

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по речевому развитию детей дошкольного
возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОСДО**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и
клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор З.А. Репина

подпись

Исполнитель:
Николаев Сергей
Александрович,
обучающийся _____ группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Тенкачёва Татьяна
Рашитовна,
к.п.н./доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР НА СТУПЕНИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
1.1. Психолого–педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР.....	9
1.2. Становление речи у детей дошкольного возраста в норме и с ОНР.....	20
1.3. Анализ содержания ФГОСДО в контексте речевого развития.....	38
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	44
2.1. Цель, задачи, методы, организация и этапы исследования.....	44
2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа исследования.....	49
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В СООТВЕТСТВИИ С ЦЕЛЕВЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ФГОСДО.....	61
3.1. Цели, задачи и принципы логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОСДО.....	61
3.2. Содержание работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОСДО.....	63
3.3. Контрольный этап исследования и анализ его результатов.....	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению.

Овладение речью способствует осознанию, планированию и регуляции поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности ребёнка и участия его в социальной жизни общества.

Считается, что одними из главных функций речи являются коммуникативная, обобщающая и регулирующая. Коммуникативная и обобщающая функции речи формируются в тесном единстве: с помощью речи человек не только получает новую информацию, но и усваивает ее. Вместе с тем речь является и средством регуляции высших психических функций человека. В норме регулирующая функция речи формируется к концу дошкольного возраста и имеет большое значение для перехода ребенка к школьному обучению. Современные исследования в области детской психологии выявили, что недоразвитие регулирующей функции речи является общим показателем аномального психического развития.

В современной обстановке все меньше и меньше встречается абсолютно здоровых детей, такая ситуация связана с ухудшением экологии, с ухудшением социальной обстановки, с возрастающими нагрузками на детей и т.д. Стоит отметить, что наблюдается и рост детей с различными речевыми расстройствами, в том числе у детей с общим недоразвитием речи.

ОНР (общее недоразвитие речи) – это несформированность звуковой и смысловой сторон речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов и связной речи, при сохранном интеллекте и слухе.

Авторы изучавшие ОНР. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р. Е. Левиной, Л. С. Волковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Помимо этого труды по подобной тематике есть у Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, а также этой проблематикой занимались В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт и другие.

Большую важность имеет то, когда начнётся коррекционная

работа, направленная на речевое развитие детей. Такие авторы, как Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. считают, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи ребёнка и от того насколько эффективно проводит свою работу логопед будет зависеть дальнейшее обучение ребенка в школе.

Проблема исследования. Теоретическое обоснование и разработка содержания логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

Задачи:

1. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Изучение устной речи детей дошкольного возраста с ОНР в контексте достижения целевых ориентиров ФГОС ДО.
3. Разработка и апробация содержания логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

Объект исследования – особенности устной речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

В качестве **гипотезы** исследования выступало предположение о том, что логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с ОНР будет эффективна и будет соответствовать целевыми ориентирами ФГОС ДО, если она направлена

на:

- достаточное владение ребёнком устной речи
- использование речи для выражения своих мыслей
- возникновение у ребёнка предпосылок грамотности

Теоретическая значимость исследования.

Полученные данные об особенностях речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР расширили и дополнили теоретические представления о речевой сфере детей. Анализ ФГОС ДО позволил определить, как документ регулирует работу учителя-логопеда, и как принятие ФГОС ДО отражается на выстраивании *специалистом* коррекционной работы.

Научная новизна: состоит в том, что с введением министерством образования ФГОС ДО существует необходимость создания такого вида работы, который бы удовлетворял все ориентиры, положения и рекомендации этого документа. На основании этого положения разработано содержание логопедической работы по формированию устной речи детей с ОНР. ФГОС ДО разрабатывает целевые ориентиры для всех категорий детей, в том числе и для детей с речевыми нарушениями, важным будет иметь представление о том, как должна строиться, а также, что под собой подразумевает коррекционная работа конкретно с дошкольниками имеющими ОНР.

Практическая значимость исследования – заключается в разработке содержания системы работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР. По материалам исследования написаны и опубликованы статьи, материал которых может быть использован в практической деятельности специалистами ДООУ, а также в процессе коррекционно-педагогической деятельности учителями-логопедами, дефектологами, специальными психологами.

Методологической основой исследования явились положения о ведущей роли деятельности в развитии и формировании человека; психолингвистического учения о формировании речевой деятельности, о сложной и иерархичной структуре порождения речи. (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, В. А. Ковшиков). Учение о закономерностях онтогенеза речевого развития (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев). Работы о функциональной организации мозга и психической деятельности (А.Р. Лурия, Цветковой). О психофизиологических механизмах формирования звукопроизношения в норме и патологии Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, З. А. Репина).

Структура выпускной квалификационной работы: дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, поставлена цель, задачи, предмет, объект, гипотеза исследования, а также представлена методологическая основа и использованные методы, а также практическая значимость и научная новизна исследования.

В первой главе «Теоретическое обоснование проблемы оказания логопедической помощи детям дошкольного возраста с ОНР на ступени дошкольного образования» нами раскрываются основные понятия, такие как: речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, ФГОС ДО. В этой главе рассмотрены особенности онтогенеза высших психических функций (в том числе и речевых процессов), дана психолого-педагогическая характеристика детям дошкольного возраста (психолого-педагогическая характеристика давалась как нейротипичным дошкольникам, так и дошкольникам с нарушениями речевого развития).

Во второй главе «Изучение особенностей речи у детей с общим недоразвитием речи» описаны цель, задачи и методы констатирующего

эксперимента, проведён анализ результатов экспериментального исследования состояния функций речи, проведён анализ нейропсихологических методик.

В третьей главе «Содержание логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО» описаны цель, задачи, принципы формирующего эксперимента, разработано и описано содержание коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР уровня и описаны результаты контрольного эксперимента, оценка эффективности работы по формированию устной речи детей дошкольного возраста с ОНР уровня в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

В заключении сформулированы выводы по результатам исследования на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и экспериментальной работы.

В приложении представлены: анкета для родителей, модифицированная речевая карта для детей дошкольного возраста О.Г. Приходько, О.А. Безрукова.

Выпускная квалификационная работа состоит из 97 страниц, трех приложений. Список литературы включает 86 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР НА СТУПЕНИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР

Изучение детей дошкольного возраста занималось большое количество учёных, к ним можно отнести работы Л.С.Выготского, В.С.Мухиной, Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко, С.Г.Якобсон, А.Н.Давидчук, Л.А.Парамоновой, по этой теме писали свои научные труды А.В.Запорожц, Е.П.Арушанова, Т.А.Куликова, Д.Б. Эльконин, С.А.Козлова, М.И.Лисина, Е.О.Смирновой и многие другие.

Д. Б. Эльконин выдвинул свою возрастную периодизацию, в основе его периодизации лежит концепция, согласно которой от одного этапа возрастного периода к другому происходит постепенная смена ведущей деятельности. Д. Б. Эльконин в своей периодизации выделяет шесть различных фаз и периодов:

– Первый период имеет следующие временные рамки, от момента рождения до 1 года ребёнка. В этот период развития основным видом деятельности ребёнка является интимно–личностное общение с матерью.

– Второй период. Он длится от 1 года до 3 лет. Основной вид деятельности на этом этапе – это предметно–манипулятивная деятельность. Выполняя различные манипуляции с предметами ребёнок обучается, узнает их свойства, познаёт таким образом мир.

– Третий период. Его возрастные рамки протекают с 3 лет до 7 лет. Это период, когда главной деятельностью становится игровая деятельность. Осваивая игру ребёнок применяет на себя различные социальные роли,

развивает в игре своё воображение, память, мышление, в общем говоря развивает все свои высшие психические функции, в том числе и речь, учится взаимодействовать с окружающими и так далее.

– Четвертый период. С 7 лет до 12 лет. Здесь место ведущей деятельности занимает учебная деятельность. Это период школьного обучения, основное развитие ребёнка происходит во время его обучения.

– Пятый период. С 12 до 18 лет. На этом этапе основной вид деятельности – это общение со сверстниками. Если раньше главными авторитетами в жизни ребёнка являлись родители, классный руководитель, то сейчас это место занимают сверстники ребёнка.

– Шестой этап. С 18 лет основной вид деятельности это вновь учебная деятельность [86].

Хотелось бы подробнее остановиться именно на периоде, когда основной деятельностью ребёнка является игровая деятельность. Дошкольный возраст начинается с изменения ведущей деятельности – у ребёнка появляется, как уже говорилось ранее ролевая игра. Взрослый берёт на себя роль эталона, становится образцом для подражания. В игре проигрываются различные модели отношений, происходит развитие общих и специфических способностей ребенка.

В младшем дошкольном возрасте (3-5 лет) потребность во взрослом является одной из важнейших черт, характеризующий данный период. Однако, в эти годы взрослый для ребёнка становится установителем общественных норм, правил поведения, также, благодаря взрослому, ребёнок научается различными способами сотрудничества с другими людьми [3].

В исследованиях В.С.Мухиной, Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко, Е.О.Смирновой, С.Г.Якобсон, А.Н.Давидчук, Л.А.Парамоновой и др. отмечаются следующие особенности детей младшего дошкольного возраста:

– появляется интерес, а также желание выполнять самостоятельно многое вещи, например, самостоятельно выполнять гигиенические процедуры, самому развивать и улучшать свои двигательные навыки;

– происходит дальнейший рост и развитие детского организма, совершенствуются все морфофункциональные системы;

– двигательная активность выходит на новый уровень, (на протяжении пребывания в ДООУ объем двигательной активности составляет 10-14 тысяч условных шагов, интенсивность – до 40-55 движений в минуту;

– движения всё более начинают имеют преднамеренный и целеустремленный характер;

– не редко может отмечается слабость волевых регуляций;

– работоспособность детей в этом возрасте стремительно увеличивается, причем пик работоспособности приходится именно на первую половину дня;

– активно развиваются все основные виды движений (ходьба, бег, прыгание, лазание), однако, физические качества всё еще развиты слабо;

– большой интерес у ребёнка вызывает окружающий мир, этот период характеризует большое ежедневное задаваемое количество вопросов взрослым, этот возраст ещё иногда называют возрастом «почемучек»;

– содержательно обогащаются представления и знания ребенка о мире, возникают новые средства ориентировки ребёнка в окружающем его пространстве;

– широко в этом возрасте идёт развитие детской памяти, но, она носит ещё произвольный характер;

– ребенок начинает использовать символические представления предметов и событий. Дети много фантазируют, в качестве символического средства используется речь [60].

Символическая функция – это качественно новое достижение в умственном, познавательном развитии ребенка младшего дошкольного

возраста, оно представляет собой начало образования внутреннего плана мышления, который нуждается во внешних опорах (игровых, изобразительных, вещественных символах):

- ребенку свойственен наивный антропоморфизм, по его мнению, все окружающие предметы способны «думать» и «чувствовать», как он сам;

- ребёнку свойственен эгоцентризм, он не умеет видеть ситуацию глазами другого, всегда оценивает ее со своей точки зрения;

- умение к целеполаганию находится еще в стадии развития;

- можно наблюдать попытки планировать свою деятельность, которая предполагает примерно 2-3 действия;

- чувства ребёнка носят более осознанный характер, (более чёткое выражение радости, грусти, удивления и т.д.);

- способен сдерживать непосредственные ситуативные желания «Я хочу».

- начиная с трёх летнего возраста у ребёнка идёт развитие эмпатии (дети способны сопереживать другим лицам, животным, появляется сочувствие), это становится регулятором поведения и общения, а также определяет будущий нравственный облик человека:

- у детей значительно появляется интерес к сверстникам, осознание своего положения среди детей [60].

Ребенок становится более самостоятельным, чаще проявляет инициативу. Взрослый в специфических видах детской деятельности развивает творчество детей, желание экспериментировать, активно познавать и преобразовывать вещи, материалы, создавать свой оригинальный продукт [53].

Формируется у детей 3-5 лет и чувство осторожности, детям прививаются знания основ безопасности жизнедеятельности.

В старшем дошкольном возрасте (от 5 до 7 лет) все психолого–педагогические особенности личности ребенка становятся более

содержательными: появляется возможность самому регулировать свое собственное поведение. Оценка успешности в разных видах деятельности и стойкая мотивация достижения к этому возрасту становится гораздо более адекватной. Фактическое складывание личности Алексей Николаевич Леонтьев связывал с устойчивым соотношением мотивов. Происходит их соподчинение, возникает иерархия мотивов. На этой базе формируются и развиваются волевые процессы и произвольная деятельность ребёнка старшего дошкольного возраста [61].

В работах А.В.Запорожца, Е.П.Арушановой, Л.А.Парамоновой, Л.А.Венгера, В.С.Мухиной, Т.А.Куликовой, С.А.Козловой, М.И.Лисиной, С.Г.Якобсон, Е.О.Смирновой и многих других представлены следующие особенности, характеризующие ребёнка старшего дошкольного возраста:

–На этом этапе формируется моральное сознание и моральные оценки, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства. Большую роль здесь играет игра (именно игровая деятельность в этом возрасте является ведущей), плавно из сюжетно–ролевой игры, она переходит в игру с правилами, игра с правилами развивает адаптацию ребёнка к окружающему миру. В целом развитие детей дошкольного возраста, усвоение ими знаний, умений и навыков происходит как раз в игре, в игровой деятельности [60].

Соблюдение норм, правил, становится одним из важнейших критериев, которыми ребенок оценивает окружающих людей, формируется «внутренняя позиция» (С.Г.Якобсон, М.И.Лисина), желание ребёнка помочь сочетается со сравнением себя с разными литературными героями, о которых он мог слышать, со сверстниками. Внутренняя общность (Е.О.Смирнова) делает возможными как активно — действенное сопереживание, так и взаимопомощь, содействие другому [60];

–самосознание ребенка сочетается с самопознанием, собственной индивидуальности, самооценности. Активно помогая своим сверстникам, дети не воспринимают чужие достижения как свое неудачи;

–доминирует оценочное, объектное отношение к себе и другим.

Не редко это вызывает проблемы в межличностных отношениях, такие как: повышенная агрессивность, конфликтность, неуверенность в себе и своих действиях, сильная стеснительность. Все базисные характеристики ребёнка старшего дошкольного возраста находятся в стадии содержательного развития [54].

Ребенок отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, спонтанностью и правдивостью. Задача педагогов в это время способствовать зарождению реальной общественно — значимой и оцениваемой учебной деятельности. Поэтому стоит проблема готовности ребенка к обучению в школе. Примерно к 6-7 годам ребенок быстро меняется. Возраст 6-7 лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов (как правило в это время появляются первые постоянные зубы). В этот промежуток времени у детей развивается кризис семи лет [7].

В работах Е.Е.Кравцовой, Н.И.Гуткиной, К.Н.Поливановой, Г.М.Ивановой и др. приводятся доказательства того, что кризис «помолодел», и что не редкость, когда он возникает с 6,5 лет. Настроенность на социальные нормы не порождает острых конфликтов с окружающими людьми, поэтому негативные проявления кризиса 7 лет выражены слабо, кризис могут характеризовать: нарочитость, кривляние, манерность, вертлявость, клоунада и шутовство. Л.С.Выготский указывал, что итог этих перемен, это потеря детской непосредственности. Потеря непосредственности говорит о том, что между внутренней (переживаниями) и внешней (поступками) жизни ребенка вмешивается интеллектуальный момент, т.е. ребенок хочет изобразить и показать то, чего в действительности нет [60].

