

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

**Формирование логико-грамматических конструкций языка у
старших дошкольников с нарушением зрения**

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:
Габбасова Екатерина
Александровна,
обучающийся группы
МПЛГ- 1501
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна,
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	7
1.1. Развитие зрительно-пространственных функций в онтогенезе	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушением зрения	12
1.3. Анализ взаимосвязи пространственного гнозиса и развития логико- грамматических конструкций языка	21
1.4. Характеристика логико-грамматических конструкций языка у детей с нарушением зрения	22
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	27
ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ АНАЛИЗ	28
2.1. Организация констатирующего эксперимента	28
2.2. Методики логопедического обследования логико- грамматических конструкций языка у старших дошкольников	30
2.3. Результаты логопедического обследования логико- грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения	33
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	47
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	49
3.1. Основные направления и принципы логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников	49
3.2. Содержание формирующего эксперимента по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения	53
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента	57
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	89

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего исследования обусловлена данными мировой статистики, в которых отмечается тенденция увеличения детей, имеющих сложную структуру дефекта в целом, в частности возрастает процент дошкольников с нарушениями зрения, обусловленными наличием амблиопии, косоглазия, частичной атрофией зрительного нерва.

В исследования Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, Л.И.Плаксиной и других авторов отмечено, что зрительный дефект у ребёнка сочетается с имеющимися речевыми нарушениями, поскольку при наличии зрительной деривации снижены когнитивные процессы, нарушена ориентировка в пространстве, не сформировано зрительное соотношение звучащего слова с реальным предметом. Из-за отсутствия или ограничения зрительных впечатлений, недостаточности предметных образов действительности у данной категории детей отмечаются сложности при удержании в речевой памяти развернутых высказываний и правильном грамматическом конструировании предложения. Существуют трудности в употреблении и понимании детьми логико-грамматических конструкций.

Проблема диагностики и коррекции речевых нарушений дошкольников с нарушениями зрения занимает особое место в сфере их медико-психолого - педагогической реабилитации. Она указывает на необходимость создания таких специальных условий, которые будут направлены на эффективную своевременную коррекцию и компенсацию нарушенного речевого развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей, уровня развития зрительного восприятия.

В связи с этим имеется необходимость проведения специальной коррекционной работы по формированию логико-грамматических конструкций и развитию зрительного восприятия дошкольников данной категории.

Актуальность оказания коррекционной помощи дошкольникам с недостаточно сформированным уровнем понимания логико-грамматических структур определено исследованиями А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной которые доказали, что формирование логико-грамматических конструкций является сложным процессом в развитии речи дошкольников, а их нарушения в дальнейшем способствует возникновению трудностей в обучении.

Практическая значимость нашей работы заключается в проведении констатирующего эксперимента с целью изучения структуры дефекта в целом, а также определения уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка и их особенностей у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что состояние зрительного восприятия находится в тесной взаимосвязи с развитием речи и психических функций. По мнению Л.И. Плаксиной, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой и других ведущих специалистов в области тифлопедагогики, овладение речью имеет огромное значение для разных сторон психического развития ребенка с нарушением зрения. Под влиянием речи развивается его восприятие, мышление, память, расширяется круг представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях.

Трудности оказания логопедической помощи связаны прежде всего с тем, речевые нарушения никогда не существуют сами по себе, структура дефекта носит системный характер. Поэтому при оказании логопедической помощи дошкольникам с нарушениями зрения необходим комплексный подход, то есть коррекция не только речевых отклонений, но и всех психических функций, моторики, эмоционально-волевой и личностной сферы. А также при осуществлении коррекционной работы должны учитываться рекомендации врача-офтальмолога, учителя-дефектолога.

Однако на сегодняшний день имеется выраженное противоречие между актуальной значимостью проблемы формирования логико-грамматических конструкций языка у детей дошкольного возраста и степенью разработанности её на теоретическом и практическом уровнях. Наличие этого противоречия обусловлено проведением нашего исследования, **тема** которого «Формирование логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения».

Объект: логико-грамматические конструкции языка у дошкольников с нарушением зрения.

Предмет: процесс формирования логико-грамматических конструкций в ходе коррекционного воздействия у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения.

Гипотеза: в результате реализации содержания комплексно-развивающей работы по формированию логико-грамматических конструкций у старших дошкольников с нарушениями зрения будет отмечена положительная динамика в речевом развитии, а также устранены аграмматизмы использования флексивных, обратных, предложных инвертированных конструкций.

Цель исследования: теоретически изучить, проанализировать основные направления и содержание логопедической помощи старшим дошкольникам с нарушением зрения, систематизировать приёмы коррекционного воздействия по формированию логико-грамматических конструкций, адаптировать формы работы с учётом структуры дефекта в целом.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом исследования мы выделили следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности логико-грамматических структур у старших дошкольников с нарушениями зрения.

3. Определить основные направления и содержание логопедической помощи по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения и реализовать их в условиях формирующего эксперимента.

4. Проанализировать эффективность проведённой коррекционной работы.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения отечественной педагогики и психологии о всестороннем развитии личности ребёнка, об уникальности, самоценности и сензитивности дошкольного детства, об общности закономерностей развития нормально и аномально развивающихся детей, о первичных и вторичных отклонениях в развитии детей с различными нарушениями, о компенсаторном влиянии на дефект специально направленной коррекционно-педагогической работы, о ведущей роли деятельности в развитии психики ребёнка, системных подход к изучению ребёнка

Методы исследования: для решения поставленных задач нами были использованы следующие перечисленные методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, экспериментальное изучение особенностей речевого развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения, моделирование и формирование системы оказания логопедической помощи в ходе коррекционной работы.

База исследования: МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №43» города Озёрска Челябинской области.

Структура работы: Исследовательская работа включает в себя введение, три главы, десять параграфов, выводы, заключение, список литературы, имеющий 77 источника, три приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Развитие зрительно-пространственных функций у дошкольников в онтогенезе

Зрительно-пространственные функции формируются и развиваются в онтогенезе длительное время. Анализ результатов психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что пространственные дифференцировки появляются достаточно рано и являются сложным новообразованием.

В формировании пространственных представлений и ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы: зрительный, слуховой, кинетический, осязательный, обонятельный.

В исследованиях Л.П. Григорьевой, В. М. Коган, А.Н. Леонтьева и других авторов описаны основные направления и тенденции формирования пространственных представлений в онтогенезе, а также их взаимосвязь с другими психическими функциями [18; 31; 35].

По мнению Л. И. Плаксиной, пространственные представления появляются в онтогенезе одними из первых, что свидетельствует о том, что они являются базовыми по происхождению [49].

А. Р. Лурия считает, что первоначальные представления о пространстве связаны с восприятием ребенком собственного тела, которое осуществляется через тактильные ощущения, с ощущения напряжения и расслабления мышц, взаимодействия тела с внешним пространством [41].

Развитие пространственных представлений осуществляется по мере их овладения ребёнком на протяжении всего дошкольного возраста. Уже в период, когда ребёнок в возрасте 4-5 недель, начинает фиксировать взглядом

предмет на расстоянии 1-1,5 м. возникает восприятие пространства. Сначала ребёнок фиксирует предметы на расстоянии 1-2 см, а позднее 10-15 см.

Первично, перемещение взора осуществляется толчкообразными движениями, далее - скользящими непрерывными движениями за движущимся предметом, что отмечается у детей в возрасте от 3 до 5 месяцев.

Исследования Д. Б. Эльконина указывают на то, что ребенок в 3 месяца способен следить за объектом, который находится на расстоянии 4-5 м. К 9 месяцам ребёнок начинает следить за предметом, которых движется по кругу, у него дифференцируются движения тела, головы, положения ребёнка в пространстве, чему способствует развитие механизма фиксации взора. Данные процессы свидетельствуют о том, что глубину пространства ребёнок начинает осваивать на первом году жизни [77].

В возрасте 6 - 10 месяцев ребёнок увлечённо следит за двигающимися предметами и постепенно овладевает окружающим пространством.

В. Штерн считает, что в то время, когда ребёнок ползает, начинает ходить он вводит удаленные предметы в своё пространство. Таким образом формируется системный механизм восприятия пространства, который является целостным образом отношений предметов внешнего мира и пространственных признаков.

Исследования А. Н. Гвоздева указывает на то, что в 2-3 года ребёнок в своей речи начинает использовать обозначения пространства, вследствие развития умственных способностей [15].

Пространственная ориентировка дошкольников формируется и развивается в определённой последовательности. Первично расположение предметов, которые лежат справа или слева, ребёнок способен определить лишь тогда, когда они находятся сбоку, т.е. ближе к какой-либо руке. Различению направлений детьми сопутствуют двигательные реакции рук и глаз вправо в влево. Однако при формировании в речи пространственных отношений данные реакции затормаживаются. Дифференциация правой и

левой сторон предмета, которые находятся перед самым ребёнком, формируются позже.

Значительные затруднения у ребёнка вызывает различение правых и левых частей тела у человека, сидящего напротив, потому что в данном случае ему необходимо мысленно представить себя в другом пространственном положении.

Таким образом, дети 6–7 лет легко овладевают основными пространственными соотношениями, правильно дифференцируют положение фигур на плоскости и владеют основными сенсорными эталонами. В этом возрасте ребёнок с нормальным зрением практически не допускает ошибок при различении нахождения предмета в пространстве [11].

Б. Г. Ананьевым, Е. Ф. Рыбалко были описаны этапы формирования восприятия пространства в раннем возрасте:

1. Формирование механизма фиксации взора (в большинстве случаев отмечается у детей в возрасте 3-х месяцев).

2. Перемещение взора за движущимися предметами. Эта фаза по времени соответствует 3-х – 5-ти месячному возрасту. Первично для ребенка пространство представляет собой видимую массу и вычлняющиеся из нее предметы.

3. Развитие осязания и предметной деятельности (с 6-ти месяцев). С этого периода прослеживается взаимосвязь восприятия элементов пространства и накопление двигательного опыта, процесса осязания. Особое значение среди движущихся объектов, которые находятся в поле зрения ребёнка, имеют движения его рук с манипулирующими предметами.

4. Изучение пространства благодаря ползанию и ходьбе (вторая половина первого года жизни).

5. Формирование умственных операций, словесное обозначением пространства в речи ребенка.

Благодаря А. В. Семенович разработана структура представлений пространства, в которой выделяется четыре уровня, каждый из которых, состоит из нескольких подуровней. Основой для различения уровней является поэтапность, с которой ребенок овладевает пространственными представлениями в онтогенезе. Все уровни пересекаются в процессе развития ребенка [47].

Первый уровень - это умение ребёнка ориентироваться в схеме собственного тела. Сюда входят ощущения взаимодействия своего тела со взрослым и с окружающим пространством.

Вторым уровнем являются пространственные представления о взаимодействии объектов внешнего мира и собственного тела, которые подразделяются на:

- топологические представления (нахождение предмета);
- координатные (нахождение предметов с помощью понятий «верх» - «низ», «с какой стороны»);
- метрические представления (нахождение того или иного предмета),
- представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами.

Третий уровень – это вербализация пространственных представлений. Появление в речи обозначений топологического плана осуществляется по определённой последовательности, соотносящей их с развитием движений в онтогенезе. Предлоги, обозначающие расположение объектов по отношению к телу и друг к другу появляются в речи ребенка позднее.

Четвертый уровень – это лингвистические представления. Данный уровень является наиболее сложным и появляется достаточно поздно. Формируется как речевая деятельность, которая в тоже время является одной из составляющих мышления и познавательного развития ребенка.

Овладение пространственными представлениями и ориентировкой –это важный процесс в развитии ребёнка. Он способствует повышению результативности и качества познавательной деятельности - продуктивно-

творческой, трудовой, совершенствованию сенсорных, интеллектуальных способностей. Благодаря овладению пространственной координации улучшает качество выполнения музыкально-ритмических, физкультурных упражнений[47].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что процесс формирования пространственных представлений является сложным процессом, осуществляющимся системно и в определенной последовательности. Он зависит от уровня развития анализаторных систем ребенка, сформированности познавательной и речевой деятельности, осуществления ведущей деятельности ребёнка с учётом его возрастным особенностей, а также от закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения детей. Уровень сформированности пространственных представлений является важнейшим фактором для развития психических функций и обуславливает дальнейшее обучение ребенка в школе, его социализацию.

Таким образом, на начальных этапах формирования зрительно-пространственных функций отмечается их взаимосвязь с практической деятельностью ребенка и совместной работой зрительного, кинестетического, вестибулярного аппаратов. В первые месяцы жизни создаются предпосылки для развития зрительно-пространственного восприятия, такие как способность к фиксации зрительного стимула взглядом, реакция на пространственно-ориентированный стимул. Далее осуществляется развитие восприятия величины и формы, удаленности.

По мере развития речи, психических и двигательных функций ребёнка повышается уровень его зрительного восприятия, которое оказывается базой для развития пространственного мышления, формирования пространственных синтезов, необходимых для понимания логико-грамматических конструкций.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушениями зрения

Анализ результатов изучения контингента современных образовательных учреждений позволяет констатировать факт, что значительную часть его составляют учащиеся, имеющие различные по степени, глубине и характеру зрительные нарушения.

Результаты исследований, проведённых А.Н. Гнеушевой, свидетельствуют о том, что дети с патологией зрения представляют разнообразную группу, различающуюся по степени снижения зрительных функций, по структуре зрительного дефекта, по течению заболевания глаз, по общему состоянию здоровья и выраженности вторичных отклонений [17].

Анализируя физическое развитие дошкольников, можно сделать вывод о том, что у детей, имеющих нарушения зрения, чаще появляются вторичные отклонения в развитии. У отдельных детей зрительный дефект сочетается с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также неврологические отклонения. Данные нарушения приводят к патологическому формированию личности.

У большинства детей врождённые или приобретённые в дальнейшем нарушения зрения приводят к развитию сенсорно-перцептивной депривации, которая в свою очередь оказывает отрицательное влияние на формирование познавательных процессов и личности ребёнка.

В этой связи очень важным аспектом является изучение клинико-психолого-педагогической характеристики детей этой категории.

В исследованиях Л.С. Выготского, Земцовой, А.Г. Литвака и А.Р. Лурия указаны особенности психического развития детей с нарушением зрения и необходимость в дальнейшей работе компенсации и коррекции зрительного дефекта в процесс коррекционного воздействия [13; 25; 36; 41].

Опираясь на принцип взаимодействия двух основополагающих факторов развития личности, следует выделить зрительный дефект как биологическое

неблагополучие ребёнка, предопределяющее процесс его взаимодействия с социальной средой.

