху — с односложным словом, два в середине — с двухсложными словами, три внизу — с трёхсложными словами.

Формирование связной речи

В первый период работы (средняя группа) по формированию связной речи основное внимание было уделено формированию диалогической связной речи посредством специально организованных коммуникативных ситуаций (беседы, тематические игры на занятиях, обсуждение прошедших событий, прослушанных литературных произведений и т.д.). Развитие монологической связной речи в данный период работы происходило, прежде всего, в процессе пересказа. Работая над связной речью во второй период в старшей возрастной группе, мы в первую очередь учили детей составлять описательный рассказ по образцу, предложенному плану, по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине. В подготовительной к школе возрастной группе ставилась задача: обучить детей составлять различные типы текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Как в средней, так и в старшей возрастной группе совершенствовались навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко. Структуру работы по формированию связной речи можно представить схематично (рисунок 27).

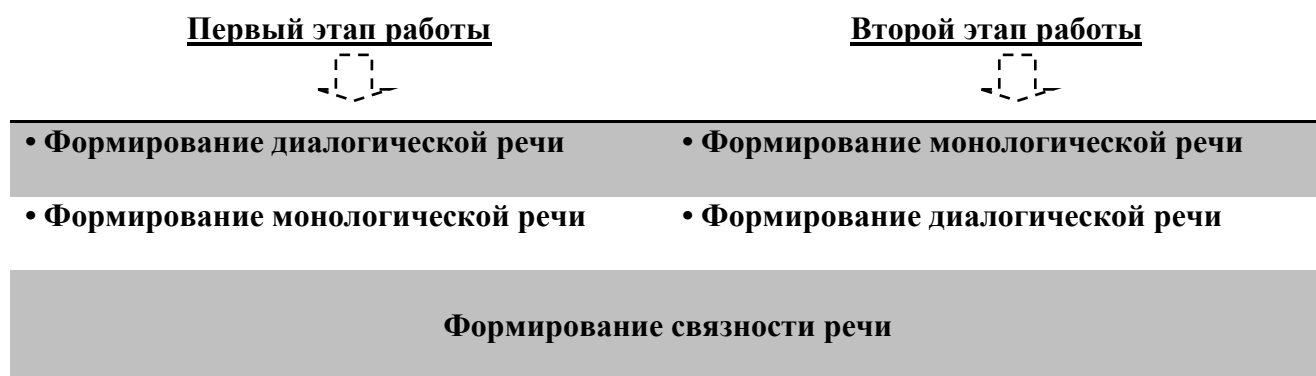


Рисунок - 27 Структура коррекционной работы по формированию связной речи

Средняя группа

– формирование способности задавать вопросы по картинке (*Кто это? Что она делает?*), по демонстрации действия (*Кто это? Что он делает?*) и отвечать на них (*Это птичка. Птичка летит. Это Ваня. Ваня ест.*);

– формирование способности заканчивать фразу, договаривать за взрослым слова и словосочетания в потешках, упражнениях, стихотворениях, знакомых сказках;

– совершенствование диалогической речи: формирование умения задавать вопросы и отвечать на них предложениями из нескольких слов; развитие активной позицию ребенка в диалоге;

– формирование способности повторять за взрослым рассказы-описания, состоящие из двух-трех простых нераспространенных предложений об овощах, фруктах, игрушках, предметах одежды, обуви, мебели, а также о предмете и по сюжетной картинке;

– обучение детей совместному рассказыванию описательного и повествовательного характера с опорой на прослушанный текст и картинки;

– формирование у детей первоначальных представлений о структурных частях повествовательного высказывания: начало, середина, конец;

– формирование способности пересказа хорошо знакомой сказки (*«Заяшкена избушка»*, *«Гуси-лебеди»* и др.) с помощью взрослого и со зрительной опорой.

Приведем примеры упражнений:

1. Логопед показывает детям игрушку собаки, предлагает послушать какой рассказ можно составить про собаку:

Это большая собака. У нее гладкая черная шерсть. Она питается костями, мясом. Зовут собаку Рекс. Она охраняет дачу.

Рассказ проговаривается детьми хором и индивидуально. Далее детям раздаются опорные символы, и они по цепочки составляют рассказ-описание.

2. Логопед помещает на мольберт серию картинок. Предлагает расставить картинки по порядку. Обращает внимание на первую картинку, задает о ней

вопросы (*Кого вы видите? Что она делает? Какое время года изображено? Как вы догадались об этом? Как одеты дети?*). Далее предлагает рассмотреть на вторую и третью картинку, описать с помощью наводящих вопросов логопеда. Логопед рассказывает получившийся рассказ:

Наступила зима. Выпало много снега. Дети оделись тепло и пошли гулять. Девочка катала на санках мишку. Мальчик катался на лыжах с горки. Мальчик съехал с горки и увидел мишку. Мишка лежал на снегу. А девочка везла пустые санки. Мальчик догнал девочку и протянул ей мишку. Девочка обрадовалась и сказала: «Спасибо!». Логопед предлагает детям повторить рассказ по картинкам.

Старшая группа

– совершенствование способности вслушиваться в обращенную к ребенку речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи;

– стимулирование детей к словесному выражению эмоционально-оценочного отношения к героям прослушанных художественных произведений, просмотренных картин, иллюстраций и т.д.;

– обучение детей составлять описательные рассказы, загадки-описания о предметах и объектах по предложенному плану, навыку связного рассказывания по серии сюжетных картинок и по сюжетной картине;

– формирование способности отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей;

– совершенствование способности пересказа хорошо знакомых сказок (*«Теремок», «Кот, Петух и Лиса»*) и коротких текстов со зрительной опорой и с помощью логопеда;

– продолжение работы над развитием диалогической речи.

Примером используемых упражнений могут послужить следующие:

1. Логопед показывает детям куклу Машу, обращает внимание на ее платье. Задает детям вопросы про куклу и ее платье (*Кто это? Что надето на Маше? Какого цвета платье? Платье длинное или короткое? Платье из шелка, значит оно какое?* и т.д.) и рассказывает получившийся рассказ: *Это кукла Маша. У нее*

белое шелковое платье. Платье длинное. Платье украшено цветами. В этом платье Маша пойдет на праздник.

Далее логопед показывает куклу Олю и предлагает детям составить рассказ-описание Олиного платья. Каждый ребенок говорит по одному предложению по вопросно-ответному плану.

Подготовительная группа

- формирование желания рассказывать о собственных переживаниях, впечатлениях;
- совершенствование способности ведения диалога, умения задавать вопросы, отвечать на них полно и кратко;
- совершенствование способности составлять описательные рассказы о предметах и объектах, рассказы по картине и серии картин по данному или коллективно составленному плану;
- развитие у детей способности цельного и связного рассказывания повествовательного характера (по плану, самостоятельно), включая в повествование описание действующих лиц, природы, диалогов героев;
- совершенствование способности пересказа сказок (*«Василиса Прекрасная», «Царевна-лягушка», «Сказки о рыбаке и рыбке»*) и небольших рассказов по заданному или коллективно составленному плану;
- обучение пересказу с изменением времени действия и лица рассказчика;
- обучение рассказыванию на основе воображения (придумать продолжение и завершение рассказа, составить рассказ на предложенный сюжет с опорой на вопросы);
- формирование способности составлять рассказы по картине с описанием предыдущих и последующих событий и составлять рассказы из личного опыта, рассказывать о переживаниях, связанных с увиденным, прочитанным;
- формирование осознанного восприятия детьми (на элементарном уровне) общей структуры текста (начало, середина, конец), предъявленного с помощью символических средств (различных условно-графических изображений, планов-схем).

Приведем примеры упражнений:

1. Логопед рассказывает детям (удалить) начало хорошо знакомой сказки, а детям дается задание продолжить или придумать концовку.

2. Дети садятся на стульчики перед картиной. Логопед предлагает составить план рассказа по картине: *Я предлагаю сначала рассказать о времени года, которое изображено на картине (по ходу составления плана логопед прикрепляет рядом с картиной схематичный план рассказа). Что и в каком порядке вы будете рассказывать дальше?*

Дети по очереди составляют план рассказа и опираясь на схематичный план составляют рассказ.

Таким образом, учитывая цели, задачи и принципы логопедической работы с детьми дошкольного возраста, а также выводы проведенного нами констатирующего исследования в разработанной модели работы мы выделили два взаимосвязанных этапа: пропедевтический и основной.

На пропедевтическом этапе мы в первую очередь решали проблему формирования предпосылок успешного овладения средствами речевого общения для каждой категории детей. Содержание работы на данном этапе было как общее, так и вариативное (формирование слухового восприятия у детей с когнитивных предпосылок для освоения языка у детей с ЗПР). Данный этап явился базой для дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Тестовые задания для ребенка от 4 до 5 лет

Вопросы для предварительной беседы:

Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Когда ты завтракаешь? (Утром.) Когда ты обедаешь? (Днём.) Когда ты ужинаешь? (Вечером.) Для чего нужен светофор? Что нужно делать, если горит красный свет? Что нужно делать, если горит зелёный свет? Какое сейчас время года? Когда дети катаются на лыжах, санках и коньках? Когда птицы выют гнёзда и выводят птенцов? Кто поздравляет детей с Новым годом и дарит им подарки?