С окружающими ребёнок может разговаривать «по взрослому» рассуждать о многих вещах, аргументировать псевдонаучно свои нежелания сделать что-либо. У детей возникает интерес к своему внешнему виду, дети

спорят на счёт вещей, в которых их одевают, начинают активно подражать взрослым, повторяя действия, которые увидели и них. Причиной этого является то, что ребёнок пытается взять на себя какие-то новые обязанности, а также стремится занять позицию взрослого. [41] Если у ребенка 7 лет при высоком уровне ориентации на социальные нормы слабо развиты способы их достижения, это может привести к уходу от деятельности, ребенок может стать пассивным, и самореализоваться в своих фантазиях. Случается и намеренное нарушение общепринятых норм, но это направлено не против взрослого, а против нормы («Я не маленький») [73].

В дошкольном возрасте складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития ребенка.

Л. Ф. Обухова обобщила результаты развития ребенка в дошкольном детстве и считает, что основными психологическими новообразованиями ребенка дошкольного возраста являются:

- у ребёнка появляются этические инстанции: у ребёнка начинают появляться знания о том, что такое хорошо и что такое плохо
- ребёнок понимает, что все то, что окружает его, это в основном результат деятельности человека.
- действия, которые ребёнок обдумывает, начинают преобладать над действиями импульсивными
- на базе развития произвольного поведения ребёнок начинает управлять собой и своими действиями
- на этом этапе обозначаются функции личного сознания, понимание своего ограниченного места в системе взаимоотношений со взрослыми [82].

Хочется заметить, что эти новообразования представлены только в виде возможностей и осуществление которых определяется социальной ситуацией развития ребенка, а также в какую деятельность вовлекается ребенок.

Одно из важнейших событий этого периода это то, что игра с правилами во время кризиса 7 лет выходит на первый план, так как в ней

можно реализовать устремление на общепринятые нормы [60]. К завершению кризиса начинает формироваться ориентация на норму. Старая социальная ситуация разрушается и на её месте образовывается новая социальная ситуация. Начиная с этого возраста у ребёнка основной вид деятельности переходит с игровой на учебную деятельность, ребёнок становится учеником. Одни из важнейших потребностей формирующихся в этот период это способность и потребность [54].

Можно сделать вывод и подвести итоги, что за дошкольный период ребёнок делает сильный скачок вперёд в своём развитии. Основная деятельность в этот период – это игровая деятельность. Начинается дошкольный период с кризиса трёх лет, а заканчивается этот период уже кризисом семи лет. Не стоит на мест и речь ребёнка, она активно ведёт своё развитие, особенно активно в это время идёт развитие у дошкольников устной речи, в том числе диалоговой речи. В целом весь этот важнейший период характеризуется активным развитием у ребёнка всех высших психических функций: восприятия, речи, памяти, мышления.

Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР.

Р.Е. Левина ввела в научный лексикон понятие общее недоразвитие речи (ОНР). О таком явлении как ОНР она начала говорить в 50–60-ых годах 20 века.

Такой диагноз как ОНР ставится детям с нормально развитым слухом и с первично сохранным интеллектом, при этой форме патологии у детей наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы: звукопроизношение, фонетический слух, лексика и грамматика.

На современном этапе даётся следующие определение, ОНР – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, недостаточный словарный запас, нарушения звукопроизношения и

фонемообразования. Такое определение говорит о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности [42].

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко, лишь у 30-35% детей присутствует ОНР без патологий нервно – психической деятельности. Оставшиеся 65-70% детей помимо ОНР имеют психические, неврологические, либо соматические нарушения [47].

Нарушения в развитии речевой деятельности дошкольников отставляют свой след на развитии интеллектуальной, сенсорной, эмоционально-волевой сферы. Нарушение речевой функции влечёт за собой и нарушения других высших психических функций, в первую очередь это будет затрагивать мышление, также это отражается и на развитии внимания, восприятия и памяти. Так например, у детей с ОНР будет наблюдаться сниженное внимание, по сравнению с своими нейротипичными сверстниками. На памяти это будет отражаться снижением вербальной памяти, будет нарушена продуктивность запоминания, что будет сказываться на недостаточном количестве слов как в активном, так и в пассивном словаре. Такие дошкольники будут с большим трудом, либо вообще не смогут запоминать сложные, трёх, четырёх ступенчатые инструкции. На мышлении это будет отражаться таким образом, что, в первую очередь будет страдать словесно-логического (абстрактное) мышление, без специализированного обучения такие дошкольники с трудом овладевают таким навыками как анализ, синтез, а также сравнением и обобщением. Можно сделать вывод, что нарушение такой функции как речь неминуемо повлечёт за собой нарушение всех других высших психических функций. У детей с ОНР может встречаться вторичная задержка психического развития [42].

Нарушение у детей с ОНР высших психических функций повлечёт за собой нарушения социального плана. У таких детей могут быть сложности в детском коллективе. Из-за отставания в речевом развитии такие дети могут проявлять признаки нарушения адаптации в детском саду, может встречаться

повышенная тревожность. Такие проблемы могут повлечь за собой нарушение эмоционально-волевой сферы, дети могут очень капризны, апатичны, излишне упрямы и т.д.

Часто можно встретить что в семьях к таким детям проявляют гиперопеку, что обусловлено их диагнозом. Такая повышенная опека к ребёнку, либо да же воспитание ребёнка по типу «Кумира семьи» приводит к тому, что родители сами пытаются угадать, что просит ребёнок, не давая ему возможности саму пытаться составлять просьбы, что ещё больше усугубляет речевое развитие детей с ОНР [47].

ОНР будет оказывать влияние и на физическое развитие дошкольников. Так, например, им свойственны нарушения двигательной сферы, это будет проявляться в нарушении мелкой и крупной моторики детей, в нарушении координации, а также будет заметное снижение в качестве и скорости выполнения различных заданий направленных на ловкость, быстрость и меткость [59].

Все эти проблемы в дошкольном периоде без специальной помощи и коррекции будут усложнять переход ребёнка к учебной деятельности, будут снижать школьную адаптацию ребёнка. Поэтому так важно работать с такими детьми ещё на стадии дошкольного образования, чтобы минимизировать последствия от ОНР для ребёнка в будущем. Трудности наблюдается при выполнении движений по словесной инструкции, а также при выполнении движений по заданному образцу. Нередко у таких детей может наблюдаться застревание на одной позе. Нарушение в мелкой моторике проявляется в том, что детям трудно переходить от одной позы к другой, могут быть замечены трудности в «пинцетном» захвате, недостаточная координация пальцев рук [78].

К этой психолого-педагогической характеристике детей с ОНР считаем необходимым добавить, что одним из главных признаков является более позднее начало речи, в отличии от нейротипичных сверстников. Так первые

слова у детей с ОНР появляются к 3–3,5 годам, а иногда и к 4 и даже к 4,5 годам. Речь таких детей аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. ОНР может наблюдаться при таких речевых патологиях как дизартрия, в тех случаях, когда у ребёнка выявляются сразу нарушение в фонетико-фонематическом развитии, недостаточность словарного запаса и грамматического строя, а также при алалии, ринолалии [42].

Этиология общего недоразвития речи.

В качестве причин ОНР могут быть перенатальные, натальные и постнатальные факторы.

Перенатальные факторы. К ним относится органическое поражение или недоразвитие отделов центральной нервной системы в перенатальный период, различные заболевания действующие на организм матери во время беременности (корь, краснуха), резус–конфликт, переливание крови, наследственность интоксикации, родовые травмы.

Натальные факторы. К этим факторам можно отнести асфиксии во время родов, травмы полученные во время родов, тяжёлые роды.

Постнатальные факторы. К таким факторам можно отнести физическую ослабленность ребенка, частые соматическими заболеваниями, педагогическую запущенность, перенесённые инфекционные заболевания, а также различного рода травмы перенесённые ребёнком в раннем возрасте. Помимо этого общее недоразвитие речи может быть вызвано такими причинами как двуязычие в семье, многоязычие, а также воспитание ребенка глухими или слабослышащими родителями. Возможно появление общего недоразвития речи при слабости акустико-гностических процессов. В таких ситуациях при нормальном слухе имеется пониженная способность к восприятию речевых звуков. В результате нарушения слухового восприятия происходит недостаточное различение акустических признаков, характерных

для каждой фонемы, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Таким образом, можно сделать вывод, что ОНР характеризуется нарушением всех компонентов речевой деятельности, дети с ОНР требуют особого внимания, им необходима специальная поддержка и своевременная коррекционная работа.

1.2. Становление речи у детей дошкольного возраста в норме и с ОНР

Проблемами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева и многое другие

В научной литературе существует достаточное большое количество определений понятие речь. Считаем необходимым рассмотреть некоторые из них.

В психолого-педагогической литературе С.Л. Рубинштейн даёт следующие определение понятию речь, «Речь – это деятельность общения, она выполняет функции выражения, воздействия, сообщения посредством языка. Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности или форма осуществления мышления. [54] Речь, слово является специфическим единством чувственного и смыслового содержания». Р.С. Немов даёт такое определение речи: «Речь – это система звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации, которые использует человек» [41]. А.А. Леонтьев даёт речи такое определение: «Речь – это деятельность познания, то есть такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики [35]. В психологической

литературе встречается такое определение: Речь – это один из видов коммуникативной деятельности человека использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность) , так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). В лингвистике есть такое определение: Речь – это исторически образовавшийся способ общения людей, с использованием языковых конструкций, которые в свою очередь создавались на основе определённых правил.

Речь детей формируется под воздействием речи взрослых и в большой степени зависит от регулярной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания ребёнка, а также его обучения, которое идёт с самых первых дней жизни младенца [60].

Процесс развития речи ребёнка индивидуален, и он зависит от множества различных факторов. К этим факторам следует отнести: пол ребёнка (по статистике мальчики начинают говорить позже, чем девочки), эмоциональное общение с матерью, социальное окружение ребёнка, в которой живёт ребёнок, состояние работы головного мозга и других органов организма, генетический фактор, педагогическая запущенность и т.д. За состоянием речи ребёнка необходимо следить, рекомендуется создавать для ребёнка речевые ситуации, провоцировать его для произношения звуков, слогов, слов. Потребность ребёнка в говорении формируется именно в общении его со взрослыми [19].

Речь не является врожденной способностью, она развивается в процессе онтогенеза, одновременно с умственным и физическим развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Овладение родного языка идёт в достаточно строгой закономерности. Этот процесс характеризуется определёнными чертами, которые свойственны для всех детей. Для знания патологии речевых структур, крайне желательно знать весь

путь развития речи детей в норме, необходимо владеть знаниями о закономерностях данного процесса и условиях, от которых зависит благополучное его протекание.

Помимо этого, необходимо ясно представлять все этапы речевого развития детей, каждый скачок, для того, чтобы своевременно заметить отклонения в данном процессе. Можно привести пример, ребёнок в возрасте 1 год 7 месяцев ещё не говорит. Делать заключение, нормально это явление или нет, специалист может в том случае, когда знает, в какой промежуток времени должны появляться слова при развитии нейротипичных детей.

Такие знания необходимы и для того, чтобы правильно диагностировать нарушения речи. Случаются случаи, когда детей трёхлетнего возраста направляют на занятия к логопеду, для снятия недостатков в произношении некоторых звуков. Это не всегда является верным решением, ведь даже при нормативном развитии речевых процессов ребёнка в этом возрасте, разрешается произносить некоторые звуки неправильно. Специалисты называют это физиологическим косноязычием, которое обусловлено слишком малым сформированностью артикуляционного аппарата [36].

В добавок, знания законов речевого развития в процессе онтогенеза нужно знать с той целью, чтобы правильно выстраивать коррекционно-воспитательную работу, по устранению речевых патологий. К примеру, обучая детей с диагнозом алалия, необходимо знать, что в первую очередь у такого ребёнка идёт работа по развитию импрессивной речи, и только после этого ребёнка учат овладевать активной речью. Вывод, если сразу строить работу по развитию экспрессивной речи, то это не даст желательного эффекта.

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

1-й — подготовительный — до одного года;

2-й — преддошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет;

3-й — дошкольный — до 7 лет;

4-й — школьный [35].

Будет важным более подробно остановиться на каждом из этих этапов.

Первый этап — подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

В этот временной промежуток происходит закладка фундамента, для овладения речевыми процессами. С самого рождения у ребёнка появляются такие голосовые реакции как крик и плач. Эти голосовые реакции способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Помимо этого во время плача напрягаются разные мышечные группы, испытывая нагрузку эти мышцы тренируются в такой степени, в которой это необходимо для ребенка первых месяцев жизни. Ещё, при крике, большое количество внутренних органов, которые приходят в состояние хорошего мышечного тонуса, что также сказывается на детском организме благоприятным способом.

Уже через четырнадцать дней можно заметить, что ребёнок реагирует на голос говорящего: ребёнок заканчивает плакать, начинает прислушиваться, когда к нему кто-нибудь обращается. К концу первого месяца жизни ребёнка, его можно успокоить колыбельной песней. После ребёнок начинает поворачивать голову к источнику звука и следить за ним глазами. Затем ребёнок уже будет реагировать и на интонацию. На ласковую интонацию будет оживление ребёнка, а на резкую и громкую интонацию ребёнок будет реагировать плачем [35].

Около 2 месяцев появляется гуление и к началу 3-го месяца — лепет (*агу-угу, тя-тя, ба-ба* и т. п.). Лепет это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (*ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па* и др.) [35].

Затем ребёнок постепенно усваивает и все элементы произносительной стороны речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Начиная с 6 месяцев ребёнок начинает усваивать некоторые звуко сочетания и соединяет их с предметами или действиями (*тик-так, бай-бай, ух*). Стоит отметить, что ещё к этому времени ребёнок не реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Это все помогает в образовании временных связей, т.е. запоминанию слов и реакции на них.

В возрасте 7 — 9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все больше и больше разнообразных сочетания звуков [36].

Реакции на сами слова начинают появляться примерно с 10 месяцев, и эта реакция уже не зависит от интонации говорящего. К этому времени большую значимость приобретают условия, в которых идёт формирование речи ребёнка, к таким условиям относится например, правильная речь окружающих ребёнка людей и подражание взрослым.

К возрасту 1 года у ребёнка появляются первые слова, их может быть 5-7.

Второй этап — преддошкольный (от одного года до 3 лет).

Появление первых слов у ребёнка знаменует окончание первого этапа становления речи, с этого момента идёт начала становления у ребёнка активной речи. Ребёнок активно начинает проявляет внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам пытается произносить слова. Но ребёнок может путать звуки, исказить их,

или переставлять местами, это всё допустимо и является возрастной нормой [38].

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним звукосочетанием или словом ребенок может обозначать сразу предмет, чувство или просьбу. Пример, слово вода может означать в разные моменты: вот вода, дай воду, холодная или горячая вода. Понять ребенка можно только в конкретной ситуации. Поэтому такая речь называется ситуационной. Такую речь дети часто сопровождают жестами и мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

Словарь ребенка активно пополняется на протяжении второго и третьего года. В 1 год 5 месяцев дети имеют словарный запас состоящий из 10–15 слов; к 24 месяцев у детей словарный запас состоит из примерно 300 слов; к 3 годам словарный запас приближается уже к 1000–1500 слов, то есть с 2 до 3 лет ребенок способен увеличить словарный запас на 800–1000 слов. Запас слов детей растёт в геометрической прогрессии, значения слов становятся все более определенными.

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.

Это формирование проявляется в том, что сначала ребенок выражает свои просьбы, намерения одним словом, затем это происходит с помощью примитивных фраз без согласования. Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении [35].

К 24 месяцам дети почти усваивают навыки употребления форм единственного и множественного числа, имен существительных, времени и лица глаголов и используют некоторые падежные окончания.

К этому времени развитие импрессивной стороны речи превосходит возможности эмпрессивной речи.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет).

Считаем, что целесообразно более подробно остановиться именно на этом (дошкольном) этапе развития речи, потому как именно детям дошкольного возраста посвящена тема данного исследования.

На этом этапе у большого количества детей присутствует неправильное звукопроизношение. Нередко обнаруживаются дефекты произношения шипящих, свистящих, сонорных звуков «р» и «л», менее часто, но тоже встречаются дефекты смягчения, озвончения и йотации [7].