О ведущей роли зрения говорили такие исследователи, как Б.П. Ананьев, Л.А. Григорян, М.И. Земцова, выделяя важную роль зрительного анализатора как дистантного и симультанного органа чувств, представляющего собой сложную нервно-рецепторную систему, позволяющую осуществлять многие стороны жизнедеятельности человека [19, 25].

По мнению И.М. Сеченова, зрительная имеет важное значение в системе психических функций [57]. С помощью зрения человеку удаётся получать большой объём информации об окружающем мире, о цвете, форме и величине предметов, их расположении и расстоянии между ними. Зрительный анализатор имеет особо важное значение для ориентировки человека в пространстве и развития его двигательной сферы. Визуальное восприятие играет ведущую роль в познании человеком мира, в формировании различных видов его деятельности, в установлении контактов с другими людьми.

Любое нарушение зрения, обуславливающееся снижением базовых и зрительных функций, неизбежно оказывает отрицательное влияние на зрительный акт, снижают количество и качество воспринимаемой информации, а это неизбежно влечёт за собой возникновение зрительной депривации.

Определяя депривацию как состояние недостаточности удовлетворения какой-либо потребности, современная наука выделяет зрительную депривацию, как недостаточное удовлетворение зрительной потребности.

В психолого-педагогических исследованиях многих авторов большое внимание уделяется изучению закономерностей психического развития при различных патологиях [23; 36; 48]. Так, Л.С. Выготский целенаправленно рассматривал вопрос о наличии закономерностей психического развития, проявляющихся при разных типах нарушений. Изучая различные патологические отклонения, он отметил, что вызывающие их причины ведут

к прогрессированию нарушения в психической сфере, которое является первичным в структуре дефекта [14].

Так, первичным нарушением при нарушении зрения является резко выраженная недостаточность зрительного восприятия, или иными словами – это патология прозрачных и преломляющих сред, сетчатки, зрительного нерва.

Исследования Л.С. Выготского позволяют сделать о том, что при анализе клинической картины структуры дефекта необходимо учитывать место, которое занимает первичный дефект в общем физическом развитии ребёнка, какова тяжесть и локализация поражения и в каком возрастном периоде оно наступило [13].

В комплексных офтальмологических, психоневрологических и нейрофизиологических исследованиях М.И. Земцовой, А.И. Каплан, Л.А. Новиковой, которые сделали огромный вклад в теоретическое обоснование индивидуализации и дифференциации обучения детей с тяжёлой зрительной патологией, рассматриваются различные клинические формы нарушений зрения, которые часто сочетаются с поражениями нейropsychической сферы [38].

Категория детей, имеющих зрительный дефект, по характеру нарушений зрения весьма разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру периферических отклонений.

В зависимости от клинико-патофизиологической характеристики органа зрения дети, имеющие различные зрительные нарушения делятся на несколько групп.

Первую группу составляют слепые дети, у которых наиболее резко выражена степень нарушения основных зрительных функций, определяющих остроту и поле зрения, световую чувствительность, цветоразличение, характер зрения. Глубокое снижение остроты зрения делают невозможным или весьма ограниченным зрительное восприятие. В практике обучения,

воспитания, развития и реабилитации слепых детей М.И. Земцовой была приведена градация этой группы детей (Таблица 1).

Таблица 1.

**Клиническая характеристика тяжёлых форм зрительных патологий,
относящихся к группе слепых**

№ п/п	Классификация слепоты	Особенности характера зрения
1	Тотально или абсолютно слепые	При абсолютной слепоте на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения
2	Слепые дети со светоощущением	Эти дети видят только свет от тьмы. При этом есть дети, у которых: –светоощущение с правильной проекции, т.е. могут правильно определить направление света; –светоощущение с неправильной проекцией, которые не могут определить, откуда падает свет
3	Слепые дети со светоощущением и цветоразличением	Дети, которые отличают не только свет от тьмы, но и различают цвета
4	Слепые дети с остротой зрения от 0,005 до 0,009	При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на близком расстоянии может различать цвета, контуры, силуэты предметов
5	Слепые с форменным (предметным) остаточным зрением с остротой в пределах 0,01 – 0,04	У этих детей имеется форменное зрение, при котором ведущим является осязательное и слуховое восприятие, а зрительное восприятие остаётся вспомогательным способом ориентировки, контроля своих действий и получения информации

Данная классификация имеет большое значение для рациональной организации дифференцированной реабилитационной работы с детьми, имеющими тяжёлые нарушения зрения.

Таким образом, приведённая классификация чётко отражает глубину поражения органа зрения у данной группы детей, что важно для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в процессе коррекционно-развивающей работы.

Вторую группу по степени зрительных нарушений составляют слабовидящие дети. Исследования А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой [36; 57] показывают целесообразность деления этой категории детей на подгруппы:

- 1 подгруппа – слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,09
- 2 подгруппа – слабовидящие , имеющие остроту зрения от 0,1 до 0,2
- 3 подгруппа – слабовидящие дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

Анализ специальной литературы, в области тифлопедагогики позволяет сделать вывод о том, что у детей с нарушением зрения имеются сложные нарушения зрительных процессов. Помимо сниженной остроты зрения у них отмечается сужение поля зрения, нарушение пространственного зрения. Всё это ведёт к трудностям зрительного восприятия окружающего мира, а также учебного материала. Такие дети нуждаются в соблюдении регламентированной зрительной нагрузки, а также в мероприятиях по охране и использованию неполноценного зрения.

По мнению А.Н. Гнеушевой, Л.И. Григорян большую часть детей с функциональными нарушениями зрения составляют дети третьей группы, имеющие амблиопию и косоглазие. Амблиопия и косоглазие, обуславливая снижение остроты зрения и других зрительных функций, неизбежно становятся причиной возникновения зрительной депривации [17 ; 19].

В зависимости от степени снижения остроты зрения Э.С. Аветисов выделил амблиопию слабой, средней, высокой и очень высокой степени, подразделяя её на дисбинокулярную, обскурационную, рефракционную и истерическую [1].

В своих исследованиях Л.П. Плаксина делает вывод о том, что данная патология имеет принципиальные отличия от других видов зрительных нарушений, так как в отличие от других нарушений зрительного анализатора, которые являются необратимыми, может быть устранена в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения [50].

Для всех форм нарушения зрения, несмотря на разнообразие их этиологии и сложной структуры дефекта, общим для всех является органическое поражение центральной нервной системы. При нарушенном зрении страдает значительная часть периферической системы, что

обуславливает своеобразие нарушений зрительного восприятия, ориентировки в пространстве.

Таким образом, понимание структуры зрительного дефекта позволяет организовать не только соответствующую медицинскую помощь, но и способствует планированию эффективных форм психолого-педагогической коррекции.

Врождённое или приобретённое на ранних стадиях онтогенеза тяжёлое нарушение зрения обуславливает сенсорно-перцептивную депривацию, которая оказывает отрицательное влияние на психическое развитие ребёнка.

В связи с этим в тифлопсихологии и тифлопедагогике первостепенное значение уделяется коррекции и компенсации не только дефектов зрения, но и обусловленных ими отклонений в психическом развитии детей.

В ряде исследований М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, установлена зависимость развития компенсаторных приспособлений от характера дефекта, времени и степени нарушения зрительных функций, а также таких психологических факторов, как осознание ребёнком дефекта, наличие установки на компенсацию [25, 46].

Исследования В.З. Денискиной, В.П. Ермакова, Ю.А. Кулагина, Л.И. Плаксиной свидетельствуют о том, что из-за имеющихся зрительных нарушений у дошкольников осложняется и меняется процесс познания окружающей действительности. Теоретической обусловленностью коррекции вторичных отклонений при нарушениях зрения отмечена не только важность изучения процесса психического развития детей в условиях дефицита или отсутствия зрительных представлений, но и роль адекватных условий развивающей среды для детей. Имеющееся отклонения зрительных функций способствуют снижению скорости, точности, а также дифференцированности зрительного восприятия.

Нарушения зрительного восприятия влекут за собой появление трудностей в овладении сенсорными эталонами, из-за чего возникают ошибки в определении цвета, формы, величины и других признаков предметов.

Следовательно вторичные нарушения в развитии детей с зрительными отклонениями в первую очередь проявляются в снижении запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира [26; 38; 47; 67].

В работах М.И. Земцовой, А.И. Зотова, А.Г. Литвака, В.А. Феоктистовой, показано, что у детей, имеющих зрительную патологию, наблюдается фрагментарность, нечёткость, схематизм и вербализм представлений. Фрагментарность зрительных представлений проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ лишён точности, не полон [33; 38; 67].

А.Г. Литвак подчёркивает, что фрагментарность представлений отчётливо проявляется в воспроизведении образов в ходе лепки, рисования, а также при обследовании и узнавании объекта. У детей возникают трудности сохранения образов в памяти, так как они иногда базируется на некоторых случайных свойствах и качествах предмета. Неправильное восприятие предметов ведёт к снижению уровня обобщения и накопления знаний об окружающем.

Нарушение процесса восприятия окружающего мира, сниженная степень обобщённости представлений приводит к обеднённости словаря, к вербализму, под которым, по мнению С.В. Кравкова, понимается «нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе, отсутствие зрительных впечатлений в словесном описании объекта»

На недостатки развития способов обследования внешнего мира у детей с патологическими нарушениями зрения указывали в своих исследованиях М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.В. Рудакова [20; 53; 66]. Они отмечали, что дети с особыми потребностями чаще ориентируются на несущественные признаки при опознании объектов и на их основе делают ошибочные обобщения, что связано с трудностями в мыслительных операциях анализа, сравнения и классификации, которые формируются у них в более поздний возрастной период, чем у нормально развивающихся сверстников.

Недостаток накопленного опыта и трудности практической деятельности в условиях зрительной депривации, свойственной детям с нарушениями зрения, по мнению многих исследователей, вызывают отставания в развитии моторики пальцев рук, координации их движений, точности выполнения двигательных функций и ориентировочных действий.

Сложности, возникающие при ориентировке в пространстве и формировании пространственных образов при зрительных патологиях снижают мобильность и создают проблемы в самостоятельном передвижении ребёнка. Поэтому у детей снижается двигательная активность, они отстают от своих сверстников в физическом развитии, у многих возникают стереотипные навязчивые движения.

Исследования Г.В. Григорьевой, В.З. Денискиной, Л.И. Плаксиной, В.А. Феоктистовой показывают, что у всех детей с нарушениями зрения дефицит зрительных впечатлений отрицательно сказывается на формировании навыков общения. Они отмечают, что при нарушенном зрении страдают такие компоненты коммуникации, как мимика и пантомимика [12; 54; 70]. Изучая разнообразную неоднородную категорию детей с различными зрительными патологиями, Л. А. Дружинина сделала вывод о том, что дети, имеющие тяжёлые нарушения зрения являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной социальной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических и социальных факторов [22].

Типологическое изучение детей с нарушениями зрения на принципах выделения сходства и различия, предложенное И.П. Волковой, Л.Н. Собчик позволило дифференцировать детей данной категории по трём уровням успешности в различных видах деятельности [23].

К первому уровню успешности Л.А. Дружинина отнесла детей, состояние зрения которых было в пределах слабовидения, что обеспечивало им возможность раннего приобщения к различным видам деятельности, как дома, так и в детском саду. Отличительной особенностью таких детей были

ошибки частного характера, обусловленные недостаточностью внимания к запоминанию инструкций, незнанием отдельных сенсорных эталонов и незначительные трудности при практическом их различении.

Успешность детей второго уровня, по мнению Л.А. Дружининой, отличалась от детей первого уровня тем, что процесс анализа признаков предметов у них осуществлялся в условиях практической и вербальной помощи взрослого. Психическая характеристика действий этой группы детей отличается неравномерностью, диспропорцией между использованием сохранных сенсорных функций и использованием остаточного зрения.

Для детей третьего уровня успешности, как показали исследования Л.А. Дружининой, характерны трудности зрительного анализа признаков предметов, малая продуктивность из-за сниженной остроты зрения. Анализ результатов детской деятельности на все трёх уровнях позволил автору выделить группу детей, которые не смогли войти ни в одну из типологических групп. Эту группу детей Л.А. Дружинина отнесла к нулевому уровню, потому что уровень отставания значительно выраженный, а причиной его является социальная депривация.

Таким образом, основываясь на анализе тифлопедагогических исследований, можно сделать вывод о том, что каждая группа детей с нарушениями зрения, с одной стороны, характеризуется своеобразием зрительного восприятия и последствиями его отклонений, с другой стороны, отличается только количественными и качественными показателями этих нарушений. Наличие у ребёнка множественных отклонений в развитии и выраженного отставания от сверстников, по мнению многих исследователей, является основанием разработки индивидуального подхода на основе вариативных пропедевтических программ, без которых данные дети не могут включаться в процесс обучения в пределах инвариантных программ.

1.3. Анализ взаимосвязи пространственного гнозиса и развития логико-грамматических конструкций языка

Нарушения зрения является сложным дефектом, которое оказывает влияние на развитие ребёнка в целом.

По мнению Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной Р.И. Мартыновой, Е.М. Мастюковой, возникающее в доречевом периоде поражение двигательных механизмов, сочетающееся с сенсорными нарушениями, может приводить и к речевым расстройствам. Также зрительные отклонения способствуют замедленному развитию высших психических функций, пространственного гнозиса [34; 37; 44; 45].

Исследования А.В. Семенович определяют то, что пространственные представления является основой, на которой базируется формирование и развитие всех высших психических функций, в том числе речи, мышления, счёта и т.д.

А.Р. Лурия считал, что овладение грамматической системой языка предполагает размещение элементов в симультанно схему, в восприятии грамматической системы языка необходимость этих синтезов проявляется отчётливо, и их нарушение приводит к распаду соответствующих логико-грамматических отношений [41].

Также А.Р. Лурия указывал на то, что недоразвитие или нарушение пространственного восприятия является причиной возникновения трудностей ориентировки в пространстве, понимания сложных логико-грамматических структур дефектам в конструктивно-изобразительной деятельности, трудностям счета. Отмечаются сложности в понимании предлогов и приставок с пространственным значением, инверсионных конструкций и отношений сравнения.

Таким образом, дети, имеющие патологию зрения, отличаются от нормально развивающихся сверстников недоразвитием пространственного гнозиса и представлений об окружающих предметах. Вследствие

функциональной задержки в развитии теменно -височно-затылочных отделов мозга, отмечается снижение понимания сложных логико-грамматических конструкций языка. Данная задержка обусловлена воздействием неблагоприятных перинатальных факторов, повлекших за собой нарушение функций двигательного анализатора, снижение кинестетического восприятия, вторичное речевое недоразвитие.

1.4. Характеристика логико-грамматических конструкций языка у детей с нарушениями зрения

Нарушения лексико-грамматического компонента могут проявляться как в экспрессивной, так и в импрессивной речи [49].

Логико-грамматические конструкции - это сложные смысловые и грамматические взаимоотношения слов, выраженные предлогами и флексиями (ЛГК) [41].