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок I

Задание 1. Назови то, что ты видишь на рисунках. Рисунки:

А. полотенце, бусы, пила, ключ, молоток, сковорода, кастрюля.

Б. самолет, вертолет, велосипед, трамвай, троллейбус.

В. жираф, крокодил, зебра, бегемот, тигр.

Г. кофта, рубашка, шляпа, халат, перчатки, юбка, куртка.

Д. лимон, репа, перец, апельсин, кабачок, тыква, свекла.

Е. воробей, пчела, дятел, жук, кузнечик, ворона, голубь.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 2. Найди лишнюю картинку в каждой группе рисунков и объясни свой выбор.

Рисунки: снегирь, попугай, бабочка, голубь, ворона; яблоко, груша, банан, лимон, репа.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 3. Рассмотрите рисунки и скажите, для чего нужен каждый из этих предметов.

Рисунки: кисточка, топор, пила, сачок, удочка, кастрюля, половник, веник.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 4. Рассмотрите рисунки и скажите, чем различаются эти предметы.

Рисунки: трамвай — автобус; варежки — перчатки; сковорода — кастрюля; табурет — стул.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 5. Рассмотрите пары рисунков и скажите, почему их поместили рядом.

Рисунки; перо — ворона; молоток — гвоздь; дерево — лопата; петух — курица.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 6. Рассмотрите рисунки и скажите, кто что делает?

Рисунки: девочка стирает, мальчик забивает гвоздь, девочка купает куклу, мальчик рубит дрова, мальчик вытирает лицо полотенцем, девочки подметают пол.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 7. Рассмотрите рисунки и покажите: мужскую куртку, железную лопату, женский зонт.

Рисунки: зонт женский, зонт мужской, куртка мужская, куртка женская, куртка детская, лопата железная, лопата деревянная.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 8. Ответьте на вопросы.

Какие цветы называют комнатными? Какую куртку называют детской? Какой мяч называют футбольным? Какую лампу называют настольной?

Какую обувь называют уличной? ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Блок II

Задание 9. Послушайте предложения и ответьте на вопросы.

Если бочку сделали из дуба, какая это бочка, как ее можно назвать? Если дом построили из кирпича, какой это дом, как его можно назвать? Если кораблик сделали из бумаги, какой это

кораблик, как его можно назвать? Если варенье сварили из малины, какое это варенье, как его можно назвать? Если ложку сделали из серебра, какая это ложка, как ее можно назвать?

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 10. Внимательно послушай пары слов и объясни, почему эти слова объединили: Хлеб — хлебница, сахар — сахарница, корм — кормушка, велосипед — велосипедист, фокус — фокусник.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 11. Закончи предложение.

Хлеб хранят в хлебнице, а масло в ... Свиньи живут в свинарнике, а куры живут в ... Двор убирает дворник, а за садом ухаживает ... Сапожник чинит сапоги, а часовщик — ...

Суп из рыбы — рыбный суп, а суп из мяса — ...

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Задание 12. Рассмотрите рисунки и скажите, как называются детеныши этих животных. Образец:

Это собака. У собаки ... (щенок)

Рисунки: собака, кошка, индюк, волк, еж, тигр.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 13. Закончи предложение. Образец: Это оса, а это осы.

Это кукла, а это ... Это лист, а это ... Это молоток, а это ... Это дом, а это ...

Рисунки: оса — осы, лист — листья, кукла — куклы, молоток — молотки, дом — дома.

ОЦЕНКА: правильно (нужная грамматическая форма) — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 14. Найди нужную картинку и ответь на вопрос.

Чем забивают гвозди? Чем пилят доски? Чем вытирают посуду? На чем дети любят кататься зимой? Чем наливают суп? В чем обычно ходят мужчины? Рисунки: пила, половник, полотенце, молоток, брюки, санки, коньки.

ОЦЕНКА: правильно (нужная грамматическая форма) — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 15. Рассмотрите рисунки и скажите, чем они различаются.

Рисунки: Птица сидит (живет, находится...) в клетке — птица сидит (находится, поет...) на клетке. Кошка сидит (находится...) на стуле — кошка сидит (прячется...) под стулом. Собака вылезает (выбегает, выползает...) из конуры — собака залезает (влезает, забирается...) в конуру.

ОЦЕНКА: верный ответ (грамматически правильное употребление предлога и соответствующего окончания существительного) — 1 балл, неверный — 0 баллов.

Задание 16. Послушай предложения и ответь на вопросы.

Бабушка читает книгу своим внукам.

1. Кому бабушка читает? 2. Что бабушка читает?

Осенью птицы улетают на юг.

1. Когда улетают птицы? 2. Куда улетают птицы?

Лена и Катя подарили маме букет васильков.

1. Какие цветы подарили Лена и Катя? 2. Кому подарили цветы?

ОЦЕНКА: правильный ответ на первый вопрос — 1 балл, правильный ответ на второй вопрос — 1 балл.

Блок III

Задание 17. Повтори слова (по одному):

Бульдозер, аквариум, мотоциклист, чертёжник, баобаб, милиционер.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно (неправильным ответом считаются пропуски, искажения, перестановки) — 0 баллов.

Задание 18. Повтори слоги: та-да-та; сы-сы-ши; ка-га-ка; жо-зо-жо; ма-мя-ма.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 19.

А. Послушай слова и хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш].

Слова: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.

Б. Послушай слова и хлопни в ладоши, если услышишь звук [б].

Слова: банка, лопата, букет, каблук, паста, собака, суп.

ОЦЕНКА: правильно (определил звук во всех словах) — 1 балл, неправильно (допустил хотя бы одну ошибку) — 0 баллов.

Задание 20.

А. Послушай слова и скажи, какие из них начинаются со звука (с).

Слова: кошка, санки, шуба, школа, нос, стол, самокат.

Б. Назови последний звук в словах.

Слова: нос, дом, кот, лиса, соль, кино.

ОЦЕНКА: правильно (назвал все слова) — 1 балл, неправильно (допустил хотя бы одну ошибку) — 0 баллов.

Задание 21. Повтори слоги с различным ударением:

та-та-та, та-та-та, та-та-та; ля-ля-ля, ля-ля-ля, ля-ля-ля.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 22. Повтори эти предложения с разной интонацией.

Миша купил цветы? Миша **купил** цветы? Миша купил **цветы**?

ОЦЕНКА: правильное воспроизведение интонации — 1 балл, неправильное — 0 баллов.

Задание 23. Дай утвердительные ответы на вопросы.

Миша купил цветы? (Да, Миша; Цветы купил Миша.)

Папа **ходил** в магазин? (Да, ходил.)

Бабушка сварила **суп**? (Да, суп.)

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок IV

Задание 24. Послушай рассказ и ответь на вопросы.

Шла собака по дощечке через речку. В зубах несла она кость. Увидела собака себя в воде. Она подумала, что это другая собака несет кость, и бросилась отнимать ее у той собаки. Косточка выпала у нее из пасти, и ее унесло волной. Так и осталась собака ни с чем.

Вопросы: Что несла собака в зубах? Почему она выронила косточку? Откуда взялась другая собака?

ОЦЕНКА: за каждый правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

Задание 25. Разложи картинки в нужной последовательности, чтобы получился рассказ.

Картинки (даны вперемешку):

1. Мама на кухонном столе чистит рыбу. Рядом сидит кот. 2. Кто-то из близких позвал маму, и она вышла из кухни, оставив рыбу на столе. 3. Кот запрыгивает на стол. 4. Мама возвращается и видит, что на столе лежит только скелет рыбы. Кот под столом облизывается (умывается лапкой). Мама всплескивает руками.

ОЦЕНКА: самостоятельно выполнил задание — 2 балла, выполнил задание с небольшой помощью — 1 балл, не справился с заданием — 0 баллов.

Задание 26. Составь рассказ по картинкам (картинки те же).

ОЦЕНКА:

2 балла:

а) рассказ соответствует предложенному сюжету; б) в рассказе присутствует как основная, так и дополнительная информация; в) тема раскрыта полностью; г) ребенок свободно формулирует содержание рассказа.

1 балл:

а) рассказ частично соответствует предложенному сюжету; б) логическая последовательность в изложении событий не нарушена; в) в рассказе присутствует только основная информация (тема раскрыта частично); г) испытывает некоторые трудности в формулировании содержания.

0 баллов:

а) рассказ не соответствует предложенному сюжету; б) нарушена логическая последовательность в изложении событий; в) ребенок испытывает значительные трудности в формулировании содержания.