С 3 до 7 лет у детей активно идёт развития навыка слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Говоря иначе, у ребёнка развивается фонематическое восприятие.

Период характерен тем, что у ребёнка продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка к 4–6 годам достигает примерно 3–4 тысяч слов. Семантика слов продолжает уточняться и обогащаться. Но иногда дети неправильно используют или понимают слова. Специалисты приводят такие примеры: вместо слова *поливать из лейки* дети могут говорить «леять», а вместо слова *лопатка*, дети могут произносить «копатка». Однако, этот процесс свидетельствует о «чувстве языка». Это говорит о том, что у ребёнка развивается и обогащается опыт речевого общения и на его базе формируется чувство языка, а также способность к словотворчеству [35].

К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, помогает ребенку найти место ударения в слове, способствует сочетанию слов в предложении [67].

Одновременно с развитием у детей словаря продолжается развитие грамматического строя речи. Именно в дошкольном периоде дети осваивают связную речь. С 3 лет начинается большое усложнение содержания речи ребенка, продолжает увеличиваться ее объем. Это приводит к усложнению

структуры предложений. По определению А. Н. Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории [15].

Дети четырёхлетнего возраста используют в речи простые и сложные предложениями. Наиболее популярный вид высказываний в этом возрасте, это простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье нарядила»; «Я буду большим сильным дядей»).

На 5 году жизни дети достаточно хорошо могут пользоваться формой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пришли домой, нам подарили подарки: сладости, яблоки, груши»; « Мы видели салют, как–будто кто на небо подбросил шарики и хлопушки»).

В этом возрасте высказывания детей похожи на короткие рассказы. Отвечая на вопросы дети начинают всё больше и больше включать количество предложений.

В пять лет дети способны составить пересказ услышанной ими сказки или рассказа, при этом количество предложений в этом рассказе способно достигать 40–50 предложений. Это позволяет говорить о том, что дети достигают хороших успехов в овладении очень трудного вида речи, монологической речи [35].

Фонематическое восприятие в этот временной промежуток делает качественный скачок вперёд: появляется дифференцировка гласных и согласных звуков, следующая степень – дифференцировка мягких и согласных звуков, а после появляется и дифференцировка сонорных, шипящих и свистящих звуков [63].

К четырёхлетнему возрасту нейротипичные дети должны дифференцировать почти все звуки, говоря иначе, у ребёнка должно быть сформировано фонематическое восприятие.

В это же время заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

На протяжении этого периода последовательно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, а после при описании ребёнком каких-либо событий из его жизни, при описании эмоциональных событий, впечатлений.

Четвертый этап — школьный (от 7 до 17 лет).

Одна из главнейших особенностей развития речи в этом, школьном периоде, это её сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.

Письменная речь в это время берёт на себя ведущую роль.

Итак, в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка — от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Хочется заметить, что указанные этапы могут не иметь строгих, очерченных границ. Переход из одного этапа в другой происходит достаточно плавно и постепенно.

Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий.

Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Так, ребенок должен:

- быть психически и соматически здоровым;
- иметь нормальные умственные способности;
- иметь нормальный слух и зрение;
- обладать достаточной психической активностью;
- обладать потребностью в речевом общении;
- иметь полноценное речевое окружение.

Помимо этого существуют и другие классификации развития речи, будет не лишним, некоторые из этих классификаций представить, для более точного и понятного представления [35].

Так, например А. Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов [15]. Так им выделяется:

–Предложения из аморфных слов-корней (этот речевой этап длится примерно до 1 года и 8 месяцев).

–Усвоение грамматической структуры предложения (длительный период, который охватывает детей в возрасте от 1 года 10 месяцев до возраста 6 лет) [15].

А вот Г. Л. Розенгард–Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный этап, который длится до 2 лет и этап самостоятельного оформления речи [44].

Таким образом, можно сделать вывод, что нормальное, то есть своевременное и правильное речевое развитие ребенка позволяет ему постоянно усваивать и обучаться новым понятиям, расширять словарный запас, увеличивать свой запас знаний, а также представлений об окружающем его мире. Таким образом, речь, ее развитие самым тесным образом связаны с развитием мышления и другими психическими функциями и является одной из важнейших задач в полноценном развитии ребёнка.

Становление речи у детей с ОНР.

Особенностям развития детей с нарушениями речи посвящены работы С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.Г. Петровой, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой и других авторов.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается следующие симптомы: нарушение звукопроизношения, недоразвитие

фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя [42].

Общее недоразвитие речи включает в себя четыре различных уровней.

I уровень речевого развития.

В основном дети такого уровня в своей речи используют лепетные слова, периодически в словарном словаре наблюдается использование некоторых существительных и глаголов, стоит заметить, что звуковое оформление нечеткое и неустойчивое. В своей речи дети используют жесты и мимику. Схожее состояние речи часто можно видеть у умственно отсталых детей. Однако, есть несколько признаков, способных разграничить детей с общим недоразвитием речи от первичной умственной отсталости. К таким признакам следует отнести объём пассивного словаря, который в большой степени превышает активный словарь. У детей с умственной отсталостью такого признака не наблюдается. Ещё, помимо лиц с умственной отсталостью дети с ОНР для большей выразительности своих мыслей используют мимику и жесты. Также для детей с ОНР свойственна присутствие критичности к своей речи [47].

Несмотря на схожесть речевых состояний детей прогноз речевой компенсации и интеллектуального развития у этих детей неоднозначный.

Более меньший активный словарный запас приводит к тому, что дети одинаковым словом пытаются называть разные понятия, например: словом «биби» обозначается автомобиль, поезд, велосипед самолет, грузовик, корабль, проще говоря весь транспорт; «ам–ам» обозначаются слова есть, пить, просьба добавки и так далее. Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот («адас» — *карандаш, рисовать, писать*; «туль» — *сидеть, стул*) [42].

Особенностью таких детей является также использование однословных предложений. Н. С. Жукова отмечала, что период однословного предложения, предложения из аморфных слов–корней, может наблюдаться и при

нормальном речевом развитии ребенка. Однако он является главенствующим только в течение 5–6 месяцев и включает небольшое количество слов. Если же есть сильное недоразвитие речи, то такой период может надолго задержаться. Нейротипичные дети достаточно рано начинают использовать грамматические связи слов («дай оды» — *дай воды*), которые могут стоять рядом с бесформенными конструкциями, постепенно их вытесняя. У детей с общим недоразвитием речи можно наблюдать увеличение объёма предложений до 2 — 4 слов, однако синтаксические конструкции остаются полностью неправильно оформленными («Матик тиде туя» — *Мальчик, сидит на стуле*). Таких наблюдений нет у детей в норме [59].

Помимо речевых нарушений у детей присутствуют недостаточное представление об окружающем мире и недостаточный жизненный опыт.

Существует нестойкость в произношении звуков. В большей степени наблюдаются одно и двусложные слова. Страдает и фонематическое восприятие, у ребёнка возникает затруднение даже при выборе похожих по звучанию, но разных по значению слов, например: (кошка – окошко – мошка, копает — катает). Упражнения направленные на звуковой анализ детей с общим недоразвитием речи первого уровня непонятны [42].

Дети с общим недоразвитием речи **II уровня.** (начало использования общеупотребительной речи). Этот этап характеризуется использованием в детской речи общеупотребительных слов, пусть даже и в искажённой форме («Ишка дёт по есу, сабияет лябоки, иды, ишки» – Мишка идёт по лесу, собирает яблоки, грабы, шишки) [47].

В это же время наблюдается различение грамматических форм. Но это случается только по отношению к словам с ударными окончаниями (*шкаф* – шкафы; *ест* – едят) и относящимся только к определённым грамматическим категориям. Такой процесс характеризуется тем, что он неустойчив и сильное недоразвитие речи. просматривается достаточно выражено.

Выражения детей характеризуются бедностью, дети зачастую

произносят только те предметы и пытаются оречевлять только те действия, которые они понимают и воспринимают [70].

Детям с трудом даётся рассказ по картинке, но с точки зрения грамматики такой рассказ более правильный, чем у детей с первым уровнем недоразвития речи. При попытке усложнить задание, использовать в рассказе слова, которые в быту используются редко, у детей наблюдаются большие затруднения, что говорит о недостаточной сформированности грамматического строя речи.

Наблюдается довольно низкий уровень словесного обобщения. Часто дети употребляют слова в узком значении, одинаковым словом могут называться многие предметы, которые схожи по значению либо форме. Ограниченность словарного запаса выражается в незнании значения многих слов, обозначающих части предмета (*ветки, ствол, корни дерева*), посуду (*блюдо, поднос, кружка*), транспортные средства (*вертолет, моторная лодка*), детенышей животных (*бельчонок, ежата, лисенок*) и тому подобное [72].

Есть отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Нередко можно наблюдать у таких детей замены названий слов, которые обусловлены общностью ситуаций (*режет — рвет, точит — режет*). При проведении специального обследования ребёнка можно встретить серьёзные ошибки в употреблении грамматических форм:

1) замены падежных окончаний («катаясь маине» — *катается на машине*);

2) присутствуют ошибки в употреблении форм числа и рода глаголов («Миша бигаля» — *Миша бегал*); при изменении существительных по числам («да идуски» — *две игрушки*);

3) отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными («иний фастер» — *синий фломастер*,

«иний ета» — синяя *лента*, «асинь асо» — синее *колесо*, «ти ски» — три кошки, «аний кубика» — красный *кубик* [42].

Большое количество ошибок допускаются детьми при пользовании предложными конструкциями: нередко, когда предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме («ошка игнула окнко» — кошка прыгнула на окошко), может происходить и замена предлогов («Тетатка упая и тая» — *Тетрадь упала со стола*).

Такие части речи как союзы и частицы в речи таких детей используются редко.

Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы: присутствует нарушение в произношении мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, сонорных, звонких и глухих («ула» — юла, «Саяц» — *Заяц*, «товака» — *собакв* и так далее); серьёзные ошибки в передаче слов разных слогового состава. Характерно уменьшение количества слогов в слове («те–лор» — телевизор) [72].

При произнесении слов наблюдается нарушения звуконаполняемости: присутствуют перестановки слогов и звуков, замена и уподобления слогов, сокращения количества звуков при стечении согласных («летефон» — телефон, «вибека» — белка) [71].

Более полное обследование детей даёт возможность без труда выявить недостаточность фонематического слуха, помимо этого можно выявить неготовность к освоению навыков звукового анализа и синтеза (детям становится трудно верно указать на картинку с заданным звуком, определить позицию звука в слове). При проведении грамотно выстроенной логопедической работы, у ребёнка происходит переход на новый, то есть III уровень речевого развития, это в свою очередь даёт возможность увеличить речевое общение ребёнка с окружающим миром.

Общие недоразвитие речи III уровня. Этот уровень характеризуется присутствием у ребёнка развернутой фразовой речи, которая содержит в себе

элементами лексико–грамматического и фонетико–фонематического недоразвития.

Дети могут общаться с окружающими, но только в присутствии родителей, логопедов, воспитателей, которые в свою очередь вносят соответствующие пояснения. («В детом каду инесно. Там ого уей. Игем в иги. Нам алают там пасники.» – В детском саду интересно. Там много друзей. Играем в игры. Нам устраивают там праздники.) [47].

Общение в свободной форме у детей серьёзно затруднено. Звуки, которые ребёнок произносит правильно и хорошо, в самостоятельной речи ребёнка будут произноситься и звучать не чётко.

Характерным для детей является недифференцированное произнесение звуков, как правило свистящих, шипящих, аффрикат и соноров, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребёнок заменяет звуком *c'*, ещё недостаточно чётко произносимым, звуки *c* («сяпоги» вместо *сапоги*), *ш* («сюба» вместо *шуба*), *ц* («сяпля» вместо *цапля*).

Помимо этого на этом этапе дети уже в состоянии пользоваться всеми частями речи, дети могут правильно употреблять простые грамматические формы, они пробуют выстраивать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («Миса улял по улсе, встетил дуга Колю иони весте игали» — Миша гулял по улице, встретил друга Колю и они вместе играли) [71].

Произносительные возможности ребёнка в этот период значительно улучшаются. У специалиста появляется возможность выделить, какие звуки ребёнком произносятся правильно, а какие не правильно, а также можно выделить характер данного нарушения. Названия предметов, их признаков, действий у детей уже практически не вызывает трудностей, если эти предметы им хорошо знакомы. Дети с удовольствием расскажут о себе, расскажут о родителях и своих друзьях, о событиях из своей жизни, а также дети способны составить короткий рассказ («Мы хоили в зопак. Видели

лазных и вотных: медведей, львов, слонов. Делали фотографии. Ходили в зоопарк сходить.» – Мы ходили в зоопарк. Видели разных животных: медведей, львов, слонов. Сделали фотографии. Хорошо в зоопарк сходили).

Но, при комплексном изучении всех речевых компонентов появляется возможность выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики.

В устной речи дети стараются избегать сложных для них слов и выражений. Но если дать детям такие задания, в которых есть необходимость использования таких слов или выражений, то отставание в речевом развитии ребёнка будет заметно.

Дети этой группы фразовую речь в своём общении используют, но у них возникают серьёзные затруднения при самостоятельном построении речевого высказывания (предложения), в отличие от их нормально говорящих сверстников [72].

Кроме правильно построенных предложений у детей можно встретить также аграмматичные, причина возникновения которых в основном связана с ошибками, которые допускаются в согласовании и управлении. Стоит заметить, что такие ошибки не являются постоянными, одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться ребёнком по-разному: как правильно, так и неправильно.

Можно встретить ошибки связанные с построением сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Вася зяпал, атому упал» — *Вася заплакал, потому что упал*). Когда дети составляют рассказ по картинке, то часто они верно называют главное действующее лицо, но не добавляют в предложение те предметы, которыми это главное действующее лицо пользуется [42].

У детей этого уровня происходит рост словарного запаса, но при проведении лексической диагностики есть шанс выявить некоторые специфические особенности:

– абсолютное полное незнание значений некоторых слов, например: (*пруд, озеро, лужа, ладонь, колено, беседка, балкон, этаж* и другие слова);

– неточное понимание и употребление ряда слов, например: (*прыгать – запрыгивать – выпрыгивать, клеить – склеивать*).

Среди лексических ошибок выделяются следующие:

– части названий целого предмета заменяются названием части предмета (*козырёк – «кепка», доньшко – «чашка»*);

– названия некоторых профессий могут подменяется названиями действий совершаемых в этих профессий (*водитель – «дядя крутит руль», врач – «тётя ставящая уколы»* и так далее);

– некоторые видовые понятия заменяются родовыми по аналогии наоборот (*голубь – «все птицы»; животные – «кошки»*);

– взаимозамещение признаков (*высокий, широкий, длинный – «большой», короткий, низкий, не большой – «маленький»*).

В своей речи дети неохотно используют прилагательные, наречие, которые обозначают действия, признаки и состояние предметов.

Из-за того, что у детей есть недостаток в применении практических навыков, это приводит к затруднениям у ребёнка возможности различать морфологические элементы слова [72].

Большое количество детей допускает ошибки в словообразовании. Помимо с правильно образованных слов у детей появляются ненормативные («стулёнок» – стул, «кружинка» – *кружка*). Ошибки такого рода встречаются и у нейротипичных детей, но на более ранних этапах речевого онтогенеза, при этом они достаточно быстро исчезают [71].

Часто дети допускают ошибки в образовании относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и так далее («шерстный», «шерстянный», – шерстяной носок; «яблин», «ябленный», «яблонный» – яблочный компот; «метальная», «металинная» – металлическая кружка и тому подобное).