Только овладев основными структурными элементами сложного предложения, в частности, освоив значение основных союзов, ребенок может абстрагировать и осмысливать отношения между предметами и явлениями, более глубоко вскрывать существенные объективные зависимости между вещами и субъектами, анализировать и оценивать поступки людей. Овладение ребенком языковыми способами выражения логико-грамматических отношений, в первую очередь союзными синтаксическими конструкциями, означает новую ступень в развитии его познавательной деятельности, когда он переходит от констатации явления к раскрытию его сущности, его связей с окружающими предметами.

Сложные синтаксические конструкции появляются в речи нормально развивающегося ребенка относительно рано. По данным А.Н. Гвоздева, к трем годам сложные предложения с союзными словами и союзами («а», «и», «потому что», «когда», «чтобы», «который») получают

значительное распространение в речи ребенка и вытесняют бессюзные предложения с соответствующими значениями [15].

Анализируя эти данные, мы вместе с тем должны учитывать, что нормально развивающийся ребенок в своем развитии проходит стадию, когда речевое оформление отражаемых им взаимосвязей внешнего мира опережает их осознание. Ребенок правильно понимает простейшие причины и другие смысловые отношения, спонтанно пользуется союзами, но не умеет применять их намеренно и произвольно [17].

Одним из таких показателей развитости речевой деятельности является степень овладения сочинительными и подчинительными конструкциями, с помощью которых могут быть вскрыты и осознаны наиболее сложные взаимозависимости.

Для понимания целого сообщения, необходимым является усвоение значений тех логико-грамматических конструкций, из которых состоит сообщение [33].

Логико-грамматические конструкции русского языка подразделяются на два типа.

Первый тип – это конструкции, которые условно можно назвать «коммуникациями событий». Обычно это предикативно связанная система слов, описывающая какие-либо действия или события или указывающая на качества объекта. Например: «Солнце светит», «Девочка плачет» или более сложные предложения: «Мальчик нашёл подарок», «Девочка читает книгу».

Второй тип – это конструкции, условно названные «коммуникации отношений». Это конструкции, которые используют флексивные средства выражения отношений (например: «брат отца» или «отец брата»), либо служебные слова («квадрат под кругом» или «круг под квадратом», «зима перед весной» или «весна перед зимой»), либо выражающие отношения с помощью определенного порядка слов («Платье задело весло»—«Весло задело платье») ; наконец, к этому же типу относится и ряд сравнительных конструкций («Ваня сильнее Пети», «Петя сильнее Вани» и т. д.).[17]

Процесс понимания обоих типов речевых конструкций совершенно неоднороден. Первые конструкции представляют собой элементарную основу плавной, синтагматически построенной развернутой речи, а их понимание достаточно затруднено.

Второй вид конструкций имеет более сложную психологическую структуру, а их понимание требует относительно сложных психологических операций. Для того чтобы определить отношения, обозначенные в коммуникациях второго типа, необходимо отвлечься от непосредственного значения отдельных слов и осознать ту обратимость конструкции, где порядок слов или изменение их флективных признаков может изменить значение всей конструкции.

Ведущую роль для реализации операций, отвечающих за понимание логико-грамматических отношений, играют структуры мозга, обеспечивающие пространственный синтез (третичных, теменно-затылочные отделов левого полушария). Поражение данных зон коры головного мозга вызывает грубые расстройства ориентировки в пространстве. Ребенок с поражением этих зон коры хорошо видит предметы, различает по форме. Но он недостаточно хорошо ориентируется в окружающем пространстве и изображениях, не способен воспроизводить различные системы пространственных отношений. У такого ребенка также нарушаются и операции счета.

Проанализировав данные, приведённые в трудах многих учёных, можно сделать вывод о том, что дети с лёгкостью понимают значение коммуникаций событий: «Солнце светит», «Корова мычит», «Мальчик поймал бабочку». Они правильно осознают более сложные фразы, состоящие из большого количества слов: «Отец и мать пошли в театр, а дома остались старая бабушка и дети». Однако при восприятии грамматических конструкций, выражающих «коммуникацию отношений», дети испытывают значительные трудности.

Так, дети с нарушением зрения правильно понимают слово «брат» — так же, как и слово «отец». Но конструкцию «брат отца» понять не могут и дифференцировать её от конструкции «отец брата». Данные дети осознают, что говорится об отце и о брате, но в каком отношении они находятся друг к другу и что значит вся конструкция в целом — они не знают. Довольно часто, детям с нарушением зрения кажется, что обе конструкции — «брат отца» и «отец брата» — обозначают одно и то же и отличаются лишь порядком входящих в них слов.

Затруднения при понимании логико-грамматических конструкций обнаруживаются при восприятии детьми коммуникации отношений, выраженных с помощью предлога. Дети не могут понять значение конструкций «квадрат под кругом» и «круг под квадратом» и при задании нарисовать геометрические фигуры рисуют их в том порядке, в каком они были даны в словесной инструкции. Рисуя круг под квадратом, такой ребенок рисует сначала круг, а затем под ним квадрат и говорит при этом: «Круг, вот это круг... под, а этот... под... под... квадрат... квадрат снизу» и т. д. Предъявленный ряд лексических значений не объединяется у них в одну логико-грамматическую структуру, что и делает правильное понимание этих конструкций недоступным.

Подобные сложности возникают, когда детям с нарушением зрения предлагаются более сложные сообщения, в составе которых имеется «коммуникации отношений». Простая фраза «На ветке дерева гнездо птицы» часто непонятна таким детям, хотя понимание значения каждого отдельного слова полностью доступно.

У детей с нарушением зрения полностью сохраняется мотив к анализу воспринимаемого текста, они способны выделить ведущие его компоненты, сопоставить их друг с другом, улавливать интонационно-мелодическую структуру высказывания, ориентироваться на нее и, опираясь на отдельные дошедшие до них фрагменты, иногда догадываются об общем смысле речевого сообщения.

Анализ нарушений, возникающих при понимании или декодировании речевого сообщения у детей с нарушениями зрения, дают возможность выделить два описанных выше типа грамматических структур, что имеет большое значение для лингвистики.

По мнению Л.С. Цветковой, исследование особенностей понимания логико-грамматических конструкций тесно связано с изучением пространственного гнозиса, так как понимание ребенком логико-грамматических конструкций является конечным этапом развития пространственного гнозиса в онтогенезе [21]. У детей с нарушением зрения в большинстве случаев отмечаются трудности именно в ориентировке в пространстве. Именно поэтому им недоступны и пространственные отношения речевого высказывания как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, что обуславливают нарушения грамматического строя речи. Анализируя какое-либо высказывание, ребёнок не может сопоставить его с имеющимся зрительным опытом, так как затрудняется при ориентировке в пространстве. В дальнейшем у детей с подобными отклонениями возможны и затруднения при обучении чтению и письму. Могут наблюдаться не только дисграфические и дислексические ошибки, но и сложности при ориентировке на листе бумаги.

Таким образом, анализ нейропсихологических исследований позволяет сделать вывод о том, что дети с нарушением зрения имеют трудности в понимании логико-грамматических структур, что обусловлено локализацией очага поражения. Недостаточный уровень сформированности зрительного восприятия, пространственной ориентировки оказывает большое влияние, как на развитие познавательной деятельности, так и на развитие речи. Нарушения ориентировки в пространстве, а также зрительных функций служат причиной недоразвития грамматических категорий речи, в том числе и логико-грамматических конструкций.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Анализ психолого - педагогической и специальной литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что состояние зрительного восприятия находится в тесной взаимосвязи с развитием речи.

2. Уровень сформированности зрительно-пространственных функций- это важное условие психического развития ребёнка, его развитие в целом

3. Категория детей с нарушениями зрения характеризуется своеобразием зрительного восприятия, нарушением ориентировки в пространстве, что в свою очередь сказывается на развитии высших психических функций, эмоционально-волевой и личностных сфер.

Учёт этих особенностей необходим для реализации эффективной коррекционно-развивающей работы, в основе которой большое внимание уделяется реализации комплексного подхода, предполагающего анализ связей, существующих между различными нарушениями и понимание значимости этих связей для коррекционного обучения. Данный подход позволяет наметить пути компенсации имеющихся отклонений.

4. У детей с нарушением зрения отмечаются трудности формирования пространственных отношений и ориентировки в окружающем. Это является причиной сниженного понимания логико-грамматических конструкций.

5. Таким образом, анализируя исследования ведущих педагогов и психологов, изучающих особенности формирования логико-грамматических конструкций языка у детей, можно сделать вывод о том, что дети, имеющие нарушения зрения, являются группой риска с точки зрения возможных проявлений личностной дезадаптации, обусловленной сложным сочетанием биологических и социальных факторов.

В связи с этим в логопедической практике уделяется особое внимание своевременной коррекции и компенсации дефектов речи и обусловленных ими отклонений в психическом развитии ребёнка.

ГЛАВА 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ АНАЛИЗ

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Для организации логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо глубокое всестороннее клиническое исследование каждого ребёнка и определение структуры дефекта, а также углублённое изучение имеющихся речевых нарушений.

Цель проведения данного исследования: выявить отклонения лексико-грамматических средств языка, возникающих вторично из-за низкого уровня развития предметно-практической деятельности, обусловленного зрительными отклонениями. Также необходимо было изучить структуру речевого дефекта каждого ребёнка, характер и объём имеющихся нарушений.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ ДС № 43 компенсирующего вида города Озёрска, Челябинской области, в котором приняли участие 24 ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Исследование состояния зрительного восприятия детей осуществлялось путём изучения анамнестических данных с опорой на рекомендации Г.В. Гуровец. Анализ полученные данных позволяет сделать вывод о том, что все дети обследуемой группы имеют зрительные нарушения различного характера (Таблица 2).

Таблица 2.

Клиническая характеристика форм зрительных патологий

Имя ребёнка	Диагноз врача-офтальмолога
Тимофей	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Острота зрения 0,3-0,3.
Егор П.	Содружественное сходящееся альтернирующее аккомодационное косоглазие. Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Острота зрения 0,6-0,3.
Эдгар З.	Гиперметропия средней степени обоих глаз. Острота зрения 0,6-0,2.
Степа М.	Гипоплазия ДЗН левого глаза. Острота зрения 0,4-0,1.
Дима Р.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Сходящееся косоглазие Острота зрения 0,2-0,15. Угол косоглазия до 20
Аня Г.	Сходящееся содружественное аккомодационное монолатеральное левостороннее косоглазие Острота зрения 0,4-0,5.
Настя И.	Гиперметропия средней степени обоих глаз, угрожаемый по сходящемуся косоглазию и амблиопии Острота зрения 0,15-0,1.
Ксюша Л.	Миопия средней степени. Острота зрения 0,04-0,7.
Олеся К.	Сходящееся содружественное альтернирующее косоглазие. Гиперметропия слабой степени обоих глаз Острота зрения 0,2-0,4.
Ира Т.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Острота зрения 0,3-0,5.
Миша Г.	Гиперметропия слабой степени обоих глаз. Сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз. Острота зрения 0,6-0,3.
Кирилл П.	Миопия средней степени. Сложный миопический астигматизм средней степени правого глаза. Амблиопия правого глаза высокой степени. Острота зрения 0,05-0,7.
Саша Ш.	Сходящееся содружественное аккомодационное монолатеральное левостороннее косоглазие Острота зрения 0,4-0,5.
Ксюша Б.	Сходящееся содружественное аккомодационное монолатеральное левостороннее косоглазие Острота зрения 0,3-0,5.
Саша С.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Содружественное сходящееся чрезаккомодационное косоглазие Острота зрения 0,3-0,4.
Илья Щ.	Миопия средней степени. Сложный миопический астигматизм средней степени правого глаза. Острота зрения 0,05-0,6.
Ангелина П.	Сходящееся содружественное аккомодационное монолатеральное левостороннее косоглазие Острота зрения 0,3-0,4.
Кирилл Ч.	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Содружественное сходящееся чрезаккомодационное косоглазие Острота зрения 0,3-0,3.
Максим Х.	Гипоплазия ДЗН левого глаза. Амблиопия. Острота зрения 0,3-0,2.
Даниил К.	Гиперметропия слабой степени обоих глаз. Сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз. Острота зрения 0,5-0,4.
Елисей Б.	Гиперметропия средней степени обоих глаз. Сходящееся монолатеральное косоглазие Острота зрения 0,5-0,2.
Тася К.	Гиперметропия II степени обоих глаз, угрожающая по сходящемуся косоглазию и амблиопии
Кристина К.	Ретинопатия III ст. (рубцовая фаза), гиперметропия сл. Ст. обоих глаз слабой степени, СХК левого глаза.
Вика Д.	Последствия проникающего ранения роговицы правого глаза, рубец роговицы. Вторичная катаракта правого глаза. Простой астигматизм средней степени правого глаза. Гиперметропия сл.ст. левого глаза.

Таким образом, анализ анамнестических данных о наличии зрительных патологий у детей позволяет сделать вывод о том, что группа обследуемых неоднородна. У старших дошкольников имеются различные нарушения зрения, которые требуют дальнейшего лечения и коррекции.

Логопедическое обследование проводилось с учётом структуры дефекта и на основании методических рекомендаций Н.М. Трубниковой, А.Р. Лурия, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, Т.Г. Визель. Полученные результаты по обеим методикам сопоставлялись и анализировались [60; 64; 70].

2.2. Методики логопедического обследования логико-грамматических средств языка у старших дошкольников

Формирование словаря ребенка тесно связано с процессами словообразования, которое по мере своего развития влияет на образование новых слов в речи ребёнка. Лексический уровень языка, как совокупность лексических единиц, является механизмом словообразования, результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка и формирования у ребенка языковых обобщений.

Поэтому необходимо своевременное выявление имеющихся отклонений формирования лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста.

На наш взгляд, наиболее оптимальными заданиями для обследования лексико-грамматических средств языка, являются задания, рекомендованные Н.М. Трубниковой, в ходе которых детям предлагалось выполнить несколько проб для выявления уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи ребёнка с использованием наглядного материала из альбома О.Б. Иншаковой [28].

Овладение ребенком языковыми способами выражения логико-грамматических отношений, в первую очередь союзными синтаксическими

конструкциями, означает новую ступень в развитии его познавательной деятельности, когда он переходит от констатации явления к раскрытию его сущности, его связей с окружающими предметами.

Исследование особенностей понимания логико-грамматических конструкций тесно связано с изучением пространственного гнозиса, так как понимание ребенком логико-грамматических конструкций является, по мнению Л.С. Цветковой, конечным этапом развития пространственного гнозиса в онтогенезе.

Поэтому необходимо своевременное выявление имеющихся отклонений формирования логико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

На наш взгляд, одними из наиболее оптимальных заданий для обследования логико-грамматических средств языка, являются задания, рекомендованные А.Р. Лурия, в ходе которых детям предлагалось выполнить несколько проб для выявления уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка с использованием наглядного материала.