Вопросы для предварительной беседы: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? В каком городе ты сейчас живешь? В какие дни недели мы отдыхаем? Какие звери живут в лесу? (3–5 слов) Кого поздравляют 8-го марта? С каким праздником нас поздравляет Дед Мороз? Когда перелетные птицы улетают на юг? На каком этаже ты живешь? Что нужно делать, если ты собрался переходить улицу, но горит красный свет светофора? Какой сейчас месяц? Какие ты знаешь сказки? (2–3 сказки)

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок 1

Задание 1. Назови то, что ты видишь на рисунках

Рисунки:

- А. скворечник, люстра, гнездо, гиря, кувшин, клещи, портфель.
- Б. клен, рябина, колокольчики, одуванчик, дуб, ромашка, ландыш.
- В. синица, снегирь, ласточка, индюк, дятел, носорог, бегемот, рысь.
- Г. смородина, вишня, малина, редис, баклажаны, свекла, кабачок.
- Д. кепка, панاما, комбинезон, пиджак, галстук, туфли, сандалии.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 2. Рассмотрите рисунки и скажите, для чего нужен каждый из этих предметов.

Рисунки: холодильник, хлебница, отвертка, кормушка, сети, половник, носилки.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 3. Рассмотрите рисунки и скажите, почему их поместили рядом.

Рисунки (парами): сахарница — сахар; шуруп — отвертка; свитер — клубок; самокат — велосипед.

ОЦЕНКА: установлена смысловая связь — 1 балл, не установлена — 0 баллов.

Задание 4. Рассмотрите рисунки и скажите, чем различаются предметы, изображенные на них.

Рисунки: Шуруп — гвоздь; кофта — свитер; пальто — шуба; табурет — стул.

ОЦЕНКА: адекватный ответ (выделение существенных признаков) — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 5. Рассмотрите рисунки и скажите, кто что делает.

Рисунки: Девочка поливает сметаной вареники. Мальчик раскрашивает картинку. Девочка посыпает маком (солью, сахаром) печенье. Мальчик выбивает ковер. Девочка выливает воду.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 6. Послушай слова и скажи, какое лишнее. Объясни свой выбор.

Слова: вишня, малина, крыжовник, ромашки, земляника; морковь, огурцы, репа, яблоко, кабачок.

ОЦЕНКА: верный ответ — 1 балл, неверный — 0 баллов.

Задание 7. Растолкуй значения слов: маслѐнка, пелѐнка, селѐдочница, дрессировщица, воротник, лыжник, шахматист, турист.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 8. Как называется профессия человека, который: работает на тракторе, убирает двор и улицу, показывает фокусы, играет на гитаре, на скрипке, охраняет лес?

ОЦЕНКА: правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

Задание 9. Догадайся, какое слово будет следующим.

Образец: Курица — цыплѐнок; свинья — поросѐнок.

Корова — телѐнок; собака — ? Ворона — гнездо; муравей — ? Лѐтчик — самолѐт; шофѐр — ? Коза — козѐл; курица — ? Рыба — удочка; бабочка — ?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Блок II

Задание 10. Ответь на вопросы.

Какой мяч мы называем футбольным? Какую бочку мы называем дубовой? Какую змею мы называем ядовитой? Какую ветку мы называем сосновой? Какие лыжи мы называем горными? Какие очки мы называем солнцезащитными? Какую машину мы называем снегоуборочной?

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 11. Как изменится слово, если этих предметов будет больше, чем один?

Образец: лист — листья.

Слова: колесо, ухо, перо, молоток, пень, леденец.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 12. Рассмотрите рисунки и скажите, что на них изображено и сколько.

Рисунки: шесть чашек, пять пуговиц, пять кисточек, пять карандашей, шесть топоров, пять кукол.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 13. Назови иначе.

Образец: Лист дуба — это дубовый лист.

Куст сирени — это ... Сок черники — это ... Ствол берѐзы — это ... Косточка вишни — это ...

Варенье из земляники — это ... Сок абрикоса — это ...

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 14. Закончи предложение.

Тигр живет с тигрицей, а лев ... Шерсть козы — козья шерсть, а шерсть овцы ... На гитаре играет гитарист, а на скрипке ... Из клубники варят клубничное варенье, а из смородины ... Хвост кошки — кошачий хвост, а хвост лисы ...

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 15. Догадайся, какое слово будет следующим.

Перец — перечница, мыло — ?

Сосна — сосновый, земляника — ?

Лётчик — летать, дрессировщик — ?

Длинный — длиннее, короткий — ?

Рыбный — рыба, мясной — ?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 16. Рассмотрите рисунки и скажите, где находятся и что делают животные.

Рисунки: кошка под стулом, кошка на заборе, кошка за деревом, собака перепрыгивает барьер (через барьер), кошка спрыгивает со стула.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 17. Послушай и повтори предложение, не меняя слов.

Наступила осень, и перелётные птицы улетели на юг. На баяне играет баянист, а на скрипке — скрипач. Каждое утро за моим окном весело чирикают воробьи.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 18. Послушай предложение и ответь на вопросы.

Катя старше Иры на два года. Кто младше: Катя или Ира? Петю провожал дедушка. Кто уезжал?

После завтрака дедушка прочитал газету. Что дедушка сделал раньше: позавтракал или прочитал газету?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Блок III

Задание 19. Повтори слова: экскаватор, эскалатор, архитектор, кораблекрушение, водопроводчик, аэропорт.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно (неправильным ответом считаются пропуски, искажения, перестановки) — 0 баллов.

Задание 20. Повтори слоги: па-ба-па; аши-асы-аши; шва-шва-жва; кра-гра-кра; сан-цан-цан.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 21.

А. Послушай слова и скажи, в каких из них есть звук [с].

Слова: ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

Б. Послушай слова и скажи, в каких из них есть звук [з].

Слова: ваза, жёлудь, жук, коса, замок, шкаф, кактус, кувшин, галстук.

ОЦЕНКА: правильно (назвал все слова) — 1 балл, неправильно (допустил хотя бы одну ошибку) — 0 баллов.

Задание 22.

А. Послушай слова и скажи, какой звук слышится первым.

Слова: ваза, жёлудь, коса, утка, галстук.

Б. Сколько звуков в слове «жук»?

В. Сколько звуков в слове «ваза»?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 23. Повтори слоги с различным ударением: **дон**-дон-дон, дон-**дон**-дон, дон-дон-**дон**;
тя-тя-тя, тя-**тя**-тя, тя-тя-**тя**.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 24. Повтори предложения с разной интонацией.

Мама ходила вчера в **магазин**? Мама **ходила** вчера в магазин? Мама ходила **вчера** в магазин?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 25. Дай утвердительный ответ на вопрос.

Дедушка ходил вчера в **аптеку**? (Да, в аптеку.) Брат **вчера** получил письмо? (Да, вчера.)
Лена **ходила** вчера в театр? (Да, ходила.)

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок IV

Задание 26. Послушай рассказ и ответь на вопросы.

Как ежик в лесу гулял

Пошел темной ночью серый ежик по лесу гулять. Увидел листик и наколол на иголочки. Увидел ягодку и тоже наколол. Заметил он в луже голубую звезду. Хотел и ее наколоть, но ничего не вышло. Подумал ежик, подумал и решил накрыть ее лопухом — пусть до утра полежит. А утром вместо голубой звезды обнаружил он в луже большое красное солнышко.

Вопросы: Когда ежик пошел гулять? Что видел ежик в лесу? Чем ежик накрыл звезду? Что увидел ежик в луже утром? Почему вместо звезды в луже оказалось солнышко?

ОЦЕНКА: за каждый правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

Задание 27. Разложи картинки в нужной последовательности, так, чтобы получился рассказ. Картинки (даны вперемешку):

1. На улице весна. Мальчик с девочкой вышли из школы и пошли домой. Перед ними на дороге оказалась большая лужа. 2. Мальчик перепрыгнул через лужу и пошел дальше, а девочка остановилась около нее. 3. Мальчик оглянулся, а девочка плачет. 4. Мальчик

вернулся, принес дощечку и перекинул ее через лужу. 5. Мальчик помог девочке перейти через лужу.

ОЦЕНКА: самостоятельно выполнил задание — 2 балла, выполнил задание с небольшой помощью — 1 балл, не справился с заданием — 0 баллов.

Задание 28. Составь рассказ по этим картинкам (картинки те же).

ОЦЕНКА:

2 балла:

а) в рассказе верно передан сюжет; б) в рассказе присутствует как основная, так и дополнительная информация; в) тема раскрыта полностью; г) ребенок не испытывает трудностей в формулировании содержания.

1 балл:

а) сюжет передан частично; б) логическая последовательность событий не нарушена; в) в рассказе присутствует только основная информация (тема раскрыта частично); г) ребенок испытывает некоторые трудности в формулировании содержания.