Наиболее часто из ошибок грамматического оформления речи дети допускают следующие:

– согласование прилагательных с существительными в роде могут быть неправильным в числе и падеже («Кружка с соком стоит на больших столе» – *Кружка стоит на большом столе*);

– неверное согласование числительных с существительными («пять кошкам» – пять кошек, «два пальцем» – два *пальца*;

– могут наблюдаться некоторые ошибки в использовании предлогов, такие как пропуски, замены и недоговаривание («Ходили кататься на горка вместе с мамой и папой» – Ходила кататься на горку вместе с мамой и папой; «Книжку достали с шкафа» – Книжку достали из шкафа);

– ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («На каникулах мы ездили в деревню в гости. Там тепло, весело, много деревьев и кустов»).

У детей с общим недоразвитием речи III уровня существует отставание в фонетическом оформлении речи. У них можно наблюдать почти все виды нарушений звукопроизношения, такие как: сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, а также дефекты озвончения и смягчения) [42].

Детям этой группы свойственны устойчивые ошибки в звуконаполняемости слов. Могут наблюдаться нарушения слоговой структуры в трудных для детского произношения словах («Экс–аватор роет землю» – Экскаватор роет землю; «По–давец подает продукты» – Продавец продаёт продукты).

У детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов из-за недостаточного развития фонематического слуха и восприятия, что в дальнейшем не даёт возможности успешно овладеть навыками грамматики в школе, без специализированной помощи логопеда.

Можно сделать вывод, что выше перечисленные пробелы в фонетико–

фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка приводит к серьезным препятствиям для усвоения детьми образовательной программы детского сада общего типа, а в дальнейшем и к препятствиям в овладении программы общеобразовательной школы [72].

Выделяется ещё и общее недоразвитие речи IV уровня. Дети этой категории имеют ряд определённых характеристик:

- детям имеют специфические затруднения в звукопроизношении
- специфические затруднения в повторении слов со сложной слоговой структурой
- у детей присутствует пониженный уровень фонематического восприятия,
- детям свойственно допускание ошибок при словообразовании и словоизменении.

Стоит отметить, что у детей с общим недоразвитием речи IV уровня достаточно разнообразный словарь, но у детей может отмечаться не совсем точное понимание некоторых слов, особенно тех, которые они редко слышат в речи окружающих, таких как антонимы, синонимы, а также затруднено понимание пословиц и поговорок. К характеристике детей этой группы также нужно добавить, что дети испытывают затруднения в логическом изложении событий, периодически могут пропускают главное в своём рассказе и «застревают» на деталях второго плана и могут по несколько раз повторять одну и ту же информацию [47].

1.3. Анализ содержания ФГОСДО в контексте речевого развития

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) пришел на смену Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, введенным в 2009 году. Обновлённый стандарт

ставит перед собой важные цели, а именно: привести структуру программы, а также условия реализации этой программы в детских садах к единым и общим требованиям. Это обусловлено тем, чтобы организовать между программами используемыми в детских садах приемственность, с программами начального образования. Данный образовательный стандарт ставит перед собой цель, определить статус детских образовательных учреждений как учреждений начального уровня в системе общего образования. Идя в первый класс ребёнок должен будет овладеть некоторыми знаниями, навыками и достичь определённого уровня в развитии. Теперь перед педагогами дошкольных образовательных учреждений, в том числе и логопедами, ставится сложная задача, а именно, учить и воспитывать детей в соответствии со стандартами, но не забывать об индивидуальности каждого воспитанника и развитии личности каждого обучающегося, что остается главной целью введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Рассмотрим структуру федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, он состоит из:

– Общего положения, где отражены основные принципы дошкольного образования, отражены его задачи и цели, а также принципы дошкольного образования [68].

– Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему. Здесь сообщается о том, на что направлен государственный стандарт, излагается содержание программы, отображены аспекты образовательной среды, а также, в этом пункте сообщается о том, на что должна быть направлена коррекционная или инклюзивная работа [24].

– Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Этот раздел повествует о том, какие должны быть созданы условия, для эффективной реализации программы, какие существуют гарантии, какие возможности должна создать организация,

также речь идёт о доступности среды, о требованиях к кадровым условиям, организации инклюзивного образования, о финансовых условиях реализации программы и так далее [68].

–Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования. Этот раздел содержит в себе целевые ориентиры дошкольного образования [68].

Остановимся более подробно на этих целевых ориентирах, которые играют в федеральном образовательном стандарте большую роль. Требования данного образовательного стандарта к итогам выполнения программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые выражены в социально–нормативных возрастных характеристиках примерных достижений ребенка, к окончанию обучения в дошкольном образовательном учреждении. В федеральном стандарте указано, что в Российской Федерации не предусмотрена возможность вменения ребенку ответственности за достигнутый результат работы, поэтому невозможно требования от ребенка дошкольного возраста каких–то определённых достижений в образовательной деятельности, это обуславливает возможность создания результатов освоения образовательной программы в виде как раз целевых ориентиров.

В дошкольном образовании определены следующие целевые ориентиры, которые относятся к социально–нормативным возрастным характеристикам возможных достижений ребенка в младенческом и раннем возрасте [68]:

- ребёнок проявляет интерес к окружающему миру, интересуется окружающими предметами и выполняет манипуляции с ними, в целом у ребёнка в полной мере развита предметно–манипулятивная деятельность
- ребёнок интересуется действиями своих сверстников, подражает им
- ребёнок интересуется сказками, детскими песенками, с интересом рассматривает картинки, у ребёнка наблюдаются положительные

эмоциональные реакции к различной творческой деятельности

– у ребёнка достаточно хорошо развита крупная моторика, ребёнок активно проявляет себе в этой деятельности: бегают, прыгает, ползает, лазает [68].

Помимо этого, выделяются целевые ориентиры, которыми рекомендуется овладевать детям на этапе завершения обучения в дошкольном учреждении:

– у ребёнка достаточно развито воображение, которое ребёнок активно реализует в различных видах своей деятельности; ребёнок владеет игровой деятельностью, в частности развита сюжетно–ролевая игра и игра с правилами; ребёнок понимает социальные правила и нормы общественного поведения

– у ребёнка развита не только крупная, но и мелкая моторика, сам ребёнок в состоянии контролировать собственные движения и умеет ими управлять

– ребёнок способен учитывать не только свои, но и чужие интересы, у ребёнка развита эмпатия

– ребёнок взаимодействует со взрослыми и со сверстниками, участвует в совместных играх, а также владеет установкой положительного отношения к миру

– ребёнок интересуется тем, что его окружает и даже склонен наблюдать и экспериментировать

– ребёнок владеет элементарными знаниями о себе (ФИО, имена родителей, где работают родители, живет ребёнок, сколько ему лет и т.д.), обладает также начальными знаниями о природе и социуме, ознакомлен с детскими художественными произведениями, владеет простыми знаниями в таких областях как математика, родной язык, естествознание и т.д.

– ребёнок в состоянии опираться на свои знания, умения и навыки в различных видах деятельности [68].

Отдельно хочется сказать о том, почему в ФГОС ДО используется именно термин целевые ориентиры, это связано с тем, что в Российской Федерации, не предусмотрена возможность какой-либо ответственности дошкольника за результат, поэтому требования от дошкольника конкретных образовательных достижений неправомерно, поэтому возникла необходимость определения результатов освоения образовательной программы именно в виде целевых ориентиров.

Более подробно остановимся на целевых ориентирах в контексте речевого развития. В ФГОС ДО выделяются следующие возможные достижения ребёнка в раннем возрасте:

- ребёнок владеет активной речью, которая включена в общение;
- ребёнок в состоянии обращаться с различными вопросами и просьбами;
- ребёнок понимает, обращённую к нему речь взрослых;
- ребёнок знает названия предметов и игрушек;

К целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования, в контексте речевого развития относятся следующие:

- достаточно высокое владение ребёнком устной речью;
- ребёнок умеет выражать свои мысли, просьбы и желания
- ребёнок способен выражать свои мысли и чувства с помощью речи
- ребёнок способен к построению речевого высказывания в ситуации общения
- у ребёнка начинают образовываться предпосылки грамотности.

Важность этих ориентиров заключается ещё в том, что освоение этих ориентиров подводит обучающегося к возникновению учебной деятельности, которая является самой важной деятельностью человека.

Анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволил нам сформулировать следующие выводы:

– ФГОС ДО, предлагает, в первую очередь, ценить, а не оценивать ребёнка. Помимо того, это дает возможность повысить ценность образовательного учреждения и сделать детские сады более самостоятельными в системе нашего образования

– В контексте речевого развития федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает активное развитие речевых навыков ребёнка, в первую очередь, через общение со своими сверстниками и свободный разговор ребёнка. Также речевое развитие предполагает обучение и развитие речи ребёнка через общение со своими родителями, воспитателями, логопедами, психологами и даже старшими ребятами.

– За основу методологии ФГОС ДО была взята культурно-историческая диалектика. Это создало один из главнейших принципов нового ФГОС ДО, а именно: федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит перед собой цель наибольшим образом развить у обучающихся знания, умения и навыки.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ

НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Цель, задачи, методы, организация и этапы исследования.

С целью изучения особенностей речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ детский сад №146.

В исследовании принимали участие дети дошкольного возраста от 5 – 6,5 лет с ОНР III уровня, общее количество испытуемых 20 детей. Обследование детей проводилось таким образом, что для каждого из испытуемых созданы специально организованные условия, так же обследование проводилось с каждым ребёнком в индивидуальной форме.

Цель исследования: выявить особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Поставленные нами задачи:

- Подобрать методики для изучения уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.
- Определить уровень сформированности речевых навыков, знаний и умений.
- Установить особенности моторной и артикуляционной сферы, для составления плана логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня.
- Проанализировать и проинтерпретировать полученные нами в ходе экспериментального изучения данные.

Во время проведения данного исследования мы руководствовались основными методологическими принципами анализа речевой патологии, которые были разработаны и сформулированы Р. Е. Левиной, В. И. Лубовским; на тесты по исследованию двигательных функций,

рекомендованные А. Р. Лурия, Н. И. Озерецким, М. Б. Эйдиновой; на методические рекомендации по ведению речевой карты ребёнка дошкольного возраста разработанные О.А.Безруковой, О.Г.Приходько, О.И.Служакова, Н.С.Чалей; на методы нейропсихологического исследования, разработанные Е. Н. Винарской, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой.

Выше перечисленные методы и приёмы обследования и диагностики, которые были предложены этими авторами, были адаптированы по методологическим рекомендациям и в связи с целями исследования и исходя из особенностей и специфики данной категории детей. В диагностике учитывались так же заключение других специалистов: невропатолога, педиатра, заключение психоневролога, офтальмолога, отоларинголога, психолога, учителя – логопеда), то есть в нашей диагностической работе использовался комплексный подход. Так как в дошкольном возрасте основной вид деятельности ребёнка – игровая деятельность, то само обследование проходило в игровой форме, то есть учитывался деятельностный принцип. Обследование проходило в знакомой для ребёнка обстановке, в группе детского сада и кабинете логопеда. У некоторых детей был низкий словарный запас, по этой причине подбирался специальный стимульный материал, который не требовал речевого ответа (показ картинки указательным жестом, выполнение действия и так далее).

Наблюдения за детьми происходило в процессе свободной деятельности, на логопедических занятиях, в постоянном процессе коррекционной работы.

Для описания результатов формирующего эксперимента для каждого ребенка мы разработали специальную анкету для родителей, которая необходима для сбора анамнестических сведений (приложение 1). Разработаны речевые карты для диагностики уровня речевого развития детей дошкольного возраста по методологическим рекомендациям О.Г.Приходько, А.О.Безруковой (приложение 2).

Помимо этого в процессе диагностики нами использовались нейропсихологические методы обследования, которые предложены А.Р.Лурия [39]. Из некоторых нами были исключены пробы, которые являются сложными для детей с такими особенностями, либо не подходят им по возрастным причинам, либо пробы со сложной инструкцией (например были убраны пробы на воспроизведение слов после интерференции) [74].

Обследование имело следующую структуру:

- В начале проводился сбор общих, медицинских сведений о ребёнке (заполнение анкеты № 1 родителями ребенка), ;
- Предварительная беседа для определения общей характеристики ребенка и его ориентировки и адекватности в ситуации общения;
- Диагностика уровня речевого развития (заполнение речевой карты на ребёнка дошкольного возраста (приложение 2);

Для оценки уровня речевого развития мы воспользовались методическими рекомендациями по ведению речевой карты ребёнка дошкольного возраста разработанные О.Г. Приходько [49].

- Нейропсихологический пробы
- Динамическое наблюдение за ребёнком в условиях специального обучения и воспитания.

Диагностика уровня речевого развития подразумевала под собой заполнение речевой карты по методологическим рекомендациям О.Г. Приходько, на ребёнка дошкольного возраста. Эта речевая карта включала в себя следующие параметры исследующиеся у ребёнка: общие сведения ребёнка об окружающем мире, речезыковая компетенция (уровень сформированности грамматической компетенции, понимание и самостоятельное продуцирование, уровень сформированности фонетико-фонологической компетенции); состояние артикуляционного аппарата; просодическое оформление речи; двигательное развитие; психологическая база речи; дополнительная информация. Данная речевая карта была нами

модернизирована исходя из специфики работы и структуры дефекта данной категории детей [49].

Пристальное внимание, обращённое нами к нейропсихологическим пробам обосновано тем, что эти пробы позволяют на основе синдромного анализа выявить наличие или отсутствие дисфункций и определить фактор, лежащий в основе нарушения речевого процесса, что является важным для составления полной и яркой картины нарушения у детей с общим недоразвитием речи. Идея использовать данный комплекс нейропсихологических методик, который даёт возможность выявить неврологическую симптоматику у ребенка принадлежит А.Р.Лурия [43].

В исследовании использовались следующие варианты нейропсихологических проб:

Пробы на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь». Этот вид проб был предложен А.Р.Лурия в 1969 году. Проба выполняется следующим образом: ребенку предлагают поиграть в «ловкие ручки», человек проводящий эксперимент показывает 3 раза разные последовательности движений кисти, а именно («кулак – ребро»/ «ладонь – кулак», «кулак - ребро – ладонь»). После этого экспериментатор просит повторить эти виды проб поочередно левой и правой рукой. При неправильном выполнении задания, экспериментатор повторяет заново порядок этих проб, так может происходить до пяти раз. Первые два раза данные движения одновременно с ребёнком, с медленной скоростью и без вербальных подсказок то есть молча. Затем ребёнку даётся возможность выполнить эти серии движений самостоятельно и в уже ускоренном темпе.

Критерии балловых оценок:

3 – безошибочное и плавное выполнение соответствует возрасту программы или двух программ (кинетической мелодии), а так же возрастных условий их выполнения (сопряженное) не менее трех раз подряд с возможностью переноса на другую руку;

2 – безошибочное и плавное выполнение при наличии синкинезий в другой руке или легкой истощаемости (уменьшение угла наклона руки);

1,5 – 1-2 персеверации, или пространственные ошибки, или стереотипии с самокоррекцией при переходе ко второй серии движений или переносе программы на другую руку, или грубая истощаемость;

1 – множественные ошибки указанных выше типов с частичной коррекцией при интенсивной помощи исследователя: вербальной регуляции, или сопряженном выполнении;

0,5 – необходимы оба вида помощи обследующего одновременно для успешного выполнения теста;

0 – невозможность выполнения данной пробы при любом виде помощи.

Тест Озерецкого Н. И. на реципрокную координацию рук.

Экспериментатор кладет обе кисти на стол, одна из которых сжата в кулак, а у другой распрямлены пальцы. Затем, не меняя местоположения рук на столе, обследователь одновременно одну кисть разжимает, а другую сжимает в кулак. После нескольких показов ребенку предлагается выполнять такие же движения вместе. Весь тест выполняется сопряжено.