По мнению А.Р. Лурия, для того чтобы обследовать понимание таких логико-грамматических структур, не следует пользоваться длинными и сложно построенными фразами. Понимание таких высказываний требует удержания их элементов, а это очень затрудняет исследование. Поэтому для анализа того, насколько у ребёнка сохраняется возможность понимать логико-грамматические отношения, необходимо предлагать ему конструкции, состоящие из небольшого объёма слов, обозначающих известное отношение, причем значение этих конструкций может быть понято на основании уже закрепленных прежних связей.

Диагностика начиналась с обследования понимания простых флективных конструкций. Перед ребёнком располагаются три предмета (например: карандаш, ключ и гребешок). Далее последовательно предлагают

три варианта конструкций, оперирующих теми же словами, но включенными в различные логико-грамматические отношения.

Затем обследуемому давался ряд проб, направленных на понимание тех логико-грамматических конструкций, анализ которых требует специальных операций симультанного синтеза. Это пробы на понимание конструкций атрибутивного родительного падежа, предложных конструкций и некоторых сравнительных конструкций.

Близкое значение к пробе на понимание конструкций атрибутивного родительного падежа имеют исследования понимания структур с предлогами, особенно тех, в которых с помощью предлога выражаются известные пространственные отношения.

Также необходимым этапом обследования являются пробы на понимание сравнительных конструкций. Близкой к этой группе серий проб являются пробы на понимание инвертированных грамматических структур.

Правильно понимание данных конструкции по непосредственному впечатлению невозможно. Оно требует предварительной перешифровки, а также выявляет трудности, связанные с нарушением анализа и синтеза сложных логико-грамматических структур. Однако, как и многие другие, они могут быть использованы только в тех случаях, когда другие исходные условия этого процесса (понимание словесного значения, наличие направленной на выполнение задачи деятельности) являются сохранными.

Для получения сравнительных данных обследования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушениями зрения, в ходе констатирующего эксперимента, мы предлагали детям задания оценки сформированности речи дошкольников, разработанные Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

Методика носит тестовый характер. Нами был взят раздел обследования логико-грамматических конструкций, в котором реализуются следующие направления: понимание обратных конструкций, понимание предложных конструкций с обозначением места.

Также понимание логико-грамматических конструкций обследовалось с учётом рекомендаций Т.Г. Визель. Предъявляются вопросы в форме логико-грамматических оборотов речевых конструкций разных типов, и предлагается ответить на них.

Таким образом, использование нами трёх методических рекомендаций, помогает сопоставить результаты обследования логико-грамматической конструкций языка, объективно оценить уровень развития речи детей, имеющих нарушения зрения, а также тщательно изучить закономерность уровня развития зрительного восприятия, пространственных представлений с уровнем сформированности логико-грамматических конструкций.

2.3. Результаты логопедического обследования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения

Изучение анамнеза позволяет сделать вывод о том, что в пренатальный период развития детей, у их матерей отмечался токсикоз, перенесённые инфекционные и простудные заболевания, а также применение медикаментозных средств.

При обследовании детей, необходимо было исследовать функции физического слуха. Проверялась возможность слышать и различать как разговорную, так и шёпотную речь на расстоянии 5-6 метров. Диагностика показала, что все дети имеют сохранный физический слух.

Обследование проводилось с опорой на рекомендации Н.М. Трубниковой, результаты фиксировались в индивидуальных речевых картах. Данные методические рекомендации позволяют в полном объёме обследовать моторные функции, речевые компоненты, что определяет весь объём имеющихся нарушений и структуру речевого дефекта.

Также экспериментальные задания были направлены на характеристику зрительных представлений о предметном мире, ориентировки в пространстве, представлений об окружающем мире, осязания и мелкой моторики рук. Содержание заданий соответствовали возрастным возможностям детей старшего дошкольного возраста по следующим разделам: «Развитие зрительного восприятия», «Ориентировка в пространстве», «Ознакомление с окружающим и социально-бытовая ориентировка», «Развитие осязания и мелкой моторики, разработанной под редакцией Л.И. Плаксиной.

На наш взгляд, рекомендации Л.И. Плаксиной позволяют оценить состояние зрительных функций, нарушенных у детей с патологией зрения. Это способствует изучению индивидуальных особенностей детей и анализу рекомендаций по их компенсации и коррекции.

Полученные результаты экспериментального, типологического изучения особенностей детей, формирующихся на основе нарушенного зрения, позволяют сделать вывод о том, что все диагностируемые в ходе констатирующего эксперимента испытывали определённые трудности в зрительном анализе цвета, формы, величины предметов и демонстрировали обеднённый чувственно-практический опыт при ориентировке в окружающем мире. При обследовании и опознании предметов не использовали в полной мере сохранные анализаторы (Таблица 3).

Для оценивания выполнения проб нами была использована трёх балльная система, в основу которой легли следующие критерии:

3 балла - задание ребёнок выполняет самостоятельно, верно.

2 балла – задание выполняет, но допускает незначительные ошибки и неточности, которые сам может исправить.

1 балл - при выполнении задания опирается на стимулирующую помощь взрослого, допускает ошибки.

0 баллов – с заданием не справляется даже при наличии стимулирующей помощи

Таблица 3.

Выявление познавательных возможностей дошкольников

№	Имя ребёнка	Развитие зрительного восприятия	Развитие ориентировки в пространстве	Ознакомление с окружающим и социально-бытовое ориентирование	Итог
1	Тимофей К.	2	2	3	2,3
2	Егор П.	2	3	2	2,3
3	Эдгар З.	2	3	3	2,6
4	Степа М.	2	3	2	2,3
5	Дима Р.	1	2	2	1,6
6	Аня Г.	2	1	2	1,6
7	Настя И.	2	3	2	2,3
8	Ксюша Л.	2	3	2	2,3
9	Олеся К.	2	2	2	2
10	Ира Т.	2	2	2	2
11	Миша Г.	2	2	3	2,3
12	Кирилл П.	2	2	2	2
13	Саша Ш.	2	2	2	2
14	Ксюша Б.	2	2	2	2
15	Саша С.	1	2	2	1,6
16	Илья Щ.	2	2	2	2
17	Ангелина П.	2	2	3	2,3
18	Кирилл Ч.	1	2	1	1,3
19	Максим Х.	2	2	2	2
20	Даниил К.	2	3	2	2,3
21	Елисей Б.	2	2	3	2,3
22	Тася К.	2	3	3	2,6
23	Кристина К.	1	2	1	1,3
24	Вика Д.	1	1	1	1

Взаимодействие органического фактора, связанного с первичным соматическим дефектом и депривационного фактора определяет в каждом конкретном случае своеобразную картину заболевания зрительной системы, а также степень выраженности отклонений в психическом развитии ребёнка.

Таким образом, дифференцированная клинико-психолого-педагогическая диагностика, предложенная ведущими специалистами в области специального образования, основывается на офтальмологических и

психофизических данных в сочетании с общими педагогическими и психологическими исследованиями.

Далее обследование проводилось с опорой на методические рекомендации Н.М. Трубниковой.

Обследование моторных функций осуществлялось в трех направлениях: общая, мелкая и артикуляционная моторики. Диагностика функций общей моторики показало, что все дети неловкие, быстро утомляются при нагрузке, у них ограничен объем активных движений, тонус мышц повышен. Они неустойчиво стоят на одной ноге, плохо подражают при имитации движений, для них затруднены произвольные двигательные акты.

Исследования динамической организации движений органов артикуляционного аппарата показало, что у детей нарушена переключаемость с одной артикуляционной позы на другую. Особые трудности вызывают пробы на диагностику двигательных функций языка: обследуемые не могут опускать кончик языка к нижним зубам, затем поднимать к верхним, расслаблять его и класть на нижнюю губу. Также половине детей трудно создавать позу «Чашечка» и заносить её в рот.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями зрения имеются и трудности при выполнении моторных операций. Вследствие этого появляются нарушения звукопроизношения.

Проведённое нами обследование фонетической стороны речи показало, что возрастную норму речевого развития имеют только два из двадцати четырёх ребёнка. Девять детей имеют полиморфные нарушения звукопроизношения, а тринадцать обследуемых-мономорфные нарушения.

Шестеро детей имеют дефектное произношение свистящих звуков. Антропофонических дефект: у детей наблюдаются межзубный, призубный, свистящих и губно-зубной сигматизмы (Тимофей К., Степа М., Настя И., Ксюша Л., Кирилл П., Илья Щ.) У десяти детей отмечается правильное произношение шипящих звуков. Антропофонический дефект: у девяти детей наблюдаются межзубный, призубный, свистящий, сигматизмы (Егор

П., Степа М., Дима Р., Ксюша Л., Ира Т., Саша Ш., Даниил К.Кристина К, Вика Д.)

Четырнадцать детей из обследуемой группы имеют дефектное произношение сонорных звуков Р и Л. Антропофонический дефект: горловое произношение имеют пять человек (Тимофей К., Миша Г., Саша Ш., Саша С., Ксюша Б.) Фонологический: наблюдается у девяти обследуемых отсутствие и замены звуков (Настя И., Ксюша Л., Олеся К., Ира Т., Кирилл П., Максим Х., Елисей Б., Кристина К., Вика Д.)

Обследуемые в речевой симптоматике, помимо нарушения звукопроизношения имеют просодические нарушения: их речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный.

Анализ результатов проведённого обследования фонетической стороны речи детей свидетельствует о том, что дети имеют различные полиморфные нарушения звукопроизношения, а также просодические расстройства. Распространенность нарушения произношения различных групп звуков у детей характеризуется определенными особенностями, которые обусловлены сложным взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов и акустической близостью звуков.

Задания по обследованию фонематического слуха были направлены на то, чтобы определить, как ребёнок воспринимает и различает каждый звук речи. Ребёнку предлагалось выполнить ряд упражнений: на опознание фонем, на различение фонем близких по способу и месту образования по акустическим признакам, на повторение за логопедом слогового ряда, на выделение исследуемого звука среди слогов, определение наличия звука в названии картинок, на определение места звука в слове, дифференциация звуков: раскладывание картинок в два ряда.

Выбранные задания по обследованию моторных функций и результаты их выполнения обследуемой группой детей представлены в таблице (Приложение 1).

Проведённое обследование позволяет сделать вывод о том, что распознавание нормативного и дефектного звучания сложнее всего осуществлялось в словах, включающих искаженно произносимый звук, близкий по своей акустической характеристике к норме и находящийся в сложной фонетической позиции в закрытом слоге, середине слова, при стечении согласных звуков.

Таким образом, у старших дошкольников имеются нарушения фонематического слуха, они затрудняются в звукоразличении, смешивают фонемы, близкие по акустическим признакам на слух.

Также у обследуемых имеется недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс нормализации собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта.

Таким образом, полученные данные обследования свидетельствуют о том, что дети обследуемой группы имеют нарушения моторных функций, также анатомические нарушения в строении артикуляционного аппарата, которые требуют проведения своевременной коррекционной работы. Первично у детей имеются полиморфные нарушения звукопроизношения, и как следствие, вторично страдают функции фонематических процессов.

Наличие фонетико-фонематических нарушений влияет на развитие лексико-грамматических средств языка и может свидетельствовать о имеющемся общем недоразвитии речи. Однако степень выраженности данных отклонений у всех детей неоднородный.

Поэтому при обследовании старших дошкольников с нарушениями зрения нами было предложено выполнить несколько проб, в ходе которых выявляется уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи

ребёнка. Содержание всех заданий соответствовало лексическим темам «Мебель», «Профессии».

Данные, полученные в ходе обследования, свидетельствуют о том, что все диагностируемые испытывают трудности при назывании обобщенных слов, таких как «мебель», «профессии». Нарушен подбор слов-антонимов.

Ошибки отмечены при назывании действий людей и животных, особенно при характеристике профессий.

Проведенная нами диагностика показала, что рассказы детей из собственного опыта и пересказы неполные, высказывания не имеют логических взаимосвязей, последовательности.

Обследуемые испытывали трудности при словоизменении, особенно трудными оказываются изменение существительных по падежам. Особые трудности у детей вызывает употребление предлогов. Обследуемые путали такие предлоги как: «из», «из-за», «из-под», «у», «за», «около».

Наибольшие трудности встречаются при формировании логико-грамматических конструкций, на обследовании которых бы остановились более подробно. Для того чтобы усвоить смысл такой грамматической конструкции, нужно не только понимать значение отдельных слов, необходимо объединить слова в единые структуры, выражающие эти отношения.

Исследование уровня сформированности логико-грамматических конструкций у старших дошкольников с нарушениями зрения мы осуществляли по методике А.Р. Лурия (Таблица 4).

Для оценивания выполнения всех проб нами была использована трёх балльная система, в основу которой легли следующие критерии:

3 балла - задание ребёнок выполняет самостоятельно, верно;

2 балла – задание выполняет, но допускает незначительные ошибки и неточности, которые сам может исправить.

1 балл - при выполнении задания опирается на стимулирующую помощь взрослого, допускает ошибки.

0 баллов – с заданием не справляется даже при наличии стимулирующей помощи.

Таблица 4.

Понимание простых флективных конструкций

Обследуемый	Афлексивная конструкция: Покажи: «карандаш— ключ», «ключ— гребешок» «гребешок— карандаш»	«Покажите ключом карандаш», «карандашом— гребешок», «гребешком — ключ» и т. д.	«Покажите карандаш гребешком», «ключ — карандашом», «гребешок — ключом» и т. д.	Итог
Тимофей К.	3	2	2	2,3
Егор П.	2	2	2	2
Эдгар З.	2	2	3	2,3
Степа М.	2	2	2	2
Дима Р.	1	2	2	2
Аня Г.	2	2	2	2
Настя И.	2	2	2	2
Ксюша Л.	2	2	3	2,3
Олеся К.	2	2	2	2
Ира Т.	2	2	1	1,6
Миша Г.	2	1	2	1,6
Кирилл П.	2	1	2	1,6
Саша Ш.	3	2	1	2
Ксюша Б.	3	2	1	2
Саша С.	2	2	1	1,6
Илья Щ.	2	2	2	2
Ангелина П.	3	2	2	2,3
Кирилл Ч.	1	1	2	1,3
Максим Х.	2	2	1	1,6
Даниил К.	2	2	1	1,6
Елисей Б.	2	2	1	1,6
Тася К.	3	3	2	2,6
Кристина К.	1	1	1	1
Вика Д.	1	1	1	1

Данные, полученные в ходе обследования свидетельствуют о том, что понимание простых флективных конструкций несколько затруднено для детей с нарушениям речи. Значительные трудности имеют трое детей (Кирил Ч, Кристина К., Вика Д.)