0 баллов:

а) рассказ не передает предложенный сюжет; б) нарушена логическая последовательность событий; в) ребенок испытывает значительные трудности в формулировании содержания текста.

Тестовые задания для ребенка от 6 до 7 лет

Вопросы для предварительной беседы: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Как зовут твоих родителей (маму и папу)? Какой сегодня день недели? Какой день недели был вчера? Какой день недели будет завтра? Назови своих любимых сказочных героев. Почему некоторые птицы осенью улетают на юг? Какие города ты знаешь? Какие деревья растут в лесу? Какие животные дают нам молоко? Для чего нам нужен холодильник? Почему некоторые продукты мы храним именно в нем? Когда на улице раньше темнеет (становится темно): летом или зимой? Что мы говорим людям, которые сидят с нами за столом, перед началом завтрака, обеда или ужина?

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок I

Задание 1. Назови то, что ты видишь на рисунках.

Рисунки:

А. скалка, отвертка, фонарь, рубанок, ящик, скрепка, гиря, метла.

Б. шляпа, кепка, фуражка, сарафан, жилетка, сандалии, босоножки.

В. крыжовник, слива, смородина, малина, ландыш, васильки, гвоздики.

Г. барсук, рысь, пингвин, пантера, крот, леопард.

Д. гитара, аккордеон, балалайка, скрипка, скрипач, балерина, пианист.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 2. Рассмотрите рисунки и скажите, для чего нужен каждый из этих предметов.

Рисунки: солнцезащитные очки, клещи, ласты, сито, дуршлаг, соковыжималка, спицы, дрель.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 3. Рассмотрите рисунки и скажите, почему их поместили рядом.

Рисунки: люстра — фонарь, спицы — свитер, рубанок — доски, чемодан — портфель.

ОЦЕНКА: установлена смысловая связь — 1 балл, не установлена — 0 баллов.

Задание 4. Догадайся, какое слово будет следующим.

Слова: Корова — бык, курица — ? Утка — утёнок, лошадь — ? Птица — гнездо, пчела — ?

Гвоздь — молоток, шуруп — ? Длинный — короткий, широкий — ?

ОЦЕНКА: правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

Задание 5. Рассмотрите рисунки и скажите, кто что делает.

Рисунки: Девочка раскатывает тесто. Девочка пришивает пуговицу. Мальчик вырезает фигурку (бабочку). Мальчик сворачивает ковер. Мальчик расчищает дорожку от снега.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 6. Назови то, что ты видишь на рисунках, и скажи, чем различаются предметы, изображенные на них.

Рисунки: письменный стол — обеденный стол; деревянный стол — стеклянный стол; пассажирский вагон — товарный вагон.

ОЦЕНКА: адекватный ответ (выделение существенных признаков) — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 7. Закончи предложения.

Курам нужен курятник, а муравьям — ... На гармоны играет гармонист, а на балалайке — ...

Хлеб хранят в хлебнице, а соль — ... Двор убирает дворник, а часы чинит — ... Белка живет в дупле, а пчёлы — ...

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 8. Ответь на вопросы.

Какие носки мы называем шерстяными? Какую шишку мы называем еловой? Какое платье мы называем бальным? Какую одежду мы называем домашней? Какой суп мы называем вермишелевым? Какой сок мы называем томатным? Какой торт мы называем ореховым? Какое дупло мы называем беличьим?

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок II

Задание 9. Послушай слова и скажи, почему эти предметы так называются.

Слова: пылесос, мышеловка, снегокат, землеройка, носорог, соковыжималка, сороконожка.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 10. Растолкуй значения слов: печник, коровник, виноградник, воротник; соусница, учительница, больница; водитель, зритель, победитель, выключатель.

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 11. Рассмотрите рисунки и скажите, что на них нарисовано и сколько.

Рисунки: пять молотков, шесть гвоздик, шесть яблок, пять стульев, пять баклажанов, пять шишек.

ОЦЕНКА: грамматически правильно — 1 балл, грамматически неправильно — 0 баллов.

Задание 12. Рассмотрите рисунки и скажите:

А. Какие букеты здесь нарисованы?

Рисунки: букет тюльпанов, букет ландышей, букет роз.

Б. Из каких цветов сплетены эти венки?

Рисунки: венок из колокольчиков, венок из гвоздик, венок из ромашек, венок из незабудок.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 13. Назови иначе.

Образец: Хвост лисы — лисий хвост.

Голова барсука — ... Уши зайца — ... Шерсть овцы — ... Голова осла — ... Хвост белки — ...

Грива льва — ... Уши телёнка — ... Лапы индюка — ...

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 14. Рассмотрите рисунки и скажите, где находятся животные. Скажите и покажите, откуда вылезают котёнок, щенок, собака. Котёнок под диваном, щенок под шкафом, собака под столом. Котёнок вылезает из-под дивана, щенок — из-под шкафа, собака — из-под стола.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 15. Рассмотрите рисунки и скажите, где находятся дети и животные.

Скажите и покажите, откуда выглядывает мальчик, откуда выглядывают девочки, откуда выглядывает собака, откуда вылезает котёнок.

А. Одна девочка за креслом, другая — за шторой, собака за стулом, мальчик за шкафом, котёнок за диваном.

Б. Одна девочка выглядывает из-за кресла, другая из-за шторы, собака — из-за стула, мальчик — из-за шкафа, котёнок — из-за дивана.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 16. Догадайся, какое слово будет следующим.

Сахар — сахарница, масло — ... Очки — очечник, мыло — ... Трактор — тракторист, экскаватор — ... Гитара — гитарист, скрипка — ... Летать — лётчик, учить — ... Носить — носильщик, строить — ... Тигр — тигрица, заяц — ...

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Задание 17. Повтори предложения, не меняя слова местами.

Бабушка попросила Катю принести книгу, которая стояла на полке. Вася заболел, и поэтому мама не повела его в среду в детский сад. Несмотря на дождь, мы с папой поехали за город на дачу. Наташа вспомнила, что мама очень любит пироге грибами и рисом. Пока я собирал свои вещи, моя сестра сходила в магазин за хлебом.

ОЦЕНКА: точное воспроизведение — 2 балла, воспроизведение с незначительным изменением (пропуск слов или их замена, не искажающие общий смысл) — 1 балл, неправильный ответ — 0 баллов.

Задание 18. Закончи предложения.

Лена ходила в лес, чтобы ... Автобус сломался, поэтому ... Ребята ходили в цирк, который ...

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный — 0 баллов.

Блок III

Задание 19.

А. Повтори слова и словосочетания: слесарь, чертёжник, эквилибрист, аэродром, эскалатор, шлагбаум; отремонтировать радиоприёмник, пишущая машинка, смеющийся мальчик.

Б. Повтори предложение: Часовщик, прищурив глаз, чинит часики для нас.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно (пропуски, искажения, перестановки) — 0 баллов.

Задание 20. Повтори слоги:

па-ба-па; ася-аща-ася; шва-шва-жва; кра-гра-кра; сан-цан-цан; мё-мо-мо; аня-ана-аня.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 21.

А. Послушай слова и скажи, в каких из них есть звук [с].

Слова: цыплёнок, светофор, цапля, роза, чашка, чемодан, кактус, утюг, кольцо.

Б. Послушай слова и скажи, в каких из них есть звук [ч].

Слова: цыплёнок, качели, цапля, роза, чашка, чемодан, кактус, утюг.

ОЦЕНКА: правильно (назвал все слова) — 1 балл, неправильно (допустил хотя бы одну ошибку) — 0 баллов.

Задание 22.

А. Сколько звуков в слове «чашка»? Б. Сколько звуков в слове «кактус»?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 23. Повтори слоги с различным ударением:

дон-дон-дон, дон-**дон**-дон, дон-дон-**дон**; ся-ся-ся, ся-**ся**-ся, ся-ся-**ся**.

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 24. Повтори предложения с разной интонацией.

Паша принёс книгу в воскресенье. **Паша** принёс книгу в воскресенье? Паша **принёс** книгу в воскресенье? Паша принёс книгу **в воскресенье**?

ОЦЕНКА: правильно — 1 балл, неправильно — 0 баллов.

Задание 25. Дай утвердительные ответы на вопросы.

Лена **была** вчера в школе? (Да, была.)

Папа принес эти цветы? (Да, папа.)

Коля купил **спелый** арбуз? (Да, спелый.)

Бабушка сварила варенье **из вишни**? (Да, из вишни.)

ОЦЕНКА: адекватный ответ — 1 балл, неадекватный ответ — 0 баллов.