Критерии балловых оценок:

3 – плавные двуручные движения;

2 – замедленное вхождение в задание, или неполное сжимание и распрямление ладони, или замедленное, напряженное, но координированное выполнение (один из симптомов);

1,5 – несколько вышеуказанных симптомов одновременно;

1 – отставание одной руки или поочередное выполнение с коррекцией после указания на ошибку;

0,5 – отставание одной руки или поочередное выполнение с неполной коррекцией после указания на ошибку;

0 – невозможность выполнения данной пробы, симметричное выполнение (уподобление).

Проба на праксис позы пальцев.

Ребёнку предлагалось выполнить три различные позы: зайчика, козу и ёжика

Критерии оценок:

3– Чистое выполнение всех трёх фигур соответствующих возрастным нормативам;

2– одна ошибка при выполнении трёх поз

1 – две ошибки при повторении этих поз

0 – невыполнение ни одной из предложенных поз на праксис пальцев.

– называние 12 реальных предметных изображений;

3 – безошибочное называние всех предъявленных изображений предметов;

2 – поиск номинаций, увеличение латентного периода называния или единичные парафазии с самокоррекцией при актуализации слов;

1 – множественные парафазии и персеверации с частичной коррекцией при подсказке первого звука в слове;

0 – некорректируемые парафазии и персеверации не менее чем в половине предъявленных для называния стимулов;

Такое комплексное обследование, которое было проведено с детьми страшого дошкольного возраста, позволило наиболее полно и грамотно оценить речевую способность детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, так и их особенности.

В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционно–воспитательную работу по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста.

2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа

исследования

В исследовании приняли участие 20 обучающихся в возрасте от 5 до 6,5 лет. Анализ документации, а именно заключения психолого-медико-педагогической комиссии показал, что у всех 20 участников исследования в заключении указано «общее недоразвитие речи III уровня».

Кроме изучения заключений ПМПК, нами был проведен анализ анкет родителей (приложение 1). Анализ анкетных данных позволил выяснить сведения о различных перенатальных патологиях, а так же о патологиях возникших в во время беременности и в постнатальный период: одна треть опрошенных родителей отметила не резко выраженный токсикоз, который проходил во второй половине беременности, так же родители отмечали, что в родах была непродолжительная асфиксия. Порядка 50% опрошенных родителей отметили, что ребёнок родился раньше положенного срока, был недоношенным либо наблюдалась незрелость ребенка при рождении, 25% заявили о кесаревом сечении при родах. Из опрошенных 65% отметили соматическую ослабленность ребёнка в первые месяцы или да же годы его жизни, родители утверждают, что дети часто подвергались и до сих пор подвергаются различными, частыми простудным заболеваниям ОРВИ, ОРЗ и так далее. При заполнении анкеты отмечено так же, что дети переносили в раннем возрасте такие инфекционные заболевания как крапивница, бронхит, ветрянки.

При обработке полученных нами в ходи исследования результатов анализа строения и подвижности органов артикуляционного аппарата мы получили следующие данные:

- губы: тонкие (10%), толстые (5%)
- прикус: прогения (30%), открытый передний (10%).
- язык: не выражены части языка (20 %), язык оттянут в ротовую полость (5%), узкий язык (10 %), отмечаются следующие нарушения язычной

мускулатуры: гипотония (15%), синкинезии (5 %), девиация влево (5%), гипертонус (15%), тремор (10%), не удерживают артикуляционную позу (25%), страдает переключаемость движений с одной артикуляционной позы на другую (45%),

- объем артикуляционных движений языка строго ограничен (5%), неполный объем (40%), поиск артикуляции (35%).

- вегетативные расстройства: наличие гиперсаливации, то есть увеличенного слюноотделения, которое усиливается при выполнении ребёнком статических и динамических поз (30%).

Результаты исследования лицевой моторики детей показали, что у (15%) детей наблюдается сплаженность носогубных складок. В просодике получились такие результаты: тихий, затухающий голос (30%), немодулированный (15), назальный оттенок речи присутствует у (5 %); поверхностное, прерывистое дыхание (35%). Темп речи: ускоренный (5%), замедленный (5%).

Анализ результатов полученных при выполнении дошкольниками нейропсихологических тестов:

- простой вариант пробы на динамический праксис:

При обследовании детей с помощью пробы на динамический праксис «кулак – ребро – ладонь» у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня позволили выявить значительные нарушения. Так например наиболее частыми ошибок являются трудности переноса движения с одной руки на другую, такие нарушения зафиксированы нами у 15 обучающихся (75%). Помимо этого у 14 детей (70%) наблюдаются персеверации, а у 5 обучающихся (25%) зафиксированы синкенизии, то есть содружественные движения. В пробе на условную реакцию выбора у 1 ребёнка (5%) возникала импульсивная реакция. Результаты этой нейропсихологической пробы позволяют судить о наличии у детей нарушений моторной сферы, которые идут параллельно с речевыми нарушениями детей.

Тест Озерецкого Н. И

Данные полученные по результатам диагностики этой нейропсихологической пробы так же позволяют судить о нарушении моторной сферы детей. Так почти все дети, а именно 19 (95%) показали существенное отставание одной руки или поочерёдных движений обеих рук при выполнении заданных проб. У половины испытуемых (50%) наблюдается повышенная напряжённость в мышцах рук, об этом свидетельствует неполное сжимание или же неполное распрямление пальцев рук и ладони при выполнении пробы. То есть максимальное количество баллов по этому тесту не набрал никто из участников эксперимента. У 12 детей (60%) показатели соответствуют 2 баллам, то есть у них замедленное вхождение в задание либо сильное напряжение мышц. А (40%) обучающихся по этому тесту набрали 1,5 бала, у них наблюдалось либо два либо одновременно три симптома. Анализ данной пробы позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня существует несформированность мелкой моторики кистей и пальцев рук и тонких движений.

Проба на праксис позы пальцев.

Пробы на праксис рук выявили у 8 детей (40%) наличие кинестетической апраксии, это проявлялось в поиске пальцев поз при отдельном и последовательном выполнении предложенных поз.

Выполнение позы «зайчик» вызывало у некоторых детей затруднения связанные с выпрямлением указательного и среднего пальца, многие дети при выполнении этой пробы старались помочь себе второй рукой, у большинства использование помощи приводило к верному выполнению задания. Такие же затруднения вызвали проба «коза». При выполнении этой пробы дети так же пытались помочь себе второй рукой согнуть безымянный и средний палец, пусть с большими затруднениями, но всё же большинство детей выполняли заданную позу. Поза «ёжик» вызвала у обучающихся наименьшие затруднения, дети справились с ней, если не с первой, то со второй попытки.

Чистого выполнения всех трёх фигур у детей не зафиксировано, из них никто не получил максимального количества баллов по этой пробе. По 2 балла получили (80%), у них было по одной ошибке в выполнении позы, которые затем были самостоятельно либо по подсказке специалиста исправлены. А (20%) дошкольников получили по 1 баллу, так как в выполнении заданных проб допустили по две ошибки (сложности были в выполнении пробы «коза» и «зайчик»).

Называние 12 реальных предметных изображений (картинок). Анализ нейропсихологической пробы дал следующие результаты, у 8 (60%) набран максимальный бал, то есть 3 балла, дети с запинками, с аграмматизмами, но всё же верно называли предложенные им названия предметов. У 7 (35%) участвующих в эксперименте детей набрано по 2 бала, так как им приходилось давать подсказку при показе слова, либо приходилось говорить первый звук или слог в слове, либо приходилось давать наводящие подсказки про показываемый им предмет.

Анализ результатов особенностей экспрессивной и импрессивной речи детей показал:

Состояние импрессивной речи:

– Каждому ребенку в индивидуальной форме предъявлялись для оценки понимания и выполнения одноступенчатые (простые) и многоступенчатые (сложные) инструкции. Большинство детей достаточно хорошо и успешно выполняли не только одноступенчатые, но и многоступенчатые инструкции. При просьбе экспериментатора например сначала помахать рукой, затем похлопать в ладоши и после взять в руки мячик дети справляются, выполняя просьбу безошибочно с первого раза, либо выполняют её правильно после вторичного повторения ребёнку данной инструкции. Можно отметить, что у подавляющего большинства детей наблюдается недостаточное понимание слов, которое изменяется при помощи таких частей слова как приставка или суффикс. Например затруднения

вызывали слова «заячий», «медвежий», «приподнятый», «недоварённый» и так далее. Так же диагностика результатов позволила выявить у детей некоторые трудности в различении морфологических элементов, которые выражают значение рода и числа, понимание логико–грамматических структур, выражающие временные, а так же пространственные отношения.

Диагностика экспрессивной (диалогической) речи.

По результатам проведения разговорно–описательной беседы 20 испытуемых (100%) знают свое собственное имя, откликаются, когда его зовёт мама или близкие. Все дети понимают фразу «Сколько тебе лет?» и отвечают на неё вербально либо, отвечают на неё показыванием своего возраста на пальцах, правда не всегда верно. На вопрос «Где ты живешь?» все дети отвечают, встречаются такие ответы как «в Екатеринбурге», «дома», «у мамы с папой» и так далее. Все дети (100 %) на вопрос «Какие у тебя есть игрушки?» начинают перечислять 2–5 и более наименований предметов (например: машина, кука, шадка, ишка, мячик, атики и так далее). При задавании вопроса «Какое сейчас время года?» 13 детей (65%) верно отвечали на поставленный вопрос, 4 дошкольника (20%) называли неверное время года, (15%) детей затруднились дать ответ на данный вопрос.

Обследование экспрессивной (монологической) речи.

Связная речь. Составление описательного рассказа и рассказа по сюжетной картинке. При предъявлении данного задания 8 детей (40%) детей правильно понимали логическую взаимосвязь событий представленных в заданиях, но они ограничивались только перечислением действий, например,

Коська ловит мыську, мыська от коськи убежала и так далее. При пересказе 7 детей (35%) ошибались в передаче логической последовательности событий, пропускали отдельные звенья, а также «теряли» некоторые действующие в рассказе лица.

Для составления описательного рассказа детям часто необходима помощь в его составлении, часто помощь необходимо оказывать на середине

либо в конце рассказа. Периодически ряду детей требовалось давать помощь в виде дополнительных наводящих вопросов, требовались подсказки и поощрительные оценочные суждения от педагога.

Обследование слоговой структуры слова.

При обследовании слоговой структуры слова все 20 детей (100%) оказались способны воспроизводить одно, двух или трёхсложные слова, например, такие слова как: *кот, дом, мама, вода, машина, молоко* и так далее. Но несмотря на то, что слоговая структура слова не страдает, у детей были ошибки связанные с правильным произнесением слов. В некоторых случаях у детей были замены, смешение звуков, иногда дошкольники могли пропускать отдельные звуки, вызывавшие у них затруднения, наблюдались у детей и смягчение звуков в словах, но сама слоговая структура слова пусть и с некими изменениями, но всё же сохраняла свою правильную структуру.

При обследовании, если слово вызывало у ребёнка затруднение ему предлагалось произнести слова не целиком, а повторяя его отдельно, по слогам, то в таком случаи дети справлялись с поставленной задачей, им удавалось верно произнести задаваемое слово.

Словарный запас.

Анализ результатов диагностики развития активного словаря обучающихся показал, что из исследуемых нами детей ни один не показал высокий уровень развития активного словаря. В то же время у 13 дошкольников (65%) выявлен средний уровень развития активного словаря, дети затруднялись при ответах на некоторые вопросы, не могли назвать название некоторых детёнышей животных, не всегда верно и правильно подбирали антонимы к заданным экспериментатором словам, дети называли не все предложенные картинки, а также у детей наблюдались затруднения в подборе прилагательных и глаголов. У 7 обучающихся (35%) выявлен низкий уровень развития активного словаря, такие дети менее успешно справлялись с предложенными им заданиями, они обладают меньшим по количеству

словарным запасом, дети пытались замещать слова, например, они заменяли прилагательные жестами, в их речи наблюдались частые паузы, а так же просьбы о помощи и подсказке. Обучающиеся, показавшие низкий уровень развития словаря могли выполнять задания только при помощи педагога. В их высказываниях отсутствовала полнота и развёрнутость, сокращались признаки описания.

Грамматический строй речи.

Нарушения грамматического строя речи имеются у всех обследованных нами детей (100%). У обучающихся наблюдаются аграмматизмы при образовании прилагательных от существительных, в согласовании существительных с числительными. Имеются ошибки связанные с преобразованием существительных из единственного во множественное число. Встречаются нарушения при попытках ребёнка образовать слова, которые выходят за рамки каждодневной речевой практики. Так же существует проблемы в переносе словообразовательных навыков на новый для ребёнка речевой материал. Дошкольники в своей речи наиболее часто использует простые предложения.

Уровень обобщений. Эту категорию заданий большинство детей выполнили успешно. У 15 детей (75%) не было обнаружено ошибок при анализе этих заданий, дети успешно объединили предметы в различные группы: овощи, фрукты, мебель, животные, птицы, одежда, транспорт, игрушки. У 5 детей (25%) было понимание инструкции, они адекватно реагировали на задания, но в допускали некоторые неточности в своих ответах, например, категорию *транспорт* дети называли *машины*, а категорию *птицы* дети называли *звери*. В целом способности обобщения всех детей можно оценить как хорошо развитые.

Состояние просодической стороны речи.

У обследуемой категории детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушение всех компонентов просодической стороны речи,

имеются нарушения интонационной выразительности речи, так же нарушение процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур. Так нарушение темпа речи имеется у 6 (30%) детей, нарушение восприятия и воспроизведения ритмических структур у 8 (40%) детей.

В целом можно констатировать факт, что у детей выявлены следующие виды нарушений просодики: дети плохо воспринимают интонацию, часто допускают ошибки при самостоятельном воспроизведении интонации, дети с трудом воспроизводят логическое ударение, у дошкольников наблюдается слабая модуляция в голосе, слабость голоса по силе и высоте.

Согласование существительных с прилагательными и образование существительных множественного числа.

При предъявлении обучающимся заданий на преобразование существительных во множественном числе 13 детей (65%) допускают различного рода грамматические ошибки, например, вместо *ухо–уши* дети произносят *ухо–ухи*, вместо *стул–стулья* дети произносят *стул–сьтулы*. Один ребёнок (5%) при затруднении с данным заданием отказывался его выполнять и не давал никакого ответа. Наблюдаются нарушения и в согласовании существительных с прилагательными, так у 14 детей (60%) встречаются такие типы ошибок: вместо *синие небо* дети говорят *синий небо*, вместо *красное яблоко* дети говорят *класный яблоко*. У некоторых детей встречались отказы при выполнении такого рода заданий, у 4 детей (20%) нарушений в согласовании имён существительных с именами прилагательных не обнаружено.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Изучение данного процесса показало, что у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня отмечаются различные трудности с образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Так большинство испытуемых – 11 детей (55%), допускали в своих ответах по 2–

3 ошибки. Другие дети (45%) в своих ответах допускали по 4 и более ошибок, например: «ёлка–елучка», «ведро–ведрушко». Так же некоторые дети (10%), допускали следующие ошибки: при самостоятельном образовании существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом к заданному слову добавлялось слово большой или маленький, например, вместо кошка–кошечка, дошкольник говорил *маленькая коська– большая коська*.

Подбор антонимов.

Обучающимся предлагалось на основании слова-стимула подобрать противоположное по значению: *широкий — узкий; большой — маленький; длинный — короткий; высокий — низкий; холодный — горячий; черный — белый*. При подборе слов–антонимов дети иногда отказывались отвечать или подбирали слова с отрицательным значением (*широкий–не широкий; холодный–не холодный и так далее*). Так 11 детей (55%) знают и называют все антонимы, другие 9 (45%) называли верно не все антонимы, а (15%) из этой группы детей отказывалась отвечать на некоторые слова, которые вызывали у них наибольшие затруднения.

Называние детенышей животных.