Понимание логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза

Пробы:

1- Ребёнку предоставляется рисунок, на котором изображена женщина и девочка. Просим испытуемого показать, где изображена «мама дочки», а где «дочка мамы»;

2- Далее просим ребёнка сказать, имеют ли конструкции: «брат отца» и «отец брата», «отец начальника» и «начальник отца» одинаковое значение или они отличаются друг от друга.

3- Даём ребёнку инструкцию: поставь «точку под кругом», «круг под точкой», «точку под треугольником» или «поставить круг справа от креста» или «крест справа от круга»;

4- Предлагаем испытуемому определить, какая из двух фраз «весна бывает перед летом» или «лето бывает перед весной» является правильной;

5- Просим ребёнка сравнить конструкции «Ваня выше Пети» и «Петя выше Вани» и просим ответить на вопрос: «Что из мальчиков ниже?»

6 – Предлагаем ребёнку ответить, какая из двух конструкций «муха больше слона» и «слон больше мухи» является правильной;

7- Перед ребёнком кладутся две бумажки разных оттенков и просим его показать, какая из них «более светлая», «более темная», «менее светлая», «менее темная»;

8- Даём испытуемому конструкции: «Оля светлее Кати, но темнее Сони»; предлагаем ответить на вопрос, какая из трех девушек самая светлая.

Понимание данных проб требуют использование операций специального анализа, что для детей, имеющих нарушение зрения, вызывает значительные трудности (Таблица 5).

Таблица 5.

**Результаты обследования понимания логико-грамматических
конструкций, требующих симультанного синтеза**

Обследуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	Итог
Тимофей К.	2	2	2	1	2	2	2	1	1,7
Егор П.	2	2	2	1	1	2	2	1	1,6
Эдгар З.	2	3	2	2	2	2	2	2	2,3
Степа М.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Дима Р.	2	2	2	1	2	1	2	1	1,6
Аня Г.	1	2	1	1	2	1	2	1	1,3
Настя И.	2	2	2	2	2	2	2	1	1,3
Ксюша Л.	2	2	2	2	2	2	2	1	1,8
Олеся К.	2	2	1	2	2	1	2	1	1,6
Ира Т.	2	2	1	2	2	1	1	1	1,5
Миша Г.	2	1	2	1	2	2	2	1	1,6
Кирилл П.	2	2	1	1	1	1	1	1	1,2
Саша Ш.	2	2	2	2	2	1	1	1	1,6
Ксюша Б.	2	2	2	2	2	1	2	1	1,7
Саша С.	2	1	2	1	1	1	2	1	1,3
Илья Щ.	2	2	2	1	1	2	2	1	1,6
Ангелина П.	2	3	2	2	2	3	2	2	2,2
Кирилл Ч.	2	2	1	2	1	1	1	1	1,3
Максим Х.	2	2	2	1	2	1	2	1	1,6
Даниил К.	2	1	2	2	1	2	2	1	1,6
Елисей Б.	1	2	2	1	2	2	1	1	1,5
Тася К.	3	3	3	2	2	2	2	2	2,3
Кристина К.	2	1	1	1	1	1	1	0	1
Вика Д.	1	1	2	1	1	1	1	0	1

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что понимание логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза затруднено у детей с нарушениями зрения. Это обусловлено бедностью предметно-практического опыта (Таблица 6).

Таблица 6.

Понимание инвертированных грамматических структур

Обследуемый	«Петю ударил Ваня. Кто пострадал?»	«Солнцем освещается земля»	«Я позавтракал после того, как нарубил дров» с последующим вопросом «что я сделал раньше?»	Итог
Тимофей К.	2	2	3	2,3
Егор П.	2	2	2	2
Эдгар З.	2	2	3	2,3
Степа М.	2	2	2	2
Дима Р.	1	2	1	1,3
Аня Г.	1	2	1	1,3
Настя И.	2	2	2	2
Ксюша Л.	2	1	2	1,6
Олеся К.	1	2	2	1,6
Ира Т.	2	1	2	1,6
Миша Г.	2	2	2	2
Кирилл П.	1	2	1	1,3
Саша Ш.	2	2	2	2
Ксюша Б.	2	1	2	1,6
Саша С.	1	2	1	1,3
Илья Щ.	2	2	2	2
Ангелина П.	3	2	3	2,6
Кирилл Ч.	1	1	1	1
Максим Х.	2	1	1	1,3
Даниил К.	2	2	2	2
Елисей Б.	2	2	2	2
Тася К.	3	2	3	2,6
Кристина К.	1	1	0	0,6
Вика Д.	1	1	0	0,6

Таким образом, к инвертированным структурам относятся конструкции, характерной чертой которых является несовпадение порядка слов с обозначенным в этой конструкции порядком действий и которые необходимо мысленно «перевернуть» или «перешифровать», чтобы понять их значение. Детям с нарушениями зрения данный вид операций даётся с трудом.

Для получения более достоверных результатов, мы использовали рекомендации Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

а) Понимание обратных конструкций: Мужчину обрызгала женщина, трактором перевозится машина, газету закрывает книга, клеенка покрыта скатертью, девочкой спасен мальчик, мама перевозится дочкой.

б) Понимание предложных конструкций с обозначением места:

В ящике бочонок, ящик за бочонком, на бочонке ящик, бочонок перед ящиком (Таблица 7).

Таблица 7.

Понимание обратных и предложных конструкций языка

Обследуемый	Понимание обратных конструкций	Понимание предложных конструкций	Итог
Тимофей К.	3	2	2,5
Егор П.	2	3	2,5
Эдгар З.	3	2	2,5
Степа М.	2	2	2
Дима Р.	1	2	1,5
Аня Г.	1	2	1,5
Настя И.	2	3	2,5
Ксюша Л.	2	2	2
Олеся К.	2	2	2
Ира Т.	1	2	1,5
Миша Г.	1	2	1,5
Кирилл П.	1	2	1,5
Саша Ш.	1	2	1,5
Ксюша Б.	1	2	1,5
Саша С.	1	1	1
Илья Щ.	1	2	1,5
Ангелина П.	2	3	2,5
Кирилл Ч.	1	2	1,5
Максим Х.	1	2	1,5
Даниил К.	1	2	1,5
Елисей Б.	1	2	1,5
Тася К.	2	3	2,5
Кристина К.	0	1	0,5
Вика Д.	0	1	0,5

Значительные трудности при понимании обратных и предложных конструкций имеют двое детей (Кристина К., Вика Д.). Их уровень формирования лексико-грамматических конструкций крайне низкий. Также сложности испытывают двенадцать испытуемых (Дима Р., Аня Г., Ира Т.

Миша Г., Кирилл П., Саша Ш., Ксюша Б., Илья Щ, Кирилл Ч., Максим Х., Даниил К., Елисей Б.)

Сравнительный анализ результатов позволяет сопоставить полученные данные и выявить уровень сформированности логико-грамматической конструкций языка (Таблица 8).

Таблица 8.

**Уровень сформированности логико-грамматических конструкций
языка у старших дошкольников**

	Флективные конструкции	Симультанный синтез	Инверсионные конструкции	Обратные, предложные конструкции	Итог
Тимофей К.	2,3	1,7	2,3	2,5	2,2
Егор П.	2	1,6	2	2,5	2
Эдгар З.	2,3	2,3	2,3	2,5	2,3
Степа М.	2	2	2	2	2
Дима Р.	2	1,6	1,3	1,5	1,6
Аня Г.	2	1,3	1,3	1,5	1,5
Настя И.	2	1,3	2	2,5	1,8
Ксюша Л.	2,3	1,8	1,6	2	1,9
Олеся К.	2	1,6	1,6	2	1,8
Ира Т.	1,6	1,5	1,6	1,5	1,5
Миша Г.	1,6	1,6	2	1,5	1,6
Кирилл П.	1,6	1,2	1,3	1,5	1,4
Саша Ш.	2	1,6	2	1,5	1,7
Ксюша Б.	2	1,7	1,6	1,5	1,7
Саша С.	1,6	1,3	1,3	1	1,3
Илья Щ.	2	1,6	2	1,5	1,7
Ангелина П.	2,3	2,2	2,6	2,5	2,4
Кирилл Ч.	1,3	1,3	1	1,5	1,2
Максим Х.	1,6	1,6	1,3	1,5	1,5
Даниил К.	1,6	1,6	2	1,5	1,6
Елисей Б.	1,6	1,5	2	1,5	1,6
Тася К.	2,6	2,3	2,6	2,5	2,5
Кристина К.	1	1	0,6	0,5	0,7
Вика Д.	1	1	0,6	0,5	0,7

Сопоставляя педагогический и клинический диагнозы, выявленные в ходе обследования детей, мы можем констатировать, что логопедические заключения у старших дошкольников следующие: двое обследуемых (Саша С., Кирилл Ч.): общее недоразвитие речи второго уровня, лёгкая степень

псевдобульбарной дизартрии, двое обследуемых (Кристина К., Вика Д.): общее недоразвитие речи второго уровня, средняя степень псевдобульбарной дизартрии, остальные двадцать обследуемых: общее недоразвитие речи третьего уровня, стёртая дизартрия.

Нами были сопоставлены результаты, полученные в ходе обследования познавательных возможностей и уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка. (Рис. 1).

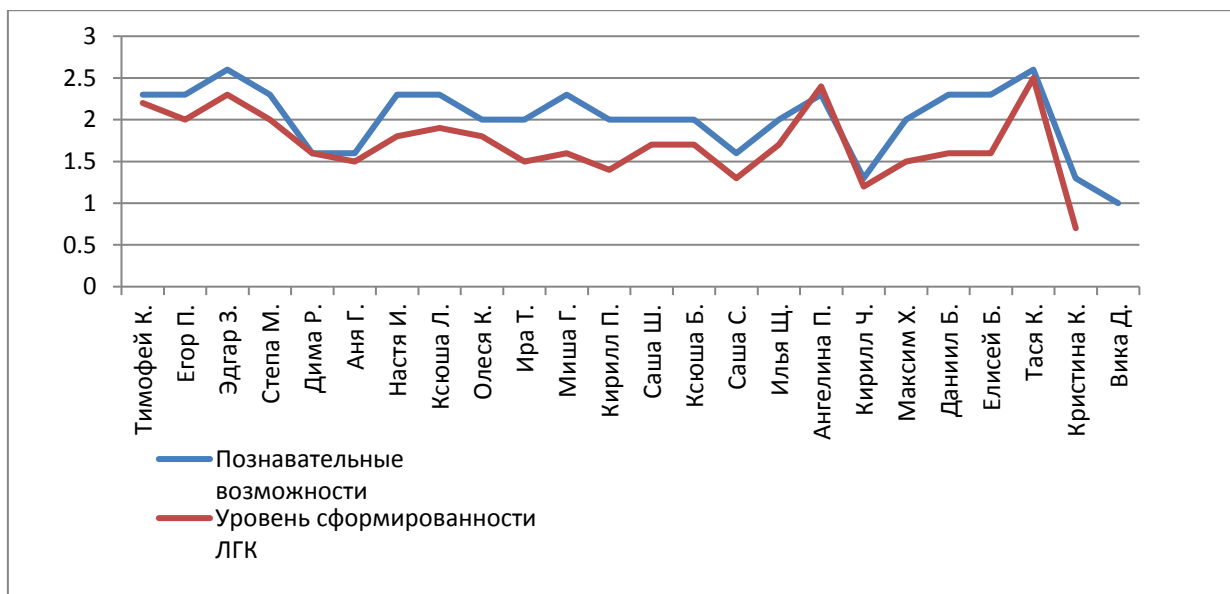


Рис. 1. Соотношение познавательных возможностей и ЛГК

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что уровень сформированности зрительного восприятия, ориентировки в пространстве находится в тесной взаимосвязи с формированием речи.

Таким, образом, результаты проведённого обследования позволяют сделать вывод о том, что формирование логико-грамматических конструкций нарушено у всех обследуемых. Данные нарушения влияют на развитие ребёнка в целом, его познавательную сферу, способность контактировать с окружающими, на социализацию в обществе. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной коррекционной работы и проведении нами формирующего эксперимента с целью повышения уровня развития понимания логико-грамматических конструкций у старших дошкольников с нарушением зрения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Полученные результаты экспериментального, типологического изучения особенностей детей, формирующихся на основе нарушенного зрения, позволяют сделать вывод о том, что все диагностируемые в ходе констатирующего эксперимента испытывали определённые трудности в зрительном анализе цвета, формы, величины предметов и демонстрировали обеднённый чувственно-практический опыт при ориентировке в окружающем мире. При обследовании и опознании предметов не использовали в полной мере сохранные анализаторы.

2. У детей, имеющих различные зрительные отклонения, вторично отмечаются нарушения речи: дефекты звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, в особенности логико-грамматических конструкций языка.

3. Данные, полученные в ходе обследования, с учётом рекомендаций А.Р. Лурия, Т.А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, свидетельствуют о трудностях понимания детьми с нарушениями зрения флективных конструкций, логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза, инвентированных структур, обратных и предложных конструкций.

4. Связь между нарушением зрения и вторичными отклонениями развития речи обуславливают специфические особенности формирования высших психических функций дошкольников. Эти особенности влияют не только на познавательную сферу ребёнка, но и препятствуют адекватному развитию эмоционально – волевой и личностной сферы, затрудняют социализацию дошкольника в обществе.

5. Таким образом, проведённый нами констатирующий эксперимент позволил сделать вывод о том, что у детей с нарушением зрения отмечается нарушение пространственного гнозиса, что влияет на формирование логико-грамматических конструкций языка.

6. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у дошкольников экспериментальной группы наблюдается недостаточно сформированный уровень понимания и использования в собственной речи логико-грамматических структур языка. Это нацеливает нас на необходимость проведения формирующего эксперимента, целью которого является апробация адаптированных методов и приёмов, направленных на формирование логико-грамматических конструкций языка у дошкольников с нарушением зрения, позволяющую в дальнейшем снизить риск их дезадаптации в новых социальных условиях.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

3.1. Основные направления и принципы логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников

Коррекционная работа по формирования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушениями зрения осуществляется в специальных коррекционных учреждениях. Логопедическая помощь оказывается детям с учётом поэтапной системы формирования речи. Коррекционная система воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи опирается на основополагающие принципы, разработанные Р.Е. Левиной [24]:

-принцип предупреждения вторичных отклонений в ходе раннего воздействия на речевую деятельность.

-Принцип учета закономерностей формирования и развития речи детей в норме с опорой на онтогенез. Предполагается учёт объективных и субъективных условий становления речи ребёнка, определение ведущего речевого дефекта и вторичных недостатков высших психических функций.

-Принцип связи между формированием фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. При этом коррекционная работа по преодолению нарушений звукопроизношения и слоговой структуры слова способствуют появлению чёткой и внятной речи. А процесс развития фонематического восприятия является основой для становления грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения.