Блок IV

Задание 26. Послушай рассказ и ответь на вопросы

Любопытная обезьяна

Обезьяны очень любопытные животные. Этим часто пользуются охотники. Чтобы поймать обезьяну, берут тяжелый кувшин с узким горлышком, насыпают в него немного орехов и оставляют его в лесу. Обезьяна замечает кувшин, и ей очень хочется узнать, что в нем. Она подходит к кувшину, заглядывает внутрь. Затем она просовывает в него руку и хватает орехи. Вытащить их она не может: горлышко очень узкое, и рука, сжатая в кулак, не пролезает. Унести кувшин с собой ей тоже не под силу. Даже когда появляется охотник, обезьяна не убегает: ей жаль бросить орехи, и она не разжимает кулака. Так за свою жадность обезьяна расплачивается свободой.

Вопросы: Что охотники используют при ловле обезьян? Можно ли брать любой кувшин, чтобы поймать обезьяну? Какой кувшин используют при ловле обезьян? Почему обезьяна не убегает, когда к ней приближается охотник?

ОЦЕНКА: за каждый правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

Задание 27. Разложи картинки в нужной последовательности, чтобы получился рассказ.

Картинки (даны вперемешку):

1. Кухня. На полу кошка с двумя котятами: черным и белым. Мама замешивает тесто. На столе бутылка с молоком и миска с мукой. 2. Мама выходит из кухни, а котята забираются на стол. 3. Котята на столе. Один опрокидывает молоко, другой забирается в миску с мукой. 4. Белый котенок на полу лакает молоко, черный вылезает из миски почти весь в муке. 5.

Заходит мама на кухню и видит, что молоко и миска с мукой опрокинуты, а около кошки на полу два белых котенка.

ОЦЕНКА: самостоятельно выполнил задание — 2 балла, выполнил задание с небольшой помощью — 1 балл, не справился с заданием — 0 баллов.

Задание 28. Составь рассказ по картинкам (картинки те же).

ОЦЕНКА:

2 балла:

а) рассказ соответствует предложенному сюжету; б) в рассказе присутствует как основная, так и дополнительная информация; в) тема раскрыта полностью; г) ребенок не испытывает трудностей при формулировании содержания.

1 балл:

а) рассказ частично соответствует предложенному сюжету; б) логическая последовательность событий не нарушена; в) в рассказе присутствует только основная информация (тема раскрыта частично); г) ребенок испытывает некоторые трудности в формулировании содержания.

0 баллов:

а) рассказ не соответствует предложенному сюжету; б) нарушена логическая последовательность событий; в) ребенок испытывает значительные трудности в формулировании содержания текста.

Сводная таблица результатов обследования речи на примере данных
ребенка с ЗПР 4-х лет

Параметры оценки	№ тестовых заданий	БЛОК I								БЛОК II						БЛОК III						Количество баллов						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Макс.	Реальн.			
Состояние лексикона	аудирование																											
	говорение	36						1	3																		69	58
	аудирование																											
	организация словаря		2	4	4																							
	говорение			5																								
Грамматическая компетенция	аудирование																											
	словообразование								3																			
	говорение								4	2	2			3												66	50	
	аудирование																											
	говорение								4	2			5	5	3													
Фонетико-фонологическая компетенция	аудирование																											
	говорение																											
	аудирование																											
	фонематика																		6	7	6	6						
	говорение																			7								
Психологическая база речи	аудирование																											
	говорение																											
	словесная структура слова																											
	звучовой анализ и синтез																											
	вербальная память	36																										
Максимально Реально ИТОГО	мышление		2	5	4	4																						
	речевое внимание								3	4	2						3					6	6		102	83		
	Максимально	143																						79	93			
	Реально	119																						60	84			
	ИТОГО																							Максимально – 284		Реально – 235		

**Система игр и упражнений для пропедевтического этапа
логопедической работы с детьми с ЗПР**

Основная цель	Оборудование, методическое и наглядное обеспечение	Ход игры	Инструкции
Формирование отношений между предметами			
Определить наличие/отсутствие предметов	Различные игрушки (кукла, машинка, мишка и т.д.)	На столе перед детьми лежит закрытая салфеткой игрушка. Логопед предлагает детям посмотреть, что лежит под салфеткой. Привлекает внимание к игрушке, называет ее, дает подержать в руках, показывает, что с ней можно делать.	– «Давайте посмотрим, что лежит под салфеткой»; – «Это кукла! Давайте поиграем с куклой».
Определить наличие/отсутствие предметов	Ведерко с крышкой, различные предметы (пирамидка, кубик, матрешка, мячик и др.)	Логопед показывает детям ведерко, закрытое крышкой, и поясняет, что в нем что-то есть. Снимая крышку, демонстрирует предметы, находящиеся в ведерке, затем предлагает достать детям по одному предмету. Дает возможность рассмотреть предмет и поиграть с ним.	– «Молодец, ты достал кубик!»; – «Кубик может катиться?»; – «Что ты достал?».
Определить наличие/отсутствие предметов	Различные игрушки (кукла, мяч, мишка и т.д.)	Перед детьми ряд игрушек. Во время игры логопед закрывает ширмой игрушки и одну убирает. Когда дети будут хорошо справляться с заданием, можно убирать несколько игрушек.	– «Посмотрите внимательно на игрушки, назовите их»; – «Все ли игрушки на месте?»; – «Какой игрушки нет?».

Научить определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	Различные игрушки (кукла, мяч, мишка и т.д.)	Перед детьми ряд игрушек. Дети выполняют инструкции.	– «Угадай игрушку: она находится впереди куклы»; – «Эта игрушка находится впереди мяча, но позади мишки».
Научить определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	Различные игрушки (кукла, мяч, мишка и т.д.)	Перед детьми ряд игрушек. Во время игры логопед закрывает ширмой игрушки и меняет одну из игрушек местами, затем просит отгадать, что изменилось. Когда дети будут хорошо справляться с заданием, можно сразу поменять несколько игрушек. Дети выполняют инструкции.	– «Посмотрите внимательно на игрушки, назовите их по порядку»; – «Что изменилось?»; – «Где теперь сидит кукла, кто от нее справа, кто слева?».
Научить определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	Различные игрушки (кукла, зайка, мишка и т.д.)	Дети выставляют игрушки в соответствии с инструкцией логопеда, затем называют их пространственные позиции.	– «Поставь куклу впереди зайки. Поставь мишку позади собачки»; – «Расскажи, кто впереди куклы, кто позади».
Научить определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	Конструктор	Перед детьми — разноцветные детали конструктора. Дети выполняют инструкции.	– «Положи синий кирпичик вниз, а зеленый сверху»; – «Возьми большой красный кирпичик, положи его за желтым кубиком, рядом с кирпичиком поставь синюю пирамидку».
Научить определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	Фланелеграф; карточки с изображением елочки, белки и шишек	На фланелеграфе — изображение елочки. Логопед прикрепляет карточки с изображением предметов (шишку, белку) к фланелеграфу в соответствии с текстом затем задает вопросы. Выслушав ответы детей, логопед меняет расположение картинок и вновь задает вопросы.	– «Шишка висит высоко. Белка сидит низко»; – «Белка — прыг-скок по веткам. Где сидит белка теперь?»; – «Где висит шишка, куда забралась белка?».
Научить	Различные игрушки:	Кубики лежат на полу,	— «Давайте все расставим по

определять пространственное расположение предметов относительно друг друга	кубики, зайчик, машина и т.д.	зайчик за шкафом, машина под столом и т.д. Дети выполняют инструкцию.	местам: кубики сложим в коробку; зайчика посади между куклой и медведем; машину поставь на полку» и т.д. – «Что ты убрал? Куда поставил машину?».
Научить определять пространственное расположение предметов	План комнаты, в которой проводится игра. На плане начерчены стены комнаты, обозначены окна и дверь, показаны (с соблюдением масштаба) находящиеся здесь предметы мебели; маленькая кукла, маленький красный кружок	Педагог перед началом игры прячет куклу под каким-либо предметом мебели. Рассказывает детям инструкцию и показывает план комнаты. Ребенок решает поставленную задачу, пользуясь планом. На первых порах план следует сориентировать соответственно реальному расположению окон и дверей. Следующий шаг — определение ребенком собственного места в комнате, а после этого — нахождение отмеченного на плане предмета. Ребенок ищет по плану куклу Машу, а остальные наблюдают. Если ребенок ошибся, то куклу Машу ищет следующий. Количество предметов не должно быть более шести.	– «Кукла Маша решила поиграть и спряталась где-то в комнате. Но Маша оставила рисунок этой комнаты и отметила, где она спряталась: на плане это место обозначено красным кружком».
Развитие умения к идентифицировать предметы: такой же/не такой же	Конструктор	Перед детьми ряд зеленых кирпичиков и коробка с разными деталями конструктора. Дети выполняют инструкцию.	– «Мы сегодня будем строить дом. Но у нас не хватает кирпичиков. Найдите в коробке такие же зеленые кирпичики».
Развитие умения к идентифицировать предметы: такой же/не такой же	Однородные пирамидки разной формы, состоящие из пяти колец и пяти квадратных брусков.	Логопед показывает детям пирамидку с кольцами. Сняв первое кольцо, объясняет, что в этой пирамидке все кольца вот такие,	– «Посмотрите как много колечек и все они круглые»; – «А эта пирамидка такая же?»; – «У нас получилось две дорожки. Они одинаковые?».