Название детёнышей животных вызвало некоторые затруднения у всех испытуемых нами детей. По 1–2 ошибки допустили 12 детей (60%), а от 3 и более ошибок было у 8 детей (40%). Наибольшие затруднения у детей вызвали названия детенышей животных, которые было необходимо произнести во множественном числе, например, *котёнок–котята* дети произносили *котенок – котенки*, вместо *щенок–щенята* дети говорили *щенок–щенёнки*. В некоторых случаях дети к заданному слову добавляли слово большой или маленький, например, вместо *белка–бельчонок* дети говорили *белка–маленькая белка*.

Обследование фонематического слуха.

Диагностика результатов исследования фонематического слуха показала, что нарушение фонематического слуха в той или иной степени

присутствует у каждого из испытуемых детей. Так исследование выявило, что у всех дошкольников имеется различные дефекты звукопроизношения. Все нарушения дошкольников в основном касались звуков из фонетических групп свистящих (55%), шипящих (65%) и соноров (85%). Преобладающими у детей дефектами являлись антропофонические дефекты по типу свистящего, шипящего, межзубного, губнозубного сигматизма. Так же для большого количества детей (55%) характерной особенностью являлось смягчение согласных звуков, причиной данной проблемы являлась поднятие спинки языка и произнесение шипящих звуков из нижнего положения. Так например некоторые обучающиеся произносили заднеязычные звуки [к] и [г] передней частью спинки языка. Соединение антропофонических дефектов звукопроизношения с фонологическими наблюдалось у 12 детей (60%). Фонологические дефекты проявлялись в виде недефференцированного произнесения свистящих и шипящих звуков, замены по способу и месту образования ([с] на [ц], [щ] на [с], [ц] на [с]). Данные по обследованию фонематического слуха дают понять, что в работе с детьми этой категории так же необходимо учитывать работу по преодолению нарушений связанных с фонематическим слухом.

Состояние звукопроизношения.

Анализ результатов обследования показал, что звукопроизношение у исследуемой категории детей нарушено в группе сонорных звуков, аффрикат, шипящих, недостаточное озвончение звуков [б], [д], [г] в словах, замены и смещения звуков [к], [г], [х], [д], [л'], [й], например: («вок дом» – вот дом; «кот кусай моляко» – кот кушал молоко; «мальщик катается» – мальчик катается).

Две группы звуков нарушены у 10 детей (50%), например: свистящие и сонорные звуки или аффрикаты и сонорные звуки. замены носят инфантильный характер, отмечаются пропуски. Три группы звуков нарушены у 8 детей (40%), по четыре или более групп звуков нарушены у 2 детей (10%),

помимо этого у детей наблюдаются искажения звуков, регулярные замены звуков, перестановки звуков.

В целом можно констатировать факт, что у большинства детей присутствует развернутая фразовая речь, в которой ярко наблюдаются элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, а так же нарушения мелкой и крупной моторики. Собственно говоря, это ещё раз подчёркивает структуру дефекта, обусловленную общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 3. Содержание логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО

3.1. Цели, задачи и принципы логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО

На современном этапе развития логопедии как науки различными авторами представлены содержание и методы логопедической работы по речевому развитию детей с ОНР. Принципы, методы коррекционной работы с детьми с ОНР рассматривали такие ученые как Левина Р. Е. и коллективно научных сотрудников НИИ дефектологии, Никашина Н. А., Каше Г. А., Спирина Л. Ф., Жаренкова Г. М., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. Важные разработки по этой теме есть и Мастюковой, Жуковой, Л. С. Волковой, и т.д.

Под термином ОНР понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте.

В своих научных трудах Филичева Т.Б. описывает основные задачи коррекционно–развивающего обучения, выделяются следующие задачи:

- 1) Понимания речи и лексико–грамматических средств языка;
- 2) Произносительной стороны речи;
- 3) Самостоятельной развернутой фразовой речи;
- 4). Подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

В процессе коррекционной работы необходимо формировать:

- связную речь;
- словарный запаса, грамматический строй;

–произношение.

Нами были изучены программы, методические разработки и рекомендации разных авторов в данном направлении (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В.П. Глухов, Кузьмина, Рождественская и др.).

Таким образом можно сделать вывод, что основываясь на анализ вышеперечисленных методик логопедической работы с детьми с ОНР III уровня, а так же результатов экспериментального исследования и выявленных особенностей речевого, психомоторного и когнитивного развития нами была подробно описана симптоматика детей с ОНР III уровня, на основании которой в дальнейшем и выстроена и теоретически обоснована логопедическая работа с данной категорией детей.

С целью формирования речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО нами был организован формирующий эксперимент, который проводился на базе МБДОУ–детский сад № 164 города Екатеринбурга. В эксперименте принимала участие подгруппа из 10 детей в возрасте 5-6,5 лет с ОНР III уровня.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и апробировать работу по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

В соответствии с поставленной целью нами были поставлены следующие задачи:

1. Теоретически обосновать, разработать, а также апробировать содержание логопедической работы по речевому развитию детей старшего дошкольного с ОНР III уровня в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

2. Выявить эффективность логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В процессе организации формирующего эксперимента мы опирались на следующие общедидактические принципы:

– Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Этот принцип направлен на организацию и создание качественных и благоприятных условий для обучения дошкольника, которые обязательно учитывают индивидуальные особенности ребенка, а так же и его специфические особенности, которые часто свойственны детям с данной категорией нарушения развития.

– Принцип системности и прочности. Использование этого принципа предусматривает неоднократное повторение усвоенных умений и знаний в разнообразных формах, в различной по характеру деятельности (через упражнения, игры, на занятиях, на прогулке, в свободной деятельности детей).

– Принцип наглядности и доступности материала. При применении наглядности используется тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре или изображённых на иллюстрации, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда в устной форме. Кроме этого, наглядность облегчает понимание задания и повышает его интерес.

– Принцип научности, определяющий содержание, требующий включения в него традиционных научных знаний и фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития. Научность содержания обеспечивается самой информационной технологией обучения.

– Принцип сочетания различных форм организации детей в рамках организованной образовательной деятельности. При реализации содержания образовательной программы используются как групповые, так и индивидуальные формы организованной образовательной деятельности

детей, в рамках которых усвоение необходимых умений и навыков осуществляется с опорой на различные виды деятельности детей дошкольного возраста.

Специальные принципы:

– Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесной взаимосвязи. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, стороны речевой функциональной системы.

– Принцип комплексности – подразумевает, что изучение и устранение речевых нарушений должно носить комплексный характер, то есть устранение речевых нарушений должно идти совместно и параллельно с работой медиков, психологов, педагогов.

– Онтогенетический принцип подразумевает под собой разработку методики коррекционно-логопедического воздействия, которая учитывает последовательность появления форм, функций речи, а так же видов деятельности ребенка в онтогенезе.

– Принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта.

3.2. Содержание работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО

На современном этапе развития системы образования появляются федеральные государственные образовательные стандарты. Данный документ обуславливают работу педагогических работников, трудящихся в дошкольных образовательных учреждениях, в том числе он обуславливает работы логопеда в дошкольном учреждении. В ФГОС ДО даются чёткие критерии того, что должно быть сформировано на том или ином этапе

обучения обучающегося. Недавно принятый ФГОС ДО ставит целевые ориентиры в дошкольном образовании на самом его начале, так и в конце дошкольного обучения.

Исходя из специфики нашей работы целесообразно будет остановиться именно на целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования. Стоит сказать какие виды деятельности охватывает этот документ, какие структурные единицы в нём присутствуют и на какие сферы образования они направлены.

Итак, в ФГОС ДО присутствуют следующие направления (образовательные области):

социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие;

речевое развитие;

художественно–эстетическое развитие;

физическое развитие.

Наиболее важным в нашей работе является именно речевое развитие обучающегося. В работе мы опирались на следующие показатели речевого развития, которые указаны в ФГОС ДО: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, у ребенка складываются предпосылки грамотности. Опор в коррекционной работе на эти целевые ориентиры и делает эту самую работу соответствующей ФГОС ДО.

Основываясь на методологические рекомендации отечественных учёных-педагогов, логопедическую работу по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня можно разделить на несколько этапов (основываясь на разработанных Филичевой Т.Б., Нищевой Н.В. И т.д. программ работы с детьми с ОНР III уровня):

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения детей с

общим недоразвитием речи III уровня является:

- 1). понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- 2). произносительной стороны речи;
- 3). самостоятельной развернутой фразовой речи;
- 4). подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

В работе выделяются следующие виды занятий по формированию:

- связной речи;
- словарного запаса, грамматического строя;
- произношения.

Программа, которая построена на формирование этих сфер: развитие связной речи, словарного запаса и грамматического строя, а также работа по развитию произношения соответствует прописанным нормам и правилам ФГОС ДО и данная программа идёт в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО, то есть она позволяет развивать владение устной речью обучающихся, позволяет развивать у обучающихся речь для выражений собственных мыслей и желаний, а так же данная программа способствует развитию у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня предпосылок грамотности на этапе завершения дошкольного образования.

Основными организационными формами логопедической работы были выбраны:

- индивидуальная логопедическая работа;
- подгрупповая логопедическая работа

Считаем необходимым раскрыть содержание работы выше описанных видов занятий, этапов и соответствующих направлений работы более подробно и детально.

Работа по развитию словарного запаса, грамматического строя.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова,

закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учётом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

- а) расширение объёма словаря;
- б) уточнение значений слов;
- в) формирование семантической структуры слова;
- г) организация семантических полей;
- д) активизация словаря или совершенствование процесса поиска словаря.

Специфика работы с данной категорией детей подразумевает то, что существует необходимость уточнения следующих компонентов значения слова: денотативного, контекстуального, а так же формированием сигнификативного компонентов значения слова.

При работе над денотативным компонентом значения слова нужно учитывать последовательность, необходимо учитывать речевые и психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Работа над этим компонентом подразумевает в дальнейшем плавный переход к сигнификативному компоненту. Хочется заметить, что в основе сигнификативного аспекта лежит непосредственное значение слова. Значение слова это отношение между звучащим словом и понятием, поэтому работа по формированию слова должна включать: формирование понятия, системной лексики, выделение существенных признаков предмета. При работе с данной категорией детей следует обязательно уделять внимание понятийному компоненту, так как у детей с данными нарушениями этот компонент зачастую задерживается.

Важным этапом является формирование осознания структуры значения слова, для этого проводится обучение дифференцировке значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.

Далее идёт работа по уточнению контекстуального значения слова, в

том числе в случае его многозначности. Такая работа наиболее важна при работе с ребёнком по развитию глагольной лексики детей (идёт человек, идёт занятие, идёт время; поёт девочка, поёт соловей и т.д.). Это особенно важно при работе с данной категорией детей.

З.А. Репина разработала методику развития словаря через расширение семантического поля слова, которая позволяет преодолеть слабость языковой наблюдательности, бедность языковых представлений и обобщений на основе активизации и обогащения словаря через обучение различным способам словообразования, развитие функции словоизменения, расширение полей значения слов различных частей речи.

Как говорил А.Р. Лурия, слово указывает не только на предмет, действие, и так далее, но и вызывает целый комплекс ассоциат, то есть семантическое поле.

Необходимо вводить новые слова в речь дошкольника с помощью семантических полей, с обязательным уточнением того, как связана лексема с другими единицами данного семантического поля, с выделением общих свойств, характеристик и признаков с другими лексемами.

Семантическое поле может быть парадигматическим, синтаксическим или грамматическим. Семантическое поле вокруг одного слова собирает много других слов. Благодаря этому семантическому полю мы запоминаем слова, и если мы вдруг забываем слово, то ищем его в этом семантическом поле.

Семантическое поле у каждого человека своё, она может зависеть от возрастных, географических условий, она может зависеть от национальной принадлежности человека, а также от культурно-исторических традиций народа.

Семантическое поле показывает, что словарный запас представляет целую лексическую систему, каждое слово находится в связи с другими

словами по каким-либо признакам. Изолированных слов нет, всё они друг с другом взаимосвязаны.

Предметное слово связано по внешним признакам с другими словами: по цвету, форме, функциональному отношению. Ещё, за каждым словом может стоять система звуковых связей, пример: кошка – мошка – окошко – картошка. Система по категорическим связям, пример: кошка – домашние животные. Любое слово связано с другими словами множеством смысловых связей, слова организовываются в определённую систему по определённым связям. Формировать словарь необходимо упорядоченно и организованно.

Необходимо формировать у ребёнка системную лексику. Благодаря системной лексике у ребёнка развивается самостоятельный словарный запас.

Этапы формирования системной лексики

1. Набор отдельных слов
2. Формирование ситуативных полей
3. Объединение лексем по тематическим группам
4. Возникновение у дошкольников синонимии и антонимии.

На отдельном взятом примере, хочется показать, как проводилась работа по развитию семантического поля, для примера возьмём работу по развитию семантического поля слова яблоко.

Учитель–логопед обращает внимание на яблоко и показывает его форму (моделирование формы руками) и обращает внимание детей на графическую карточку с изображением круга, прикладывает ее к предмету («Яблоко круглое»). «Посмотри, яблоко. Какой цвет?» (обращает внимание на карточки с основными цветами: красный, синий, желтый и зеленый). «Этот? (показывает на графическую карточку с изображением синего цвета). Нет! (жест – рука в кулаке, указательным пальцем водим из стороны в сторону, сопряжено движения головы). Этот? Да! Красный. Яблоко красное» (прикладывает графическую табличку). «Помидор большой! (руки в разные стороны, показываем размер, прикладываем графическую карточку).

Помидор маленький!» (ладонью прикрываем ладонь другой руки, как бы обозначая, что предмет может поместиться внутри и прикладываем графическую карточку к предмету). «Помидор вкусный! (облизываем губы – упражнение «вкусное варенье»). Его едят (можно подкреплять графической карточкой «ложка»), режут на салат (графическая карточка – «нож»), он сочный и спелый (графическая карточка – «губы»). Таким образом, разбирая образ предмета и подкрепляя его графическими карточками, мы составляем семантическое поле у дошкольника.

Затем сформировав образы представления, начинаем формировать лексическое значение слова с помощью заданий типа: «Покажи яблоко», «Дай яблоко», «Принеси яблоко», «Дай яблоко маме». После этого задания для ребёнка усложняются, даётся уже двухступенчатая, трёхступенчатая и четырёхступенчатая инструкция. Помимо этого, параллельно осуществляется работа над формированием психологической базы речи и развитием когнитивных познавательных процессов.

Одновременно с работой по системной лексике, мы формируем грамматическое значение слов, то есть:

– понимание единственного и множественного числа существительных («Покажи яблоко, покажи яблоки», «Принеси яблоко – унеси яблоки»);

– понимание значения уменьшительно-ласкательной формы существительных.

При работе с старшими дошкольниками с ОНР III уровня необходимо учить устанавливать связи по внешним признакам предмета.

Пример такой работы:

– ребёнку предлагается предмет, шар;

– ребёнок говорит, каким бывает шар (красным, большим, круглым, он летает, он прыгает и т.д.);

– спрашивается у ребёнка, а что ещё бывает красным (помидор, автомобиль, перец) и т.д;

–у ребёнка спрашивается, а что ещё прыгает (мяч, зайчик, лягушка, кузнечик) и т.д.

При такой работе у обучающегося формируются ассоциативные поля, связи между предметами, благодаря такому виду работы дети обучаются объединять одни предметы, с другими предметами. Таким образом у дошкольников развивается словарь, грамматический строй речи.

С дошкольниками с ОНР III уровня должна проводиться работа по логико-грамматической структуре языка:

- Прослушай фразу и выбери нужную картинку. Пример: Слава, велосипедист едет за машиной, вопрос, кто едет перед машиной; тетрадь лежим на книге, что лежит сверху?

- Оценка понимания пассивных конструкций языка, отражаемых пространственными отношениями. Пример: прослушай фразу и выбери нужную картинку брат наказан сестрой, кто наказан? Слон напуган мышкой, кто испугался?