-Принцип дифференциального подхода при оказании логопедической помощи детям с недоразвитием речи, которые имеют разную структуру

речевого дефекта.

-Принцип связи речи с другими сторонами психического развития, раскрывающие зависимость развития речевой деятельности от состояния других психических функций. Определение данных связей является основой влияния на те психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, которые косвенно или прямо препятствуют осуществлению эффективной коррекционной работы.

Также при оказании логопедической помощи старшим дошкольникам с ОНР необходимо учитывать и общедидактические принципы, которые отражают закономерности освоения детьми языка и речи:

- Принцип коммуникативно - деятельностного подхода к развитию речевой деятельности.
- Принцип взаимосвязи умственного, сенсорного и речевого развития ребёнка, указывающий на то, что речевой материал усваивается не путём простого воспроизведения, а с помощью решения мыслительных задач.
- Принцип формирования элементарного осознания языка.
- Принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Осуществлении коррекционной работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у дошкольников с нарушением зрения обуславливает учёт комплексного подхода. Он обеспечивает активизацию сохранных анализаторов, а также способствует развитию проприоцептивной чувствительности у детей с нарушениями сенсорной сферы.

При оказании логопедической помощи детям с нарушением зрения с учётом структуры дефекта в целом необходимо опираться на следующие рекомендации:

1. Учитывать специфику наглядности. Крупная фронтальная наглядность должна быть размером до 15-20 см, а дифференцированная индивидуальная - от 1 до 5 см. Необходимо использование фонов, которые способствуют улучшению зрительного восприятия при демонстрации объектов, подставок, позволяющих рассматривать объекты в вертикальном

положении. Должны преобладать пособия красного, оранжевого, желтого цвета.

2. Тщательно выбирать методы и приемы, учитывая не только возрастные и индивидуальные возможностей, но и состояние зрительных функций, уровня развития восприятия ребёнка, периода его лечения. Учитывая то, что у детей с нарушением зрения отмечается быстрая утомляемость, то при коррекционном воздействии требуется достаточная смена деятельности. Поэтому обязательным элементом любого занятия является физкультминутки.

3. Реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход с опорой на уровень возможностей ребёнка и рекомендации тифлопедагога. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения, от которой зависит скорость вхождения в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку деятельности, устойчивость внимания.

4. Создавать условия для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми. Следует рассаживать детей как можно ближе к рассматриваемому объекту, использовать индивидуальную наглядность для детей с низкой остротой зрения.

5. Для достаточного восприятия какого-либо объекта, должны быть реализованы следующие условия:

- выбирать адекватный фона и цвета предмета;
- необходимо постоянно использовать указки для уточнения при показе какого-либо объекта;
- ребенок с окклюзией должен находиться при показе у доски со стороны открытого глаза;
- у объектов на рассматриваемой картине должен быть четкий контур;
- педагогу необходимо находиться у доски справа, лицом к детям;
- по времени зрительная нагрузка должна составлять не более 10 мин.

При оказании логопедической помощи ребёнку с нарушением зрения необходимо учитывать его структуру дефекта и особенности зрительного восприятия. Поэтому при коррекционном воздействии решаются и специальные задачи:

- необходимо проводить работу по развитию ориентировки в пространстве;
- развивать зрительные функции;
- проводить работу по обогащению зрительных представлений и накоплению зрительного опыта;
- важно стимулировать зрительно-познавательную активность;
- проводить коррекцию психических функций ребенка и способствовать развитию личностной сферы дошкольника.

Существующая взаимосвязь изучения структуры дефекта при нарушениях зрения с развитием речи, определяют необходимость коррекции нарушений речи в сочетании с воздействием и на неречевые функции.

Таким образом, в содержание логопедической работы на подготовительном этапе необходимо включать направления, которые способствуют коррекции зрительно-пространственных функций:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Развитие ориентировки в пространстве.
3. Ознакомление окружающим и социально-бытовое ориентирование.

При формировании логико-грамматических конструкций языка осуществлялись следующие направления:

1. Развитие понимания и формирования флективных конструкций;
2. Развития уровня сформированности логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза;
3. Формирование инвентированных структур;
- 4.Развития уровня сформированности обратных и предложных конструкций.

Анализ объёма коррекционной работы позволяет сделать вывод о том, что при формировании логико-грамматических конструкций языка у старших

дошкольников с нарушением зрения необходим комплексный и системный подход. Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на компенсацию речевых нарушений, но и на устранение недостатков зрительного восприятия, обусловленных наличием сложной структуры дефекта в целом.

Таким образом, логопедическая помощь детям, имеющие нарушения речи и зрения, должна иметь не только превентивную, но и пропедевтическую направленность, позволяющую компенсировать имеющиеся нарушения развития ребёнка.

3.2. Содержание формирующего эксперимента по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения

В основу формирующего эксперимента, который проводился на базе МБДОУ ДС № 43 компенсирующего вида для детей с нарушениями речи города Озёрска Челябинской области в течение двух месяцев (март-апрель), были положены практические разработки А.Р. Лурия, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, Т.Г. Визель.

С учётом результатов констатирующего эксперимента, обследуемые дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были поделены на две группы по 12 человек, уравненные по своим речевым и познавательным возможностям: экспериментальная группа: Тася К., Эдгар З., Стёпа М., Ксюша Л., Олеся К., Илья Щ., Дима Р., Елисей Б., Ира Т., Аня Г., Саша С., Вика Д., контрольная группа: Ангелина П., Тимофей К., Егор П., Настя И., Саша Ш., Ксюша Б., Миша Г., Даниил К., Максим Х., Кирилл П., Кирилл Ч., Кристина К.

Формирующий эксперимент проводился с экспериментальной группой по следующим направлениям:

- развитие зрительного восприятия и ориентировки в пространстве;

-развития уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка.

В ходе эксперимента нами проводились фронтальные занятия по три раза в неделю, индивидуальные занятия - каждый день.

Основой эффективной коррекционной работы на основном этапе является тщательно проведённый в полном объёме подготовительный период. Содержание каждого направления подготовительного этапа коррекционной работы включало в себя комплекс необходимых упражнений для нормализации нарушенных неречевых функций, коррекция которых позволяет создать необходимую базу для оказания эффективной логопедической помощи (Приложение 2).

После проведения подготовительного этапа осуществлялась коррекционно-развивающая работа по формированию логико-грамматических конструкций языка, содержание которой планировалось с учётом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребёнка (Таблица 9).

Таблица 9.

Примерное планирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы с Илей Ш.

Развитие неречевых функций	Развитие лексико-грамматической стороны речи	Формирование логико-грамматических структур языка
Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Формирование понятия обобщенных слов, развитие умения подбирать синонимы и антонимы, правильно называть профессии, название которых являются сложными словами, а также характерные данным профессиям действия. Работа над предложением, развивать навык составления рассказа, пересказа.	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.

Примерное планирование коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы представлено в приложении (Приложение 3).

Целью реализации формирующего эксперимента с детьми, имеющими нарушения зрения, являлось устранение аграмматизмов грамматической структуры речи. Коррекционная работа осуществлялась в нескольких направлениях, по каждому из которых нами были подобраны и адаптированы наиболее подходящие задания. Наглядный материал был адаптирован с учётом структуры дефекта детей в целом, исходя из особенностей зрительных отклонений.

1. Формирование простых флективных конструкций:

- Афлексивные конструкции: предлагается показать два последовательно называемых предмета: «карандаш—ключ», «ключ—гребешок» «гребешок—карандаш»
- Предлагаем испытуемому инструкцию: «Покажите ключом карандаш», «карандашом—гребешок», «гребешком — ключ».
- Просим испытуемых: «Покажите карандаш гребешком», «ключ — карандашом», «гребешок — ключом» и т. д.

2. Формирование логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза

Пробы:

-Конструкции атрибутивного родительного падежа:

- Ребёнку дается рисунок, изображающий женщину и девочку, и предлагается показать, где изображена «мама дочки» или «дочка мамы»;
- ребёнку предлагают сказать, что означает конструкция «брат отца» и «отец брата», «брат начальника» и «начальник брата» и т. п. и ответить на вопрос, имеют ли они одинаковое или различное значение;

-Формирование категорий, выражающих пространственные и временные отношения:

- ребёнку предлагают поставить «крест под кругом», «круг под крестом», «точку под треугольником» или «поставить круг справа от креста» или «крест справа от круга»;
- определить, какая из двух фраз «весна бывает перед летом» или «лето бывает перед весной» является правильной;

-Формирование сравнительных конструкций:

- ребёнку предлагают фразы типа «Ваня выше Пети» или «Петя выше Вани» и просят сравнить эти конструкции или сказать, кто из мальчиков ниже;
- Ребёнку предлагают сказать, какая из двух конструкций «муха больше слона» и «слон больше мухи» является правильной;
- Перед ребёнком помещают две бумажки разных оттенков и ему предлагают указать, которая из них «более светлая», «более темная», «менее светлая», «менее темная»;
- «Оля светлее Кати, но темнее Сони»; требуется ответить на вопрос, какая из трех девушек самая светлая.

3. Формирование в речи детей инвертированных грамматических структур:

-«Петю ударил Ваня. Кто пострадал?»;

-«Солнцем освещается земля». Что светит?

-«Я позавтракал после того, как нарубил дров» с последующим вопросом «что я сделал раньше?»

4. Развитие понимания обратных конструкций: Мужчину обрызгала женщина, трактором перевозится машина, газету закрывает книга, клеенка покрыта скатертью, девочкой спасен мальчик, мама перевозится дочкой.

5. Формирование предложных конструкций с обозначением места:

В ящике бочонок, ящик за бочонком, на бочонке ящик, бочонок перед ящиком.

Таким образом, объём коррекционной работы, проводимой в ходе формирующего эксперимента, позволил нам не только оптимизировать имеющиеся недостатки развития дошкольников, но и подтвердить необходимость комплексного систематического воздействия. Поэтому по каждому направлению коррекции развития той или иной стороны речи проводились занятия, адаптированные с учётом индивидуальных особенностей детей.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента

Коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение зрения, проводилась в определенные сроки, при этом логопедическая помощь осуществлялась по всем направлениям, нуждающимся в коррекции.

В итоге формирующего эксперимента нами было проведено контрольное обследование, в ходе которого детям экспериментальной группы были предложены пробы, в выполнении которых они затруднялись при проведении констатирующего эксперимента (Таблица 10).

Таблица 10.

Уровень сформированности логико-грамматических конструкций языка у экспериментальной группы испытуемых

Обследуемый	Флективные конструкции	Симультанный синтез	Инверсионные конструкции	Обратные конструкции	Итог
Эдгар З.	2,4	2,3	2,4	2,5	2,4
Степа М.	2,1	2	2,2	2	2,1
Дима Р.	2,2	1,7	1,4	1,7	1,7
Аня Г.	2,2	1,4	1,5	1,6	1,7
Ксюша Л.	2,3	1,9	1,7	2	2
Олеся К.	2,2	1,7	1,7	2	1,9
Ира Т.	1,8	1,6	1,7	1,7	1,7
Саша С.	1,7	1,4	1,3	1,2	1,4
Илья Щ.	2	1,7	2,1	1,6	1,8
Елисей Б.	1,7	1,6	2,2	1,7	1,8
Тася К.	2,7	2,4	2,7	2,7	2,7
Вика Д.	1,1	1,2	0,5	0,5	0,8

Проведённое нами диагностическое обследование показало, что у десятирех детей (Эдгар З., Степа М., Аня Г., Ксюша Л., Ира Т., Елисей Б., Вика Д., Саша С., Дима Р., Илья Щ.), что соответствует 83% экспериментальной группы детей, отмечается динамика при понимании и употреблении в речи флективных конструкций. У восьмерых детей (Тася К., Ира Т., Ксюша Л., Стёпа М., Елисей Д., Илья Щ., Олеся К., Саша С.), что соответствует 66% экспериментальной группы испытуемых наблюдается динамика в использовании логико - грамматических конструкций, требующих симультанного синтеза.

Нами был проведен сравнительный анализ результатов сформированности логико-грамматических структур языка у детей экспериментальной группы до формирующего эксперимента и после его проведения (рис.2).

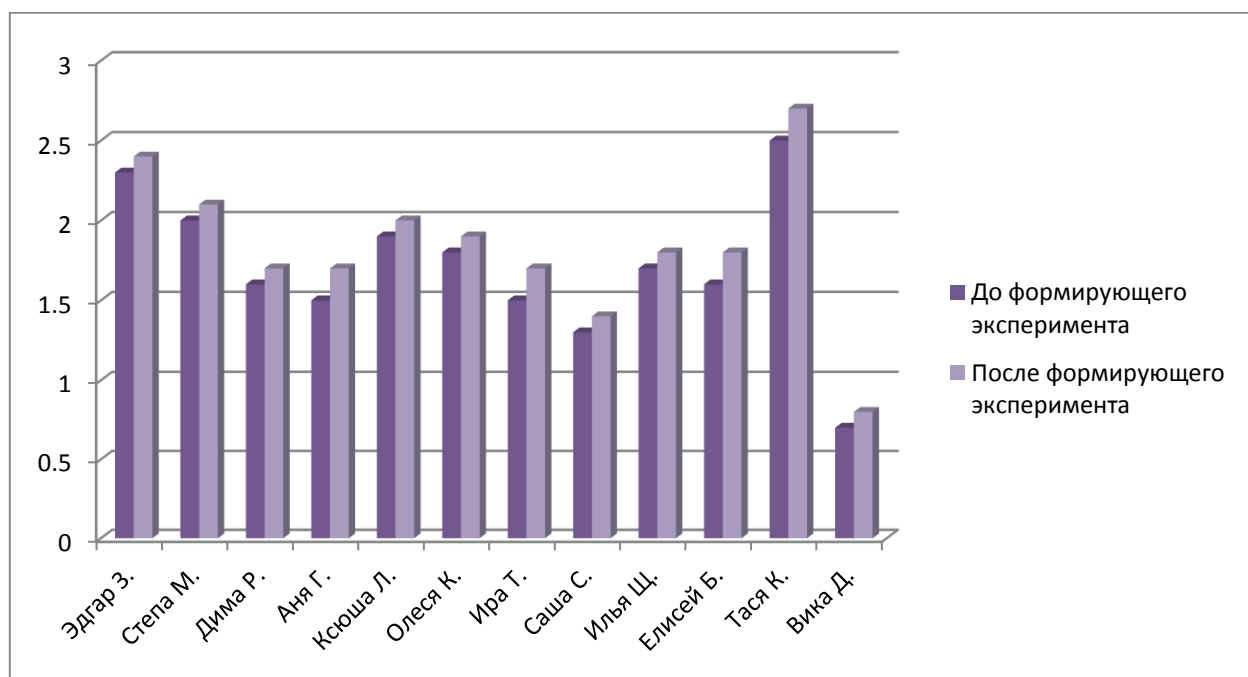


Рис. 2. Сравнительные результаты уровня сформированности ЛГК у экспериментальной группы

Для анализа эффективности проведённой коррекционно-развивающей работы нами были обследованы дети контрольной группы, с которыми не осуществлялась работа по формированию логико-грамматических категорий (Таблица 11).