		круглые. Разобрав пирамидку, раскладывает кольца в ряд, подчеркивая, что все колечки круглые. То же проделывает и с квадратной пирамидкой. Предлагает детям их собрать.	
Развитие умения к идентифицировать предметы: такой же/не такой же	Картинка с контурным изображением различных бабочек, среди которых две одинаковые, цветные карандаши.	Перед каждым ребенком картинка. Дети выполняют инструкции.	– «Среди множества схожих бабочек найдите две одинаковые»; – «Раскрасьте их по-разному»; – «А теперь, чем отличаются эти одинаковые бабочки?».
Развитие умения к идентифицировать предметы: такой же/не такой же	Плакат с изображением стада пасущихся коров и предметные картинки с изображением одной коровы.	Перед детьми висит плакат, а на столах перед каждым лежат картинка с коровами (у всех разные коровы). Дети выполняют инструкции.	– «Давайте поможем пастуху разыскать корову по определенным приметам: окраске туловища, форме и окраске рогов и т.д.».
Развитие умения к идентифицировать предметы: такой же/не такой же	Разноцветные кубики, картинки с узорами из разноцветных квадратов	Перед детьми лежат кубики, логопед показывает узор и предлагает сложить точно такой же из кубиков. Можно усложнить игру: придумать новый узор; сложить узор по карточке, но изменить цвет.	– «Сложите из кубиков такой же узор»; – «Придумайте новый узор и дайте ему название» и т.д.
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Большое и маленькое ведерко, маленькие и большие кубики	Перед детьми лежат кубики и стоят ведерки. Дети выполняют инструкции.	– «Все большие кубики положите в большое ведерко»; – «Какие остались кубики?»; – «В какое ведерко мы их положим?».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Поднос, коробка с набором природного материала: камешки, ракушки, шишки, листья, желуди, зернышки, цветы, косточки, орехи, разные по величине (по 5-6 каждого вида)	Дети садятся за стол, и педагог вместе с ними рассматривает несколько предметов, находящихся на подносе. Дети называют их. Педагог выкладывает все предметы на поднос так, чтобы их легко	«Посмотрите, дети, на эти шишки. Как вы думаете, они по величине одинаковые или разные? Какая из них больше? А это какая? Сегодня поиграем с шишками, листьями, зернышками, камешками, ракушками. Будем раскладывать их по величине: сначала положим

		можно было увидеть и взять. Дети выбирают предметы, раскладывают их по величине. После чего педагог проверяет правильность выполнения задания. Затем предлагает другую задачу: выложить предметы в ряд по нарастающей величине. Игра повторяется: дети меняются предметами.	самый большой предмет, а потом – все меньше и меньше». – «Надо класть в ряд только одинаковые предметы. Кто взял шишки, тот кладет в ряд только шишки. А кто возьмет листик, тот будет класть в ряд только листики».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Мешочек, детали конструктора	Педагог раздает детям разные геометрические фигуры и предлагает найти на ощупь в мешочке похожую.	– «У каждого из вас геометрическая фигура, потрогайте ее»; – «А сейчас найдите такую же в мешочке».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	На каждого играющего — мешочек с игрушками: ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка, поднос	Дети садятся вокруг столов, и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка). Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по комнате, и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки, похожие на их предмет, и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и объяснить свой выбор.	– «У каждого из вас в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке»; – «Объясните свой выбор, чем эти предметы похожи».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Набор из пяти карточек, на каждой из которых нарисована одна фигура (круг, треугольник, полукруг, трапеция,	Педагог, глядя на картинку, предлагает детям подобрать игрушку, похожую на изображенную фигуру. Он показывает по одной картинке из	– «На какую игрушку похожа эта фигура? Найдите игрушку, похожую на эту фигуру»; – «Правильно, все эти игрушки похожи на круг».

	овал)	<p>набора. Дети приносят игрушки к определенной фигуре, педагог просит их назвать все игрушки и проверяет правильность выполнения задания. Например, на первой карточке изображен круг. Дети приносят мяч, тарелку, воздушный шарик, обруч, пуговицу, руль и кладут эти предметы на поднос около карточки.</p> <p>При повторном проведении игры на карточках должны быть нарисованы новые фигурки.</p>	
<p>Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку</p>	Конструктор	<p>Перед детьми пять красных квадратов, один красный треугольник и один зеленый квадрат. Дети выполняют инструкции.</p>	<p>– «Среди ряда фигур найдите отличающуюся по цвету»;</p> <p>– «Среди ряда фигур найдите отличающуюся по форме».</p>
<p>Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку</p>	<p>Цветные ленточки, шарики, обручи (разных цветов), поднос.</p>	<p>Цветные обручи раскладываются на одной стороне комнаты. Педагог раздает одним детям цветные шарики, а другим — цветные ленточки. После того как дети найдут свои «домики», педагог уточняет правильность выполненного задания. Каждая пара детей проверяет цвет домика, шарика и ленточки и называет цвет. В конце игры педагог проверяет правильность выполненного задания. В случае затруднения логопед помогает детям найти свою</p>	<p>– «Вы будете свободно бегать по комнате, пока я не скажу «Найди себе пару!»». Вы должны найти того, у кого ленточка того же цвета, что и ваш шарик. Затем надо надуть шарик и привязать к нему ленточку. После этого надо найти свой «домик» — обруч такого же цвета, как шарик, и войти в него».</p>

		пару, используя прием сличения. (Например, шарик желтого цвета, ленточка желтая, домик такой же желтый, как шарик).	
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Бусинки, контейнеры	Логопед раздает детям контейнеры с разными бусинками и предлагает разложить бусинки в разные контейнеры по цвету, форме или размеру.	– «У каждого из вас контейнер с бусинками, которые отличаются по цвету, форме или размеру»; – «Чтобы получились «правильные»? бусы, давайте распределим бусинки по разным контейнерам. Красные бусинки кладем в красный контейнер, синие — в синий, а зеленые — в зеленый».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Фланелеграф, картинки с геометрическими фигурами	На фланелеграфе раскладывают в беспорядке 10-12 геометрических фигур (круги, квадраты, треугольники, прямоугольники) разного цвета и размера. Дети выполняют инструкции. Ребенок, правильно и быстро показавший и назвавший фигуру, берет ее себе. В конце подсчитывают, сколько у кого фигур, объявляют победителей.	– «Кто нашел большой круг?»; – «Кто нашел маленький синий квадрат?» и т.д.
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Различные предметы одного цвета	Взрослый предлагает ребенку посмотреть вокруг и назвать предметы красного цвета, которые он видит.	– «Посмотри внимательно и назови, какие предметы красного цвета ты видишь?».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Предметы разной плотности: подушка, резиновый мяч, металлическая ложка	Перед детьми лежат предметы. Логопед предлагает детям сравнить предметы по плотности.	– «Наверняка ты замечал, что если дотронуться до некоторых предметов, то они прогибаются от нажатия. Такие предметы называются мягкими. А другие — твердые, сохраняют свою форму, их практически невозможно сжать или согнуть. Мягкость или твердость предмета легко

			определить руками, сравни предметы, которые находятся перед тобой»; – «А что тверже — фарфоровая чашка или пластиковый стакан?»».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Предметы сделанные из различных материалов: деревянный кубик, металлический ключ, пластмассовая ручка и т.д.	На столе перед детьми разложены предметы. Дети выполняют инструкцию. Предварительно логопед знакомит детей с материалами, из которых сделаны различные предметы. При повторном проведении игры детям предлагается на ощупь, не глядя на предмет, узнать, из чего он сделан, и рассказать о нем так, чтобы другие дети по описанию узнали и правильно назвали его. Мешочек открывается лишь в том случае, если те, кто описывал предмет и кто отгадывал, не ошиблись.	– «Возьмите каждый по предмету. Из чего сделан ваш предмет?»; – «Подберите ему пару. Например, деревянный кубик и деревянная матрешка и т.д.».
Определение сходства/различия предметов по конкретному перцептивному признаку	Коробка; игрушки: мяч, матрешка, елочка, ежик, зайчик, мышка	Педагог показывает детям коробку и предлагает рассмотреть лежащие в ней игрушки, просит их запомнить. Затем он закрывает игрушки салфеткой и описывает одну из них. Дети должны отгадать, что это за игрушка. В случае затруднения он открывает салфетку и повторяет описание игрушки, следя за непосредственным восприятием этого описания детьми. После того как ребенок выберет игрушку по описанию, его просят	– «Давайте рассмотрим, что там лежит»; – «Сейчас я расскажу о какой-то одной игрушке, а вы отгадаете, о какой игрушке я говорю»; – «Круглый, резиновый, катится. Его бьют, а он не плачет, только выше, выше скачет»; – «Расскажи об этой игрушке. Какая она?»».