- Понимание активных обратных конструкций, которые содержат временные последствия. Пример: послушай фразы, выбери ту где всё правильно: лето перед весной, весна перед летом; пятница после субботы, суббота после пятницы; обед перед ужином, ужин перед обедом.

- Понимание активной конструкций, содержащих сравнительные отношения. Пример: послушай фразы и выбери картинку: карандаш длиннее ручки, что короче; котёнок больше щенка, кто меньше; рыба тяжелее краба, кто легче.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими трудности в речевом развитии, необходимо акцентировать внимание на формирование глагольной лексики, а так же семантике глагольных словосочетаний.

Направление в работе с детьми с ОНР со словами глаголами:

1). Необходимо расширять объём слов глаголов, необходимо

ознакамливать дошкольников с глаголами разных лексико-семантических групп:

– а) глаголы движения перемещения: идти, бежать, прыгать, лазить.

– б) глаголы конкретного физического действия: крутить, резать, молотить

– в) глаголы звучания:

– в1) глаголы характеризующие звуки предметов: звуки растений (шелестеть, шуметь, шуршать); звуки машин (гудеть, стучать, сигналить, пыхтеть, тикать); звуки муз инструментов (звенеть, барабанить, трубить, греметь, дудеть, бренчать, играть).

– в2) звуки различных твёрдых предметов (визжать, хрустеть, топать)

– в3) глаголы обозначающие звучание жидкости (булькать, журчать, кипеть, плескать, бурлить, замерзать,)

– в4) глаголы обозначающие звуки издаваемые животными (реветь, мычать, мяукать, гавкать, лаять, кукарекать, мурлыкать)

– в5) звуки издаваемые насекомыми и земноводными (квакать, пищать, жужжать, зудеть)

– г) глаголы поведения (капризничать, хитрить, баловаться, воображать, сердиться, шуметь, волноваться, озорничать)

– д) глаголы эмоционального состояния (веселиться, грустить, бояться, удивляться, радоваться, смущаться, скучать).

2). Необходимо развивать сигнификативный компонент слов глаголов:

– а) учить называть действие относящие к одной лексико-семантической группе (пример птицы: летают, вьют, ищут, клюют)

– б) учить дифференцировать однородные глаголы, их группы по смысловому значению (идти, бежать, ползать, летать) Схема: идет человек, идёт время, идёт дождь, идёт поезд (А что делает лиса, змея, бабочка, рыбка?)

– в) Работать над многозначностью слов глаголов. (Пример: глагол поднять)

–г)Развивать структурный аспект слов глаголов, подбирать слова антонимы по разным лексическим группам, подбирать слова синонимы, учить вычленять синонимы и антонимы из предложений, текстов, учить пересказывать один и тот же рассказ, но разными словами, с сохранением первоначального смысла текста.

Работа по развитию связной речи.

Проводя коррекционную работу с детьми с общим недоразвитием речи III уровня необходимо развивать у обучающихся связную речь. Необходимость в развитии связной речи ещё заключается в том, что ФГОСДО ставит целевой ориентир – хорошее владение устной речи на этапе окончания дошкольного образования, а связная речь напрямую связана с этим параметром. Поэтому развитие связной речи обучающихся идёт в соответствии с программой и в соответствии с целевыми ориентирами ФГОСДО.

В начале работы по развитию связной речи обучающихся уделялось внимание развитию у дошкольников с ОНР III уровня умения слушать и понимать обращенную к ним речь, а также закреплению в речи детей лексико–грамматических конструкции, включающие существительные в форме множественного числа, существительные с уменьшительно-ласкательным значением, глаголы единственного и множественного числа прошедшего времени, часто употребляемые в детской речи.

Рассказывая детям сказки или читая рассказы на занятиях, дети учились внимательно слушать обращенную к ним речь, после чтения задавались вопросы по содержанию прослушанного текста, детям предлагалось выбрать картинки, которые соответствовали пройденному материалу. При этом отрабатывались те названия предметов, действий, признаков, которые были заранее запланированы.

Особое внимание уделялось закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений;

значительное место отводилось упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, рассказов из личного опыта. В данную коррекционно–воспитательную работу с детьми с ОНР включались следующие задания: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, рассказывание с элементами творчества.

Обучение рассказыванию с опорой на готовый сюжет начиналось с работы по сюжетным картинкам, изображающим только одно действие, причем сначала предъявлялись картинки, где главным действующим лицом является человек, ребенок или взрослый (девочка играет в куклы; мальчик катает машинку; папа читает газету; мама готовит; бабушка вяжет свитер и т.д.). Через несколько занятий, когда дошкольники правильно грамматически оформляли предложения, им предъявляли картинки, на которых животные осуществляют разные действия (кот пьет молоко; корова ест траву.)

После подбирались картинки с неодушевленными предметами (чайник вскипятил воду.) На картинках были изображены действия из знакомых детям бытовых ситуаций, поэтому дети в большинстве случаев в течение 2-3 занятий начинали справляться с предложенным заданием: точно называли изображенное на картинке действие. Следующим этапом было составление предложений по нескольким действиям на картинках (девочка моет посуду, мальчик вытирает посуду; два мальчика играют в мячик, девочка рядом рисует мелками). На этом этапе дошкольники обучались как верно начинать и заканчивать описательный рассказ.

Для закрепления обучаемым навыкам обучающимся предлагалось решать определенные творческие задачи. Например, рассказать отработанную на предыдущем занятии серию без предъявления 2 картинок, включить себя в разряд действующих лиц или вообще рассказать от первого лица, сделав себя главным участником изображенных событий, затем предлагали группе детей (по количеству участников) инсценировать данную

серию. Попробовать придумать диалоги, можно ввести дополнительных участников и дополнительные действия [32].

Занятие по составлению описательных рассказов является частью комплексной работы по формированию связной речи у детей с ОНР. При проведении обучения дошкольников с ОНР пересказу мы придерживались определённого плана, для того, чтобы создать обучающимся наиболее комфортную систему обучения этого навыка. Так в нашей коррекционной работе мы придерживались такого графика:

1. Организационная часть (цель её заключается в объявлении темы; в концентрации внимания детей; к созданию настроения на работу);

2. Чтение самого текста (без установки на пересказ);

3. Обговаривание прочитанного материала в вопросно-ответной форме (вопросы необходимо задавать таким образом, чтобы обучающиеся могли ещё раз уточнить основные моменты сюжета прочитанного им текста);

4. Повторное чтение текста (с установкой на пересказ);

5. Пересказ текста детьми, этот пересказ необходимо проводить с опорой на наглядный материал;

6. Упражнения на закрепление языкового материала;

7. Анализ детских рассказов.

Работа по коррекции произносительной стороны речи.

Неотъемлемой частью работы логопеда с детьми с ОНР III уровня является работа по коррекции произносительной стороны речи.

Работа по формированию звуковой стороны речи включает комплекс подготовительных артикуляционных упражнений; коррекцию произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова; развитие фонематического слуха.

Особенностью индивидуальных занятий является предваряющая отработка артикуляции звуков и первоначальное их различение до изучения на фронтальных логопедических занятиях.

На фронтальных занятиях по развитию звукопроизношения осуществлялась:

- закрепление правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях; постановка и автоматизация отсутствующих и коррекция искаженно произносимых звуков; усвоение слоговых структур и слов доступного звукослогового состава;

- формирование фонематического восприятия на основе четкого различения на слух оппозиционных звуков;

- воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза.

Проводилась работа по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах. Последовательность и сроки изучения определяются индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

В течение всего периода обучения дети учились сознательно анализировать слова, называть звуки, слова вразбивку, самостоятельно объединять звуки в слова.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь, способствуют овладению звуками речи. Это имеет большое значение для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков.

На всех этапах коррекционного обучения закрепление правильного произношения звуков сочеталось с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звукослогового состава.

На этапах окончательного закрепления правильного произношения каждого из изучаемых звуков и слов различного звукослогового состава материал коррекционных упражнений подбирался с учетом одновременного развития лексических и грамматических элементов речи.

Таким образом, представленная модель содержания логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО является теоретически обоснованной и апробированной на практике в процессе проведения нами формирующего эксперимента.

3.3. Контрольный этап исследования и анализ его результатов

В связи с необходимостью оценки эффективности работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР III уровня нами был проведён контрольный эксперимент, который проводился на базе МБДОУ детский сад №146 с той же подгруппой из 20 детей с общим недоразвитием речи III уровня, с опорой на методики исследования речевого развития, которые были описаны нами во второй главе.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Провести повторное экспериментальное изучение особенностей устной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Сравнить полученные результаты контрольной и экспериментальной групп.
3. Установить эффективность работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО.

После проведения формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент, в результате которого нами были получены следующие результаты.

Для наглядности полученных показателей констатирующего эксперимента приведены результаты контрольной и экспериментальной группы, для сравнения полученных результатов

Результаты контрольной группы.

При составлении описательного рассказа и рассказа по сюжетной картинке дети в контрольной группе показали следующие результаты: при предъявлении данного задания 8 детей (80%) детей правильно понимали логическую взаимосвязь представленных событий в заданиях, при пересказе 4 ребёнка (40%) допускали ошибки в логической последовательности. Так же 1 ребёнку (10%) требовалась помощь и подсказки, при выполнении подобных заданий.

Диагностика слоговой структуры слова контрольной группе показала, что дети успешно воспроизводили одно, двух или трёхсложные слова, например, такие слова как: *дом, стул, зима, картина*. 9 детям (90%), смогли произнесение четырёхсложные *автомобиль, телевизор*. Смешений, смягчений звуков у этой группы детей выявлено меньше, такие ошибки встречаются у 3 детей (30 %).

Словарный запас. Результаты анализа словарного запаса контрольной группы показали, что средний уровень развития активного словаря выявлен у 9 детей (90%), у этих дошкольников произошёл рост словарного запаса. У одного ребёнка (10%) словарный запас остался на низком уровне.

Грамматический строй. Грамматический строй речи нарушен у 10 детей (100%). В тоже время у той группы детей наблюдаются улучшения и положительная динамика, относительно первой диагностики. Так например дети стали использовать в своей речи больше сложных предложений, стали больше использовать предлоги и окончания к существительным и глаголам.

Уровень обобщений. У 9 детей (90%) уровень обобщений находится на высоком уровне, дошкольники успешно объединили предметы в различные группы. У 1 ребёнка (10%) уровень обобщений несколько снижен, так категорию *мебель* ребёнок называл *стулья*.

Состояние просодической стороны речи. Воспроизведение ритмических структур нарушено у 4 детей (40%), а нарушение темпа речи имеется у 3 (30%) детей. В целом у детей этой группы имеются положительная динамика и рост относительно первичной диагностики.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. По результатам диагностики выявлено, что 8 детей (80%) совершали по 1–2 ошибок, остальные 2 дошкольников (20%) в своих ответах допускали по 2–3. Так же один ребёнок в этой группе (10%), допускал подобные ошибки, например, вместо слон-слонёнок, мальчик говорил *маленький слон– большой слон*.

Подбор антонимов. Дошкольникам предлагалось на основании слова-стимула подобрать противоположное по значению: *широкий — узкий; большой — маленький; длинный — короткий; высокий — низкий; холодный — горячий; черный — белый*. Отказов детей отвечать на задание не было, подбирали слова с отрицательным значением (*широкий–не широкий; холодный–не холодный и так далее*) 1 ребёнок (10%). Большинство, 7 детей (70%) знают и называют все антонимы, а два дошкольника (20%) называла верно не все антонимы.

Называние детенышей животных. Безошибочно выполняли задания 4 детей (40%), по 1–2 ошибки было допущено у 6 детей (60%). У дошкольников были ошибки связанные с произнесением слов во множественном числе, например, *котёнок–котята* дети произносили *котенок – котенки*, вместо *телёнок–телята* дети говорили *телёнок–телки*.

Обследование фонематического слуха и восприятия. 8 детей (80%) смогли определить, какой предмет прозвучал: труба, бубен, колокольчик,

погремушка, а 2 детей (20%) путали звук колокольчика и погремушки. Наблюдались у дошкольников трудности в выделении гласных и согласных звуков в начале у конце слова.

Состояние звукопроизношения. У 2 детей (20%) нарушение в произнесении свистящих, нарушение в произнесении шипящих у 4 детей (40%), а так же у 5 детей (50%) нарушение произнесения соноров. Так две группы звуков нарушены у 6 детей (60%), например: свистящие и аффрикаты звуки или свистящие и сонорные. Нарушение трёх и более групп звуков не наблюдаются в этой группе детей.

Результаты экспериментальной группы

При составлении описательного рассказа и рассказа по сюжетной картинке дети в экспериментальной группе показали следующие результаты: при предъявлении данного задания 9 детей (90%) детей правильно понимали логическую взаимосвязь событий представленных в заданиях, при пересказе 5 детей (50%) ошибались в логической последовательности, пропускали некоторые отдельные звенья и «теряли» действующие лица в рассказе и т.д. 2 детям (20%) была нужна помощь в виде дополнительных наводящих вопросов, им давались подсказки и поощрительные оценочные суждения.

При обследовании слоговой структуры слова все дети в экспериментальной и контрольной группе с успехом воспроизводили одно, двух или трёхсложные слова, например, такие слова как: *ток, кот, мячик, забор, картошка*. Так же, 20 детям (100%) удавалось произнесение четырёхсложные *автомобиль, телевизор*. Так же отмечено снижение ошибок, обучающие допускали меньше смещений звуков, меньше наблюдалось смягчения звуков, такие ошибки присутствовали у 6 детей (30 %).

Словарный запас. По результатам диагностики словарного запаса были получены следующие результаты, так средний уровень развития активного словаря выявлен у 10 детей (100%) у детей наблюдается увеличение словарного запаса, уменьшение совершаемых ошибок, так например, они

намного реже заменяли прилагательные жестами, в их речи исчезли частые длительные паузы.

Грамматический строй. Нарушения грамматического строя речи имеются у всех обследованных нами детей (100%). Но, снижено количество аграмматизмов при образовании прилагательных от существительных. Ошибки, которые связаны с преобразованием существительных из единственного во множественное число так же встречаются реже, чем на этапе констатирующего эксперимента. Дошкольники в своей речи снизили количество используемых простых предложений, в увеличилось количество использования сложных предложений, с подлежащим и сказуемым, чаще наблюдается использование в речи обучающихся предлогов, что говорит о положительной динамике в работе над грамматическим строем дошкольников.

Уровень обобщений. У 9 детей (90%) уровень обобщений находится на высоком уровне, дошкольники успешно объединили предметы в различные группы. У 1 ребёнка (10%) уровень обобщений несколько снижен, так категорию *транспорт* дети называли *машинки*.

Состояние просодической стороны речи. Так нарушение темпа речи имеется у 2 (20%) детей, нарушение восприятия и воспроизведения ритмических структур у 4 (40%) детей. Замечено, что у дошкольников снизились нарушения в интонационной выразительности речи, так же нарушение процессов восприятия. У детей установлено улучшение в выделении логических ударений, так с подобными заданиями справляется 9 детей (90%).

Согласование существительных с прилагательными и образование существительных множественного числа. При предъявлении обучающимся заданий на преобразование существительных во множественном числе 3 детей (30%) допускают различного рода грамматические ошибки, например, вместо *глаз–глаза* дети произносят *глаз–глазы*. Нарушения в согласовании

существительных с прилагательными теперь наблюдается у меньшего числа обучающихся, так у 4 детей (40%) встречаются такие типы ошибок: вместо *зелёная трава* дети говорят *зелёный трава*. Отказов при выполнении такого рода заданий у дошкольников не было.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. По результатам диагностики выявлено, что 8 детей (80%) совершали по 1–2 ошибок, остальные 2 дошкольников (20%) в своих ответах допускали по 2–3.