		рассказать о ней.	
Определение категории: целое/часть	Кукла	Педагог показывает детям куклу. Вместе с детьми рассматривают части лица. Дети выполняют инструкции.	– «Где у куклы лицо?»; – «Давайте назовем части лица?»; – «Покажите, а где у вас глаза».
Определение категории: целое/часть	Игрушки, музыкальные инструменты, столовые приборы и т.д.	Педагог прячет в мешочке предмет, дети по описанию угадывают его. Если у ребенка будут затруднения, можно дать ему ощупать предмет, не глядя на него.	– «Я положу в наш волшебный мешочек какой-то предмет и буду рассказывать вам о нем. Постарайтесь угадать, что там спрятано».
Определение категории: целое/часть	Различные игрушки (кукла, зайка, мишка и т.д.)	Логопед показывает детям игрушку. Предлагает ее описать.	– «Сегодня к нам в гости пришел зайка Степашка. Он никогда не видел себя в зеркало, давайте ему расскажем, какой он».
Определение категории: целое/часть	Предметные картинки с недостающими деталями	Перед каждым ребенком предметные картинки. Дети выполняют инструкции.	– «Посмотрите внимательно на рисунок. Что не так? Чего нет у машины?».
Определение категории: целое/часть	Предметные картинки с изображением животных с хвостами от других животных	Перед каждым ребенком предметные картинки. Дети выполняют инструкции.	– «Посмотрите внимательно на рисунок. Что не так?»; – «Чей это хвост у собаки? А чей хвост у петуха?».
Определение категории: целое/часть	Предметные картинки с недорисованной частью, карандаши	Перед каждым ребенком предметные картинки. Дети выполняют инструкции.	– «Посмотрите внимательно на рисунок. Что не так?»; – «Дорисуйте предмет по имеющейся готовой части».
Определение категории: целое/часть	Предметные картинки и картинки с деталями этих предметов	Перед детьми картинки с отдельными частями предмета (колесо от машины, руль от корабля и т.д.).	– «Угадайте, часть какого предмета я назову: колесо, вагон, крыша и т.д.».
Формирование отношений между предметами			
и/или	Куклы — девочка и мальчик, одежда для кукол	На столе перед каждым ребенком лежит одежда для кукол. Логопед предлагает разложить одежду для мальчика и для девочки по отдельности в	– «Давайте поможем Паше и Маше одеться для того, чтобы выйти на прогулку. Но с тем условием, что на улице зима» и т.д.

		зависимости от ситуации и объяснить свой выбор.	
и/или		Логопед называет предмет, а дети определяют, можно его съесть или нет. Когда дети будут хорошо справляться с заданием, логопед называет сразу три предмета, а ребенок выбирает из них только съедобные или несъедобные.	– «Огурец — съедобный или несъедобный и т.д.». – «Стол, машина, малина. Что съедобное?».
и/или	Банка с водой, камешки, разные палочки: с крючком, сачком, колечком, вилкой	В банке с водой лежат камешки. Недалеко от банки разложены на столе палочки — с крючком, сачком, колечком, вилкой. Ребенка просят достать камешки из банки и переложить в аквариум, не замочив при этом руки. Если ребенок пытается опустить руки в банку, но не достает до камешков, логопед предлагает ему подумать, чем можно достать камешки. Ребенку дается возможность перепробовать все лежащие на столе предметы-орудия, пока он сам не убедится, что камешки можно достать только сачком. При этом ребенок закрепляет правильный способ действия в словесном отчете.	– «Достань камешки из банки и переложи в аквариум, не замочив при этом руки»; – «Видишь, этой палочкой с крючком камешек достать нельзя. Попробуй достать сачком»; – «Вот хорошо, сачком можно достать все камешки».
и/или	Самолет из пластмассового конструктора, гаечный ключ, молоток, отвертка	Логопед предлагает ребенку поиграть с самолетом, гайки которого плохо укреплены. Ребенок должен догадаться	– «Давай поиграем с самолетом, но у него плохо укреплены гайки. Давай его починим»; – «Самолеты заправляются и готовятся к полету. Самолеты

		<p>выбрать среди предметов, имитирующих орудия труда, гаечный ключ и использовать его для укрепления гаек. В случае затруднения логопед дает возможность ребенку пробовать закручивать гайки различными предметами и выбрать необходимый — гаечный ключ. Затем педагог помогает ребенку закрутить гайки, т.е. выполнить практические действия. После этого следующий ребенок повторяет все действия. Затем разворачивается сюжет игры.</p>	<p>летят. Самолеты «идут» на посадку. Самолеты сели на площадку в аэропорту» и т.д.</p>
и/или	<p>Сачок, таз с водой, набор парных предметов: карандаш и гвоздь, деревянный и металлический шарики, деревянная и металлическая линейки, металлическая и деревянная пуговицы и т.д.</p>	<p>Логопед рассматривает с детьми предметы, нужные для игры. Затем сообщает им, что сегодня они будут отгадывать, что плавает, а что тонет. Детям дают предметы в случайном порядке, а не попарно, и они отвечают заранее, поплывет ли этот предмет или утонет. Затем дети опускают по одному предмету в воду. Все вместе наблюдают и говорят: «Плавает!» Те предметы, которые плавают, кладут в одну коробку, а те, которые тонут, — в другую. При доставании предметов из воды используется сачок.</p>	<p>– «Сегодня мы будем отгадывать, что плавает, а что тонет»; – «Какие предметы мы клали в эту коробку, а какие — в эту коробку?» – «Теперь посмотрите и скажите: «Какие предметы плавали, а какие тонули?» – «Правильно деревянные — плавают, а железные (металлические) — тонут».</p>
и/или	<p>Кукла; кукольный деревянный стол; кукольная посуда</p>	<p>Логопед предлагает ребенку угостить куклу чаем. Кукла</p>	<p>– «Давай напоим куклу чаем. Для этого надо на стол поставить посуду»;</p>

		сидит на стульчике за столом. У стола — три ножки, а четвертая, отломанная, лежит недалеко от стола. Посуда находится на другом столе. (Условия: когда на стол, за которым сидит кукла, ставят посуду, стол падает). Ребенок должен обнаружить причину падения стола, т.е. отсутствие одной ножки, найти ее и вставить на место. Аналогично обыгрывается ситуация со сломанным колесом у машины (покатать куклу на машине).	– «Что случилось? Почему упал стол?»; – «Что ты сделал, чтобы стол не падал?».
и/или	Сюжетная картинка: комната, в которой находится высокий шкаф, детский стол, большой и маленький стулья. На полу, на ковре, сидит маленький мальчик, игрушек у него нет. Мяч лежит на шкафу. Мальчик, сидя на ковре, тянется к мячу ручками.	Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней нарисовано.	– «Расскажи, что нарисовано на картинке»; – «Подумай, как можно достать мячик? А теперь расскажи мальчику».
и/или	Сюжетная картинка: весна, ряд маленьких, только что посаженных молодых саженцев. Рядом стоит мальчик с саженцем в руке. Внизу изображены предметы: топор, совочек, молоток, ножницы, лопата, палочка, пила.	Ребенку предлагают рассмотреть картинку и ответить на вопросы.	– «Какое время года нарисовано? Что хочет сделать мальчик? Что ему надо взять, чтобы посадить деревце?».
Умение правильно устанавливать временные категории	Кукла, карточки с различным временем суток	Перед каждым ребенком карточка со временем суток. Логопед предлагает рассказать, что будет	– «Какое время суток на твоей карточке?»; – «Что будет делать Маша утром?» и т.д.

		делать Маша в указанное на карточке время суток.	
Умение правильно устанавливать временные категории	Четыре картинки по одному сюжету о временах суток	На столе сюжетные картинки, разложенные в хаотичном порядке. Дети выполняют инструкцию.	– «Собери цепочку из четырех карточек, подбирая их по смыслу и раскладывая в нужном порядке»; – «Составить рассказ по картинкам».
Умение правильно устанавливать временные категории		Логопед читает предложения и предлагает вставить пропущенные слова.	– «В музыкальный зал мы ходили...» (вчера) – «Занятие по математике у нас было...» (сегодня) – «Рисовать мы будем...» (завтра) и т. п.
Умение правильно устанавливать временные категории		Логопед читает предложения и предлагает вставить пропущенные слова. В случае затруднения он задает уточняющие вопросы, направленные на выявление связей между объектами и явлениями.	– «Завтракаем мы утром, а обедаем...»; – «Солнце светит днем, а луна — ...»; – «Спим мы ночью, а зарядку делаем...».
Умение правильно устанавливать временные категории		Логопед читает предложения и предлагает вставить пропущенные названия дней недели.	– «Если сегодня понедельник, то завтра будет...»; – «Если сегодня четверг, то завтра будет...»; – «Если сегодня суббота, то завтра будет...»; – «Если сегодня пятница, то вчера была...»; – «Если сегодня вторник, то вчера был...».
Умение правильно устанавливать временные категории	Сюжетные картинки с изображением различных времен года	Логопед читает небольшой текст, дети по содержанию определяют время года. Когда дети отгадывают, он показывает картинку с временем года не соответствующему рассказу.	– «Сегодня плохая погода. На улице холодно. Дует сильный ветер, почти весь день идет дождь. С деревьев опадают листья. Про какое время года этот рассказ?»; – «Эта картинка про осень?»; – «Как вы узнали, что это не осень, а весна?».
Установление причинно-следственных отношений		Логопед читает детям перепутанные предложения, дети должны найти ошибку и сказать правильно.	— «Стол гонялся за мышами. Кот накрыт к обеду был»; – «Что перепутано?»; – «Чайник прыгал во дворе. Мальчик булькал на костре» и т.д.