Подбор антонимов. Дошкольникам предлагалось на основании слова-стимула подобрать противоположное по значению: *широкий* — *узкий*; *большой* — *маленький*; *длинный* — *короткий*; *высокий* — *низкий*; *холодный* — *горячий*; *чёрный* — *белый*. Отказов детей отвечать на задание не было, подбирал слова с отрицательным значением (*широкий–не широкий*; *холодный–не холодный и так далее*) 1 ребёнок (10%). Большинство, 8 детей (80%) знают и называют все антонимы, а один ребёнок (10%) называла верно, но не все антонимы.

Называние детёнышей животных. Название детёнышей животных вызвало некоторые затруднения у всех испытуемых нами детей. Безошибочно выполняли задания 2 детей (20%), по 1–2 ошибки допустили 8 детей (80%), а от 3 и более ошибок у испытуемых не наблюдалось. У 8 детей были ошибки, которые связаны с произнесением таких слов во множественном числе, например, *котёнок–котята* дети произносили *котенок – котенки*, вместо *телёнок–телята* дети говорили *телёнок–телки*, но в процентном соотношении таких ошибок наблюдалось гораздо меньше, чем на констатирующем этапе исследования.

Обследование фонематического слуха. Диагностика результатов исследования фонематического слуха показала, что нарушение фонематического слуха в той или иной степени присутствует у каждого из испытуемых детей. Но, наблюдается положительная динамика. Так 9 детей

(90%) смогли определить, какой музыкальный предмет прозвучал: труба, бубен, колокольчик, погремушка, а 1 ребёнок (10%) путал звуки некоторых музыкальных инструментов. Помимо этого у некоторых дошкольников наблюдались трудности в выделении гласных и согласных звуков в начале и в конце слова.

Состояние звукопроизношения. У 4 детей (40%) нарушение в произнесении свистящих, нарушение в произнесении шипящих у 5 детей (50%) и нарушение произнесения соноров у 6 детей (60%). Так, две группы звуков нарушены у 6 детей (60%), например: свистящие и сонорные звуки или аффрикаты и сонорные. Три группы звуков нарушены у 1 ребёнка (10%), а нарушение одной группы звуков выявлено у 3 детей (30%).

По итогам результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что экспериментальная работа показала свою эффективность, обучающие имеют улучшения и положительную динамику, относительно начала исследования, таким образом мы можем утверждать, что экспериментальная работа по речевому развитию детей дошкольного возраста в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ЛО даёт положительную динамику в речевом развитии детей с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Под термином общее недоразвитие речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы по логопедической работе по речевому развитию детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы выяснили, что общее недоразвитие речи несёт в себе нарушение фонетической, грамматической и приозносительной стороны речи.

Нами был изучен ФГОС ДО, были выяснены целевые ориентиры в контексте речевого развития на этапе завершения дошкольного образования.

Для изучения особенностей работы по речевому развитию детей в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО нами был организован констатирующий эксперимент, в процессе анализа результатов были выявлены особенности речевого и психомоторного развития у детей с данной категории. Отмечались нарушения в связной речи, наблюдались трудности при самостоятельном составлении предложений, присутствовало недефференцированное произнесение различных звуков, ошибки в словообразовании, в использовании предлогов и окончаний и т.д.

Полученные данные об особенностях речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР III уровня позволили нам определить основные направления содержания коррекционно-логопедической работы с такой категорией детей.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент для оценки эффективности работы по речевому развитию детей

в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО. На основании представленных результатов можно сделать вывод, что разработанные содержание коррекционно-логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР III уровня эффективно в работе с детьми, его применение показало положительную динамику речевого развития.

Эффективность разработанного содержания логопедической работы позволяет рекомендовать его использование в практической деятельности педагогам дошкольных общеобразовательных учреждений, учителям-логопедам, а также воспитателям логопедических групп.

В ходе проведенного исследования были решены основные задачи, выдвинутые в соответствии с целью исследования, подтверждена гипотеза о том, что логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с ОНР будет эффективна и будет соответствовать целевыми ориентирами ФГОС ДО, если она направлена на:

- достаточное владение ребёнком устной речи
- использование речи для выражения своих мыслей
- возникновение у ребёнка предпосылок грамотности

Таким образом, цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по речевому развитию детей дошкольного возраста с ОНР в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО была достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей [Текст] / З. Е. Агранович. – СПб. : «Детство-Пресс», 2001. – 45 с.
2. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников [Текст] / Н.Г. Андреева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006.— 182 с.
3. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е.Ф.Архипова. – М. : Астрель 2007. – 220 с.
4. Безрукова, О.А. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребёнка дошкольного возраста [Текст] / О.А. Безрукова. – М. : Русская речь, 2010. – 97 с.
5. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2012. – 323 с.
6. Белова–Давид, Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / Р. А. Белова-Давид. – М. : Просвещение, 1972. –120 с.
7. Белянин, В.П. Психолингвистика [Текст] / В.П.Белянин. – М. : Флинта: Московский психолого–социальный институт, 2004. – 232 с.
8. Бойко, Е. И. Механизмы умственной деятельности [Текст] / Е. И. Бойко. — М. : Воронеж : Модэк, 2002. – 130 с.
9. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие [Текст] / С. Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 56 с.
10. Верясова, Т. В. Исследование моторного праксиса у дошкольников с нарушениями речи. Учебное пособие [Текст] / Т. В. Верясова. – Екатеринбург. : 2000. – 48 с.

11. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития [Текст] / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. — Спб. : Образование, 1992. — С. 27—30.
12. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие [Текст] / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 158 с.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. Изд. 5, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
14. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение 1987, — 224 с.
15. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М. : Просвещение, 1991. — 472 с.
16. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е.Громова — М. : ТЦ Сфера, 2007. — 170 с.
17. Громова, О. Е. Логопедическая программа стимуляции речевого развития детей [Текст] / О. Е. Громова // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. — М. : Институт психологии РАН, 2008. — С. 223—262.
18. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд, испр. и доп. [Текст] / В.П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2004.— 168 с.
19. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов [Текст] / В.П. Глухов. — М. : Астрель, 2005. — 351 с.
20. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П Глухов. — М. : АРКТИ, 2002. — 144 с.
21. Гридина, Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций [Текст] / Т. А. Гридина. — Екатеринбург, 2012. — 75 с.

22. Доброва, Г. Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза [Текст] / Г. Р. Доброва // Лингвистика креатива — 2. — Екатеринбург, 2012. — С. 33-39.
23. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т.В. Егорова. — М. : Педагогика, 1973. — 149 с.
24. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах ИКП РАО. — 2013. — № 17.
25. Екжанова, Е.А. Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. — М. : Просвещение, 2008. — 330 с.
26. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста [Текст] / М. Б. Елисеева. — СПб. : РГППУ им. А.И. Герцена, 2008. — 125 с.
27. Жукова, Н. С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие [Текст] / Н. С. Жукова. — М. : Соц.-полит. журн., 1994. — 96 с.
28. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 279 с.
29. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / под ред. Е. Ф. Тарасова. — М. : Наука, 1985.—150с.
30. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М. М. Кольцова — М. : Педагогика, 1973. — 98 с.
31. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А.Н. Корнев. — СПб. : Речь, 2006. — 380 с.
32. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи [Текст] / Р. И. Лалаева. — М. : Просвещение, 1990. — 123 с.
33. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников

(формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.

34. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. — М. : Наука, 1982.—167с.

35. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1974.— 185 с.

36. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Владос, 2003. — 680 с.

37. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников [Текст] / И.Н. Лебедева. — М. : Просвещение, 2009. — 173 с.

38. Лопатина, Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. —М. : Союз, 2001. —187 с.

39. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. — М. : Просвещение , 1968. — 220 с.

40. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. — М : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.

41. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы детства: Справ42. .практ.психолога [Текст] / И.Г.Малкина-Пых. — М. : ЭКСМО, 2004. — 384 с.

42. Мастюкова, Е. М. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. — Екатеринбург: Литур, 2005. — 320 с.

43. Нейропсихология индивидуальных различий. Учебное пособие [Текст] / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е. В. Ениколопова. — М. : Российское педагогическое агентство, 1997. — 231 с.

44. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной.— М. : Просвещение, 1967. — 173 с.

45. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

46. Правдина, О. В. Логопедия.: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов [Электронный ресурс] / О. В. Правдина – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1973. – 272 с.

47. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно методическое пособие [Текст] / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М. : Просвещение, 2007. — 224 с.

48. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией [Текст] / О.Г.Приходько – М. : Каро, 2006. – 112 с.

49. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании [Текст] / О. Г. Приходько // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013. – С. 12–15.

50. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. [Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.

51. Репина, З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / З. А. Репина, Л. В. Ступак / Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 4. –С. 66–71.

52. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст] : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. —121 с.

53. Речь ребенка: проблемы и решения [Текст] / под ред. Т. Н. Ушаковой. — М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. — 352 с.

54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л.

Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с

55. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику [Текст] / Л. В. Сахарный. — М. : Просвещение, 1989. – 236 с.

56. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта [Текст] : автореф. дис. канд. филол. наук / Сизова О. Б. — СПб., 2009. – 46 с.

57. Сингаевская О.В. Развитие связной речи дошкольников [Текст] / О.В. Сингаевская, А.В. Соболева //Логопедия сегодня. – 2011г. – №2. - С. 26-30

58. Соботович, Е. Ф. Особенности проявления и происхождения одной из форм косноязычия у детей дошкольного возраста [Текст] / Соботович Е. Ф. // Дефектология. – 1971. – № 5. – С. 63-68.

59. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

60. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 2000. – 150 с.

61. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

62. Тишина, Л.А. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.А Тишина // 2010г. - № 5. – С. 67-73.

63.Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112 с.

64. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] / Н. М. Трубникова. — Екатеринбург, 2005. – 69 с.

65. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

66. Ушакова, Т. Н. О механизмах детского словотворчества [Текст] / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. — 1970а. — № 6. — С. 114-127.
67. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т. Н. Ушакова. — М. : ОГИЗ, 2004. — 156 с.
68. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Российская газета. — 2013. — № 6241.
69. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1984. — 240 с.
70. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. — М. : Просвещение, 2000. — 314 с.
71. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.
72. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
73. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О. В. Хухлаева — М. : Академия, 2003. — 176 с.
74. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности [Текст] / Л. С. Цветкова. — М. : Просвещение, 1995. — 304 с.
75. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь [Текст] / В. В. Цвынтарный. — М. : Просвещение, 1995. — 125 с.
76. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
77. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных

классов, студентов педагогических училищ [Текст] / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2002. – 240 с.

78. Чиркина, Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 224 с.

79. Чистякова, М. А. Психогимнастика [Текст] / М. А. Чистякова. — 2-е изд. — М. : Просвещение: Владос, 1995. — 160 с.

80. Чистякова, И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников [Текст] / И. А. Чистякова. – СПб. : Каро, 2005. – 96 с.

81. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. Р. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

82. Шереметьева Е. В. Диагностика и основные направления коррекции моторных предпосылок артикуляции у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Е.В. Шереметьева // Дефектология 2008 г. № 4. С. 69 – 75.

83. Швецова, Е. Е. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет [Текст] / Е.В. Швецова. – М. : Сфера, 2006. – 96 с.

84. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба. – М. : Просвещение, 1974. – 175 с.

85. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : ИНТОР, 1998. – 112 с

86. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1998. – 234 с.

Приложение 1

Анкета для родителей!

Уважаемые родители, пожалуйста, заполните анкету! Данные необходимы для дальнейшего планирования эффективной работы с Вашим ребенком.

Дата заполнения: _____

Заключение

ПМПК _____

– **Анкетные данные:**

Имя ребенка _____ возраст _____ дата рождения _____

Домашний адрес _____ тел _____

И.О. родителей _____

Сведения о пребывании с д/с и оказании логопедической помощи _____

– Анамнестические данные:

Наследственные заболевания _____

Данные о речевых нарушениях у родителей и родственников _____

Возраст матери при рождении ребенка _____

Ребенок от _____ беременности.

Травмы во время беременности: психические, механические (подчеркнуть и описать) _____

Хронические заболевания матери на период беременности _____

Перенесенные во время беременности инфекционные и вирусные заболевания _____

Токсикоз первой половины беременности _____ второй половины беременности _____

Какие лекарства принимала мама во время беременности _____

Особенности родов: со стимуляцией, кесарево сечение) _____

Резус конфликт _____ внутриутробные мозговые травмы _____

Внутриутробная гипоксия плода _____ асфиксия _____

Вес ребенка при рождении _____ рост ребенка при рождении _____

Причины дополнительного пребывания в роддоме _____

Вскармливание новорожденного (подчеркнуть): грудное, смешанное, искусственное, сосал активно, засыпал во время кормления, поперхивания, срыгивания) _____

Перенесенные заболевания до года: _____

Черепно-мозговые травмы _____

Перенес операции _____ применение общего наркоза _____ раз

Сведения о раннем психомоторном развитии:

Удержание головы (2 месяца) _____ сидеть (6 месяцев) _____ ходить (12 месяцев) _____

Сведения о раннем речевом развитии:

Гуление _____ лепет _____ первые слова _____ Первые фразы _____
привести примеры) _____

Данные обследования узкими специалистами (заключение):

Отоларинголог _____

Окулист _____

Невролог _____

Психиатр _____

Ваш ребенок (подчеркните нужное): знает свое имя, оборачивается, если его зовут, понимает имена близких, выполняет простые / сложные поручения взрослого.

замкнутый, капризный, предпочитает одиночество, обидчивый, вспыльчивый, вялый, агрессивный

Самостоятельно пьет из чашки, ест ложкой, вилкой, просится на горшок, бегает, прыгает, ловит мяч, умеет одеваться и раздеваться, расстегивать и застегивать пуговицы, молнию.

Как он просит пить? _____ Как просит есть? _____

Как ребенок просится в туалет? _____

Как он просит понравившийся предмет? _____
Как общается с другими детьми? _____

Речевая карта

Дата заполнения «__» _____ 201_г.

Фамилия, имя ребёнка _____ Возраст _____

Родители (законные
представители) _____

1. Общие представления ребёнка об окружающем
мире _____

2. Речезыковая компетенция

2.1. Уровень сформированности лексикона

Объём словаря _____

Системная организация словаря (ассоциативные
связи) _____

Словообразовательная деятельность

2.3. Понимание и самостоятельное продуцирование / репродуцирование текста

повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом (рассказ /
пересказ)

Понимание текста _____

Продуцирование текста

Репродуцирование текста

2.4. Уровень сформированности фонетико–фонологической компетенции

Состояние фонематического слуха _____

Сформированность навыков звукового анализа и

синтеза _____

Слоговая структура слова _____

Звукопроизношение _____

	с	с'	з	з'	ц	ш	ч	л	л'	р	р'	н	н'	м	м'	ж	щ	ј
1																		
2																		
3																		

	т	т'	д	д'	к	к'	г	г'	х	х'	в	в'	ф	ф'	а	о	у	ы
1																		
2																		
3																		

1–изолированно; 2–в словах; 3–в спонтанной речи

3. Состояние артикуляционного аппарата

3.1. Строение артикуляционного аппарата _____

3.2. Двигательная функция артикуляционного аппарата _____

3.3 Речевое дыхание и

голособразование _____

4. Просодическое оформление

речи _____

5. Двигательное развитие

5.1. Развитие основных двигательных навыков и координаторной

сферы _____

5.2. Сформированность целенаправленных движений

(праксис) _____

6. Психологическая база речи

6.1. Вербальная память _____

6.2. Речевое внимание _____

6.3 Мышление (вербальный и невербальный интеллект) _____

7. Дополнительная информация

7.1 Особенности раннего речевого развития

7.2. Особенности речевой среды, в которой воспитывается ребёнок

7.3. Особенности речевого поведения _____

7.4. Неврологический статус и состояние сенсорно–перцептивных органов и систем (слух, зрение, осязание и др.) _____

7.5 Сведения о настоящих и перенесённых заболеваниях _____

Логопедическое заключение _____

Рекомендации _____

Логопед _____