<p>Установление причинно-следственных отношений</p>	<p>Две сюжетные картинки: на первой — увядшие цветы в вазе, стебли их не достают до воды. На второй — девочка смотрит на букет живых цветов. Рядом находятся две банки: одна с водой, другая без воды</p>	<p>Ребенку предлагают рассмотреть первую картинку и рассказать, что произошло с цветами. В случае затруднения логопед задает уточняющие вопросы, направленные на выявление связей между объектами и явлениями, изображенными в этом сюжете. Если и после этого ребенок не справился с заданием, ему предлагают другую картинку; просят рассмотреть картинку и дать совет девочке, куда поставить цветы.</p>	<p>– «Что ты скажешь о цветочках? Какие цветочки? Что там налито в вазу? Сколько там воды? Стебельки цветов находятся в воде? Что можно сказать об этом? О воде? О цветах? Что случилось с цветами? Почему цветы завяли?».</p>
<p>Установление причинно-следственных отношений</p>	<p>Сюжетная картинка: в середине комнаты стоит круглый стол, на нем находится посуда. Растерянный мальчик смотрит на разбитую чашку, которая находится на полу, рядом с ней лежит мяч</p>	<p>Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения логопед активизирует восприятие и понимание сюжета уточняющими вопросами.</p>	<p>– «Что находится на столе? Что лежит на полу? Что мальчик делал с мячом? Куда упал мячик? Что случилось с чашкой?».</p>
<p>Установление причинно-следственных отношений</p>	<p>Миска с водой, различные предметы</p>	<p>На столе перед детьми миска с водой и различные предметы. Логопед предлагает изучить свойства предметов в воде. Далее можно показать, что есть такие предметы, которые не только не тонут сами, но и могут перевозить другие предметы, которые без них утонули бы.</p>	<p>– «Давайте посмотрим, что будет с пластмассовым кубиком, если мы его опустим в воду?»; – «А сейчас опустим в воду железную ложку. Что с ней произошло?».</p>
<p>Установление причинно-следственных отношений</p>	<p>Различные предметные картинки</p>	<p>Логопед предлагает детям составить последовательный, связный, не лишенный смысла рассказ из двух предложений,</p>	<p>– «Сейчас я вам покажу картинку, вы должны будете составить маленький рассказ, в котором есть словосочетание «красное яблоко» и т.д.</p>

		используя различные словосочетания. Окончания слов должны оставаться неизменными.	
Установление причинно-следственных отношений	Сюжетные картинки: мальчик надевает ботинки; мальчик надевает пальто; мальчик надевает кепку; мальчик стоит одетый у двери	Ребенку предлагают рассмотреть картинки по одной, а затем разложить их по порядку и рассказать, что было сначала, что потом и чем завершилось. Затем нужно составить рассказ по картинкам. В случае затруднения используется рассказ педагога.	– «Что вначале мальчик надевал, а что потом?»; – «Мальчик собрался на прогулку, он вначале надел ботинки, вот эта картинка. А потом что он надевает? Найди это на картинке. Верно, он надел пальто. А потом что? и т.д. Теперь расскажи сам, что вначале мальчик надевал на прогулку, а что потом».
Установление причинно-следственных отношений	Сюжетные картинки: яблоко, яблоня, огрызок яблока	Ребенку дают рассмотреть «впережку» картинки и просят разложить так, чтобы получился рассказ о мальчике: В случае затруднения используется рассказ педагога.	– «Перед вами картинки. Разложите их в нужном порядке, чтобы у вас получился рассказ» и т.д.
Установление причинно-следственных отношений	Сюжетные картинки: зайчик прыгает вверх, пытаясь достать морковку — нос высокого снеговика; зайчик стоит на лесенке, приставленной к снеговика и тянется к морковке; зайчик сидит на лесенке, отвернувшись от снеговика, светит солнце, снеговик тает, стал ниже; светит яркое солнце, зайчик ест морковку, рядом валяется куча снега, ведро, которое было на голове снеговика, лесенка	Ребенку предлагают рассмотреть все картинки и разложить их по порядку. После того как ребенок разложил картинки, независимо от того, соблюдена правильная последовательность событий или нет, его просят составить рассказ по этим картинкам. В процессе рассказа ребенок может менять картинки местами. В случае затруднения педагог сам составляет рассказ просит ребенка разложить картинки в соответствии с его рассказом.	– «Рассмотри внимательно каждую картинку. Подумай, как надо разложить картинки, чтобы получился рассказ: его начало, продолжение и окончание».
Установление причинно-	Две сюжетные картинки: на одной	Педагог предлагает детям рассказ, задает	«Жил-был маленький цыпленок. Пошел он однажды

<p>следственных отношений</p>	<p>из них — цыпленок во дворе, недалеко забор; на другой — кошка бежит за цыпленком, а цыпленок — за забором</p>	<p>вопросы по содержанию рассказа. Затем педагог показывает детям первую картинку и повторяет вопросы. В случае затруднения детям дают рассмотреть и сравнить обе картинки и составить рассказ по ним. Если дети не могут рассказать, педагог задает уточняющие вопросы. После детального анализа детям предлагается рассказать весь текст.</p>	<p>один во двор погулять. Вдруг видит: идет большая кошка. Кошка хотела поймать цыпленка. А цыпленок добежал до забора, видит: там маленькая — маленькая дырочка, он и пролез через нее»; – «Поймала кошка цыпленка? Почему кошка не поймала цыпленка?».</p>
<p>Установление причинно-следственных отношений</p>	<p>Четыре сюжетные картинки, на трех из которых сюжеты не соответствуют содержанию предложенного рассказа</p>	<p>Логопед предлагает детям прослушать рассказ. После этого дети рассматривают картинки и выбирают ту, которая соответствует содержанию рассказа. Затем логопед просит обосновать выбор картинки и рассказать текст без нее. В случае затруднения педагог задает наводящие вопросы. После ответов на эти вопросы дети рассказывают текст с опорой на иллюстрацию.</p>	<p>– «Во двор вышел погулять петушок. Он поет: «Ку-ка-ре-ку!». Курицу с цыплятами зовет. Нашел петушок зернышки, сам не съел, а цыплятам отдал. Цыплята склевали зернышки, и ушли домой с курицей»; – «Кто вышел во двор? Кто пел? Кого позвал петушок? Что петушок нашел? Кто остался во дворе? Кто нашел зернышки?».</p>
<p>Установление причинно-следственных отношений</p>		<p>Логопед предлагает детям решить задачи. В случае затруднения он предлагает ребенку решить задачу с использованием палочек или пальцев.</p>	<p>– «На столе в тарелке лежало пять яблок. Вошло пятеро детей, и все взяли по одному яблоку. Сколько яблок осталось на тарелке?»; – «В коробке лежало пять карандашей. Два из них синие, а остальные — красные. Сколько было красных карандашей?»; – «На полянке сидело пять зайчиков. Подул ветерок, зайчики разбежались. Остался один зайчик. Сколько</p>

			зайчиков убежало?»; – «У девочки было шесть воздушных шариков. После игры с ними остался только один шарик. Сколько шариков лопнуло?».
Установление причинно-следственных отношений		Логопед предлагает детям послушать рассказ и ответить на вопросы. В случае затруднения надо обыграть ситуацию, чтобы ребенок сам понял, какой мячик укатился и почему.	– «У мальчика Саши было два мячика — один красный, другой синий. Саша положил красный мячик на столик, а синий на кукольную горку. Смотрит — один мячик укатился. Угадай, какой укатился? Почему?».
Установление причинно-следственных отношений	Две сюжетные картинки: на первой — водолаз управляет самолетом; на второй — моряк сидит в танке; внизу стоит веселый Незнайка с красками	Ребенок рассматривает картинки по очереди и определяет, что перепутал художник.	– «Как ты думаешь, что Незнайка тут перепутал?» – «Кого надо нарисовать в самолете? Кто управляет танком? А где бывает водолаз? А где моряк? А теперь расскажи Незнайке, что надо тут исправить».