Таблица 11.

**Уровень сформированности логико-грамматических конструкций
языка у контрольной группы испытуемых**

	Флексивные	Симультатный синтез	Инверсионные конструкции	Обратные, предложные конструкции	Итог
Тимофей К.	2,4	1,8	2,3	2,5	2,3
Егор П.	2	1,6	2	2,5	2
Настя И.	2	1,3	2	2,5	1,8
Миша Г.	1,6	1,6	2	1,5	1,6
Кирилл П.	1,6	1,2	1,3	1,5	1,5
Саша Ш.	2	1,6	2	1,5	1,7
Ксюша Б.	2	1,7	1,6	1,5	1,7
Ангелина П.	2,4	2,2	2,6	2,5	2,5
Кирилл Ч.	1,3	1,3	1	1,5	1,2
Максим Х.	1,6	1,6	1,3	1,5	1,6
Даниил К.	1,6	1,6	2	1,5	1,6
Кристина К.	1	1	0,6	0,5	0,7

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что лишь четверо испытуемых (Ангелина П., Тимофей К, Миша Г., Максим Х.), что составляет 33% контрольной группы имели незначительную динамику формирования логико-грамматических конструкций языка.

Это обусловлено тем, что без специального комплексного воздействия, у детей, имеющих сложную структуру дефекта в целом, формирование логико - грамматических конструкций языка затруднено. Имеющаяся динамика обусловлена достаточным уровнем психического развития некоторых испытуемых группы.

Нами был проведен сравнительный анализ результатов сформированности логико-грамматических конструкций языка у детей контрольной группы до формирующего эксперимента и после его проведения (Рис. 3).

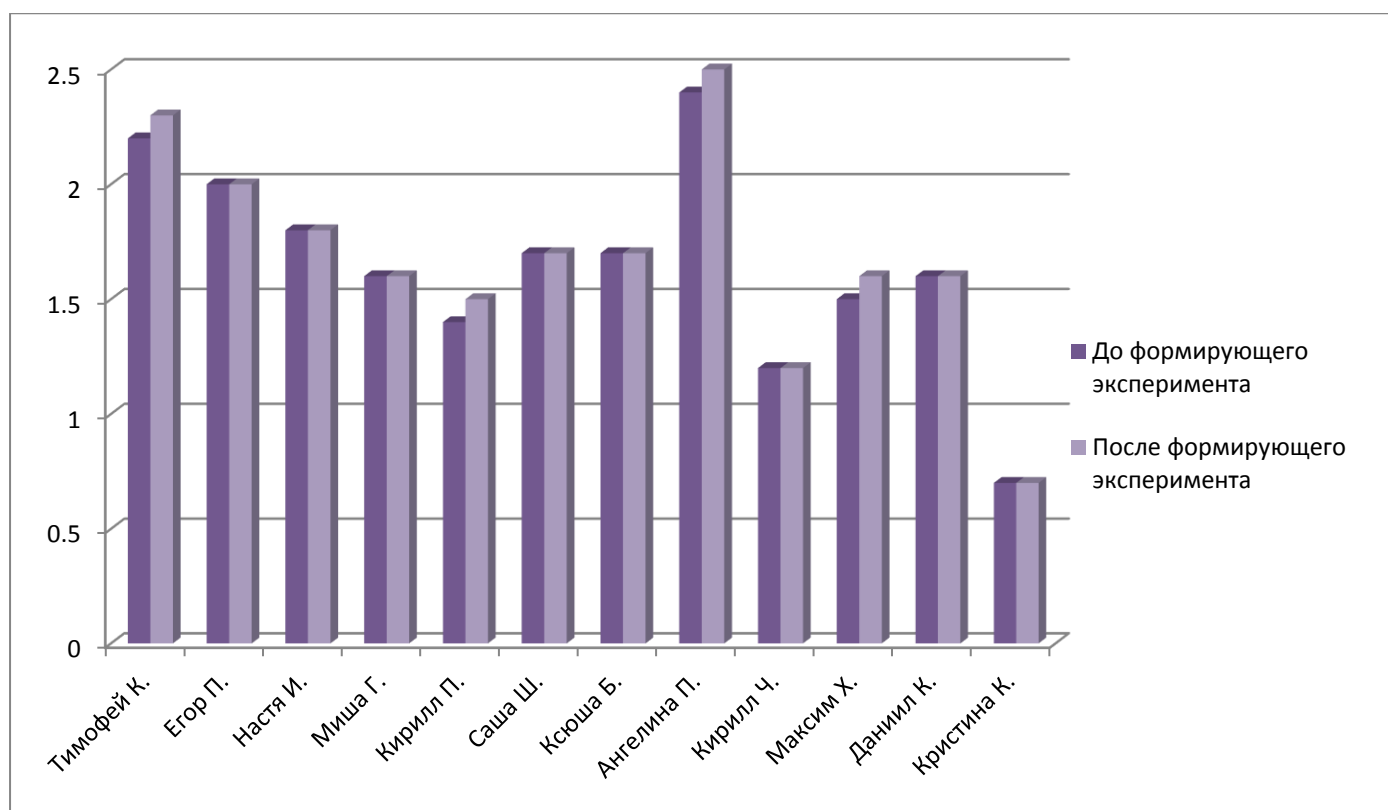


Рис. 3. Сравнительные результаты уровня сформированности логико-грамматических конструкций контрольной группы

Сравнив полученные данные, мы выявили, что в ходе проведения формирующего эксперимента наблюдается незначительная динамика в развитии грамматического строя речи, так как, для наибольшей эффективности логопедического воздействия необходимо комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение дошкольников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в результате проведённой коррекционной работы у старших дошкольников с нарушением зрения отмечается развитие уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Наличие сложной структуры дефекта у детей с нарушением зрения свидетельствует о необходимости реализации комплексного, системного подхода, позволяющего компенсировать стойкие нарушения речевого развития дошкольников.

2. Систематизация коррекционных методов и приёмов в ходе формирующего эксперимента была направлена не только на преодоление речевых нарушений, но и на оптимизацию психического и эмоционально-личностного развития дошкольников. То есть, содержание коррекционно-развивающей работы имело пропедевтическую и превентивную направленность.

3. Реализация основных направлений работы в ходе формирующего эксперимента оказала положительное влияние на овладение детьми экспериментальной группы логико-грамматических конструкций языка, имела комплексное воздействие на развитие различных компонентов языка, необходимых для понимания связей между проявлениями речевой недостаточности и прогнозированием результата коррекционной работы.

4. Анализ сравнительных данных, полученных в итоге апробации содержания коррекционной работы с детьми экспериментальной группы, позволяет сделать вывод о том, что при использовании эффективных методов и приёмов логопедического воздействия у большинства детей достигнута положительная динамика речевого развития. Это нацеливает нас на дальнейшую коррекционно-развивающую работу в системе непрерывного медико-психолого-педагогического сопровождения дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья, в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребёнка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что своевременное выявление и компенсация речевых нарушений имеет актуальное значение для развития ребенка, так как наличие речевой патологии, независимо от степени её выраженности, никогда не существует само по себе и влечёт за собой вторичные отклонения в развитии, которые в свою очередь, способствуют социальной дезадаптации ребёнка.

Категория детей с нарушением зрения неоднородна и характеризуется наличием не только отклонений зрительного восприятия и познавательных возможностей ребёнка, но и типологическими и индивидуальными особенностями речевого развития дошкольников. Это свидетельствует о сложной структуре дефекта в целом.

В свою очередь, нарушенная речевая деятельность оказывает отрицательное влияние на формирование и развитие психических процессов дошкольника, его личностных качеств, а также препятствует адекватному развитию эмоционально-волевой сферы, затрудняя социализацию ребёнка.

Условием эффективного коррекционного воздействия, направленного на компенсацию нарушений речевого развития, является наличие комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребёнка в системе коррекционно-развивающей работы.

Данные, приведённые в различных научных источниках по проблеме исследования, позволили нам сделать вывод о значимости отражения пространственных отношений в речи и показал актуальность проведения исследования процесса формирования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения.

Необходимость оптимизации уровня формирования логико-грамматических конструкций языка диктуется социальным значением речи, а

эффективность коррекции во многом зависит от раннего выявления нарушения и своевременного оказания логопедической помощи.

Проведённый нами констатирующий эксперимент с учётом рекомендации А.Р. Лурия, Т.А. Фотековой, Т. В. Ахутиной указывает на трудности понимания детьми с нарушениями зрения флективных конструкций, логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза, инвентированных структур, обратных и предложных конструкций. Что определяет у детей с нарушением зрения нарушение пространственного гнозиса, влияющего на формирование логико-грамматических конструкций языка. Взаимосвязь между нарушением зрения и вторичными отклонениями развития речи обуславливает и возникающие недостатки формирования высших психических функций дошкольников. Эти особенности влияют не только на познавательную сферу ребёнка, но и препятствуют адекватному развитию эмоционально – волевой и личностной сферы, затрудняют социализацию дошкольника в обществе, а в дальнейшем и школьное обучение.

Наличие сложной структуры дефекта у детей данной категории позволили нам систематизировать и апробировать на практике эффективные методы и приёмы логопедического воздействия с учётом возрастных и индивидуальных возможностей испытуемых.

Целью систематизации методик и рекомендаций в ходе формирующего эксперимента было не только провести работу по коррекции речевых нарушений, но воздействовать на психическое и эмоционально-личностное развитие дошкольников. Содержание коррекционно-развивающей работы имело пропедевтическую и превентивную направленность.

Реализация основных направлений работы в ходе формирующего эксперимента оказала положительное влияние на овладение детьми экспериментальной группы логико-грамматических конструкций языка, имела комплексное воздействие на развитие различных компонентов языка,

необходимых для понимания связей между проявлениями речевой недостаточности и прогнозированием результата коррекционной работы.

Эффективность логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения заметно повышается и определяется включением в неё комплекса заданий, направленных на развитие пространственных представлений, зрительного восприятия, а также соблюдением единых требований к реализации коррекционно-развивающей работы специалистами разного профиля.

Это свидетельствует о том, что коррекционно-развивающую работу по формированию логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения необходимо осуществлять в дошкольный период развития дошкольников, так как именно наличие своевременного коррекционного воздействия способствует успешной социализации, позволяющей устранить причины потенциальной неуспеваемости детей в школе и снизить риск их дезадаптации в новых социальных условиях.

Таким образом, цель и задачи нашей исследовательской работы выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / З.Е. Агранович. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. - 126 с.
2. Алексеев, О.Л. Системный характер коррекционной работы в учреждениях для детей с нарушениями зрения [Текст] / О.Л. Алексеев. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2006. – 270с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М. : Просвещение, 1998. – 140 с.
4. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. - М. : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
5. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. - М. : АСТ: Астрель, 2007. - 365с.
6. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. - М. : ВЛАДОС., 2009. - 287 с.
7. Богомолова, А.И. Нарушение произношения у детей [Текст]: пособие для логопедов / А.И. Богомолова. - М. : Просвещение, 1979. – 201 с.
8. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. - М. : Академия, 1997. - 221 с.
9. Винарская, Е.Н. Дизартрия [Текст] / Е.Н. Винарская. - М. : АСТ, 2006. – 141 с.
10. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] / Г.А. Волкова. - М. : Просвещение, 1985. – 158 с.
11. Волкова, И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения [Текст] / И.П. Волкова // Дефектология. – 2005. – С. 15 – 20.

12. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: Учебно-Методическое пособие / Г.А. Волкова. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 144 с.
13. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. - СПб. : Лань, 2003. – 656 с.
14. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский.- М. : Просвещение, 1995.- 527 с.
15. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев.- М.: Детство-Пресс, 2007.- 480 с.
16. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] / В.П. Глухов.- М. : АСТ: Астрель, 2005. - 351 с.
17. Гнеушева, А.Н. О детях с глубоким нарушением зрения [Текст] / А.Н. Гнеушева // Дефектология. – 1984. - №3. – С. 85 -91.
18. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.П. Григорьева. – М. : АПН СССР, НИИ дефектологии, 1990. – 58с.
19. Григорьева, Л.П. Развитие восприятия ребёнка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л.П. Григорьева. – М. : Школа - Пресс, 2001. – 96с.
20. Дружинина, Л.А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией [Текст]: дис. канд. пед. наук / Л.А. Дружинина. – М., 2000. - 160с.
21. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие [Текст] / Л.А. Дружинина. – М. : «Экзамен», 2006. – 159с.
22. Дружинина, Л.А., Осипова Л.Б. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 252с.

23. Дружинина, Л.А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: монография [Текст] / Л.А. Дружинина. – Челябинск : Цицеро, 2007. – 116с.
24. Дружинина, Л.А. Пример индивидуальной пропедевтической коррекционной программы обучения ребёнка дошкольного возраста с тяжёлой патологией зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.А. Дружинина. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 20с.
25. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. - М. : Просвещение, 1998. – 105 с.
26. Жукова, Н.С. Логопедия [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 316 с.
27. Жукова, Н.С. Формирование устной речи [Текст]/. М.: Просвещение, 1994. – 200 с.
28. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. - М.: Владос, 2008. – 279 с.
29. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А. Каше. - М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
30. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст] / Г.А. Каше. - М.: Просвещение, 1971. - 305с.
31. Коган, В.М. Исследование индивидуальных различий у детей с глубокими нарушениями зрения [Текст] / В.М. Коган // Дефектология. – 1978. - №3. – С.9 -12.
32. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. - М. : Сов. Россия, 1973. – 243 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. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина.- М. : Просвещение, 1967 .-580с.

35. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1981 – 235 с.
36. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / А.Г. Литвак. – СПб. : СОЮЗ, 2006. - 336с.
37. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Л.В. Лопатина. - СПб. : Союз, 2005. – 192 с.
38. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения [Текст] / Л.В. Лопатина // Дефектология, 1986. - № 2.
39. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. - СПб. : Союз, 2000. - 192 с.
40. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] / В.И. Лубовский. - М.: Академия, 2005. – 447 с.
41. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Просвещение, 1973. – 309 с.
42. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 1971. – 410 с.
43. Максимов, В.И. Русский язык и культура речи [Текст] / В.И. Максимов.- М. : Академия, 2001. -230с.
44. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Р.И. Мартынова. - М. : Просвещение, 1997. – 250 с.
45. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

46. Осипова, Л.Б. Коррекция зрительного восприятия: метод. пособие для тифлопедагогов [Текст] / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188с.
47. Павлов, И.П. Рефлекс свободы [Текст] / И.П. Павлов. - СПб. : Питер, 2001. – 296 с.
48. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О.В. Правдина. - М. : Просвещение., 1973. – 272 с.
49. Плаксина, Л.И. Некоторые особенности зрительной ориентации детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Плаксина // Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. – Калуга: Адель, 1998. – С. 3 – 33.
50. Плаксина, Л.И. Как учить слабовидящего ребенка видеть и понимать окружающий мир [Текст] / Л.И. Плаксина // Воспитание слабовидящего ребенка в семье. – М. : Город, 1986. – С. 45-48.
51. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М. : Город, 1998. – 262с.
52. Плаксина, Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст]: метод. пособие / Л.И. Плаксина. – М. : Город, 1995. – 81 с.
53. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения [Текст]: метод. пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – М. : ГороД, 1998. – 56с.
54. Плотникова, С.В. Развитие лексикона ребенка [Текст] / С.В. Плотникова.- М. : Флинта. - 2011.-113 с.
- Подколзина, Е.Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-4-х лет с косоглазием и амблиопией [Текст]: Дисс. канд. пед. наук / Е.Н. Подколзина. – М. : Просвещение, 1998. – 132 с.
55. Рау, Е.Ф. Исправление недостатков произношения у школьников [Текст] / Е.Ф. Рау. - М.: Просвещение, 1969.-210 с.

56. Российская, Е.Н. Произносительная сторона речи [Текст] : практический курс / Е.Н. Российская, Л.А. Гагарина. - М. : АРКТИ, 2003. — 104 с.
57. Соботович, Е.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е.Ф. Соботович. - М. : Просвещение, 1974. – 150 с.
58. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева. - М. : Академия, 2002. - 312с.
59. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко. - М. : Гном и Д, 2004. – 140 с.
60. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. - 51 с.
61. Туманова, Т.Б. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Туманова. - М. : Академия, 2002. – 180 с.
62. Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников [Текст] / Т.В. Туманова. - М. : ГНОМ и Д, 2001. - 48 с.
63. Тырышкина, О.В. Индивидуальные логопедические занятия. Старший дошкольный возраст [Текст] / О.В. Тырышкина. - Волгоград : Учитель, 2012.- 239 с.
64. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Федоренко, М.И. Фомичева. - М. : Просвещение. – 1984. – 168 с.
65. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М. : ГНОМ и Д, 2000. - 128 с.
66. Филичева, Т.Б. Совершенствование связной речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М. : Просвещение, 1994. – 220 с.
67. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольников [Текст] / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. М. : Просвещение, 2003. – 250 с

68. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М. : Альфа, 1993.- 103 с.
69. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М. :АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 208 с.
70. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
71. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. - М. : Академия, 2000. – 196 с.
72. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / М.Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. М. : Академия, 2002. – 200 с.
73. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст]: практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. - М. : Просвещение, 1989. - 239 с.
74. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. - М. : Просвещение. - 1959. - 255с.
75. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст] / Л.С. Цветкова. - М.: Когито-центр, 1998. - 128 с.
76. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Г.В. Чиркина. - М. : АРКТИ, 1992.- 240с.
77. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Обследование моторной сферы

При обследовании общей моторики детям были предложены следующие пробы:

1. Для исследования двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб ребёнок:

- а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед. В стороны, на пояс
- б) повторите за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения.

2. Диагностика произвольного торможения движений: маршировать и остановиться внезапно по сигналу.

3. Исследование статической координации движений :

- а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги
- б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд.

4. Исследование динамической координации движений:

- а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами
- б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

5. Исследование темпа:

- а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить

б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

6. Исследование ритмического чувства:

а) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок (I II, II III, I II II, II III II, I II III I, I II III I III II)

б) музыкальное эхо. Логопед ударяет в определенном ритме по ударному инструменту (бубен, барабан и т.д.), ребенок должен точно повторить услышанное.

Выполнение проб оценивалось по двух бальной системе, данные были занесены в таблицу №12:

2 балла - задание выполнено правильно, точно.

1 балла – задание выполняет неточно, неуверенно.

0 баллов – задание выполнить не может.

Таблица 12.

Обследование состояния общей моторики

Обследуемый		Двигательная память, самоконтроль, переключаемость		Произвольное торможение движения	Статическая координация движений		Динамическая координация движений		Темп		Ритм	
1	Тимофей К.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
2	Егор П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Эдгар З.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
4	Степа М.	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1
5	Дима Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	Аня Г.	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2
7	Настя И.	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1
8	Ксюша Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Олеся К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Ира Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Миша Г.	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2
12	Кирилл П.	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
13	Саша Ш.	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1

14	Ксюша Б.	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
15	Саша С.	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1
16	Илья Щ.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
17	Ангелина П.	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2
18	Кирилл Ч.	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
19	Максим Х.	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1
20	Даниил К.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
21	Елисей Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	Тася К.	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1
23	Кристина К.	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
24	Вика Д.	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1

При обследовании произвольной моторики пальцев рук детям для выполнения были предложены следующие пробы:

1. Исследование статистической координации движений:

- а) распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в вертикальном положении под счёт от 1 до 5;
- б) аналогично выполнить левой рукой;
- в) выполнить эту позу на обеих руках одновременно;
- г) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счёт (1-15) на правой руке, затем на левой и на обеих руках одновременно;
- д) выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счёт (1-15) в той же последовательности.
- е) На обеих руках одновременно показать 2 и 3 пальцы, остальные собраны в кулак под счёт (1-15). Так же проделать со 2 и 5 пальцами.
- ж) На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи, остальные пальцы сжаты в кулак. И наоборот 3 на 2.

2. Исследование динамической координации движений:

- а) выполнить под счёт : пальцы сжать в кулак – разжать (5-8 раз на правой руке, на левой, на обеих)
- б) держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8 раз) на правой, на левой, на обеих руках.

- в) сложить пальцы в кольцо- раскрыть ладонь (5-8 раз) в той же последовательности;
- г) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно.
- д) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе ладони, другая сжата в кулак 5-8 раз).
- е) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз).

Выполнение проб оценивалось по двух бальной системе, данные были занесены в таблицу № 13:

2 балла - задание выполнено правильно, точно.

1 балла – задание выполняет неточно, неуверенно.

0 баллов – задание выполнить не может.

Таблица 13.

Обследование произвольной моторики пальцев рук

Обследуемый		Статическая координация движений							Динамическая координация движений						
1	Тимофей К.	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2	Егор П.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
3	Эдгар З.	1	2	2	1	0	0	1	1	2	1	2	1	1	1
4	Степа М.	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
5	Дима Р.	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2
6	Аня Г.	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
7	Настя И.	2	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
8	Ксюша Л.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Олеся К.	1	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2
10	Ира Т.	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Миша Г.	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Кирилл П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Саша Ш.	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
14	Ксюша Б.	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1
15	Саша С.	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2
16	Илья Щ.	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
17	Ангелина П.	2	0	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0
18	Кирилл Ч.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Максим Х.	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
20	Даниил К.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	Елисей Б.	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1

22	Тася К.	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1
23	Кристина К.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1
24	Вика Д.	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1

Обследование моторики артикуляционного аппарата проводилось по следующим направлениям:

1. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу:

- а) сомкнуть губы
- б) округлить губы при [О] - удержать позу
- в) вытянуть губы в трубочку при [У] - удержать позу
- г) «хоботок»
- д) растянуть губы в «улыбке» и удержать позу
- е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы
- ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы
- ж) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю
- з) многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п»

2. Исследование двигательной функции челюсти:

- а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука [А], и закрыть
- б) сделать движение нижней челюстью вправо
- в) сделать движение влево
- г) сделать движение нижней челюстью вперед.

3. Исследование двигательных функций языка (исследование объема и качества движений языка) по показу и словесной инструкции:

- а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5
- б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5
- в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ
- г) высунуть язык «лопатой», «иголочкой»
- д) оттопырить правую, а затем левую щеку языком

е) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам

ё) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу

ж) движение языком вперед-назад.

4. Исследование двигательной функции мягкого неба:

а) широко открыть рот и четко произнести звук «а»

б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу

в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

5. Исследование продолжительности и силы выдоха:

а) сыграть на любом духовом инструменте-игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и т.д.)

б) поддувать пушинки, листок бумаги и т.п.

Выполнение проб оценивалось по двух бальной системе, данные были занесены в таблицу №14:

2 балла – пробу выполняет верно, в полном объёме, никаких нарушений не наблюдается;

1 балла – пробу выполняет неточно, имеются некоторые нарушения.

0 баллов – пробу выполнить не может, позу не удерживает.

Таблица 14.

Обследование моторики артикуляционного аппарата

Обследуемый		Губы	Челюсть	Язык	Мягкое нёбо	Выдох
1	Тимофей К.	1	2	1	2	1
2	Егор П.	2	2	1	2	2
3	Эдгар З.	2	2	0	1	2
4	Степа М.	1	2	1	1	1
5	Дима Р.	2	2	1	2	1
6	Аня Г.	2	2	1	1	1
7	Настя И.	2	2	0	2	1
8	Ксюша Л.	0	1	0	0	1
9	Олеся К.	1	2	1	1	1
10	Ира Т.	1	1	1	1	1
11	Миша Г.	1	2	1	1	1
12	Кирилл П.	1	2	1	1	1
13	Саша Ш.	1	1	1	0	1
14	Ксюша Б.	1	1	0	1	0
15	Саша С.	1	1	1	1	1
16	Илья Щ.	1	1	2	1	1
17	Ангелина П.	1	1	2	2	1
18	Кирилл Ч.	1	1	1	1	1
19	Максим Х.	1	1	1	2	1
20	Даниил К.	1	1	1	1	0
21	Елисей Б.	1	1	0	1	1
22	Тася К.	1	1	2	1	2
23	Кристина К.	1	0	1	0	1
24	Вика Д.	1	0	0	1	1

Также нами была проведена диагностика динамической организации движений артикуляционного аппарата. При этом использовались следующие пробы:

1- Оскалить зубы, высунуть язык, затем широко открыть рот.

2- Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу.

3- Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот.

4- Широко раскрыть рот, как при звуке [А], растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку.

5-Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.

6-Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а - и - у», «у - и - а», «ка - па - та», «па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - вма - здра».

Данные, полученные в ходе обследования, были занесены нами в таблицу №15.

Таблица 15.

**Исследование динамической организации движений
артикуляционного аппарата**

Обследуемый		Номер пробы					
		1	2	3	4	5	6
1	Тимофей К.	+	-	+	-	+	+
2	Егор П.	+	-	-	+	+	-
3	Эдгар З.	+	-	+	+	+	-
4	Степа М.	-	-	-	-	+	-
5	Дима Р.	-	+	-	+	+	+
6	Аня Г.	+	-	-	+	+	+
7	Настя И.	-	+	+	+	+	-
8	Ксюша Л.	-	-	+	+	-	-
9	Олеся К.	+	+	-	-	+	-
10	Ира Т.	-	-	+	+	-	-
11	Миша Г.	+	-	-	+	-	+
12	Кирилл П.	+	+	-	+	+	-
13	Саша Ш.	-	-	+	+	-	-
14	Ксюша Б.	-	+	-	+	+	-
15	Саша С.	+	-	-	+	-	+
16	Илья Щ.	+	-	-	+	-	-
17	Ангелина П.	+	+	+	+	+	+

18	Кирилл Ч.	+	+	-	+	+	-
19	Максим Х.	+	-	-	+	+	-
20	Даниил К.	+	-	-	+	—	+
21	Елисей Б.	+	-	-	+	-	-
22	Тася К.	+	+	+	+	-	+
23	Кристина К.	+	+	-	-	+	-
24	Вика Д.	+	-	-	+	+	-

Условное обозначение:

«+»- задание выполнено верно; «-»-задание выполнено неправильно.

Таблица 16.

Результаты обследования звукопроизношения

Обследуемый		Фонемы, которые нарушаются	Характер нарушений
1	Тимофей К.	Свистящие: С-С', З-З', Ц Фонема Р-Р'	Искажение-межзубный сигматизм. Горловое произношение.
2	Егор П.	Шипящие: Ш, Ж, Щ, Ч.	Искажение – свистящий сигматизм
3	Эдгар З.	Звонкие: Д, Б, Г Свистящие	Замена – заменяются на глухие Т, П, К. Искажение-межзубный сигматизм
4	Степа М.	Шипящий: Ш	Замена на межзубный С
5	Дима Р.	Шипящие: Ш, Ж, Щ, Ч.	Искажение - свистящий сигматизм
6	Аня Г.	Звонкие: Д, Б, Г Сонорный Р	Замена – заменяются на глухие Т, П, К. Отсутствие звука
7	Настя И.	Свистящие Сонорный Р	Искажение – межзубный сигматизм. Горловое произношение.
8	Ксюша Л.	Шипящие Сонорный Р Свистящие	Искажение-свистящий сигматизм. Отсутствие звука. Межзубный сигматизм.
9	Олеся К.	Сонорный Р Сонорный Л	Горловое произношение. Замена Л на В
10	Ира Т.	Шипящие Сонорный Р	Искажение-свистящий сигматизм. Отсутствие звука.
11	Миша Г.	Сонорный Р	Горловое произношение
12	Кирилл П.	Свистящие Сонорные Р, Л	Призубный сигматизм Отсутствие
13	Саша Ш.	Шипящие Сонорный Р	Губно-зубной сигматизм Горловое произношение
14	Ксюша Б.	Сонорный Р	Не автоматизирован

15	Саша С.	Сонорный Р Сонорный Л	Одноударный Отсутствие
16	Илья Щ.	Свистящие	Межзубный сигматизм
17	Ангелина П.	Сонорный Р	Горловой
18	Кирилл Ч.	Шипящие	Замена на свистящие
19	Максим Х.	Сонорные Р, Л	Отсутствие
20	Даниил К.	Шипящие	Губно-зубной сигматизм
21	Елисей Б.	Сонорный Л	Замена на звук Р
22	Тася К.	Сонорный Р	Одноударный
23	Кристина К.	Твёрдые согласные Сонорные Р, Л Шипящие	Смягчение Отсутствуют Замена на свистящие
24	Вика Д.	Твёрдые фонемы Шипящие Сонорные Р,Л	замена на мягкие Свистящий сигматизм Отсутствуют

Обследование просодической стороны речи

Обследуемый		Нарушение просодических компонентов
1	Тимофей К.	Нарушена сила голоса, нарушение дыхания, слабая воздушная струя.
2	Егор П.	Нарушен темп речи, сила голоса
3	Эдгар З.	Нарушение силы и высоты голоса.
4	Степа М.	В норме
5	Дима Р.	Нарушение силы голоса, темпа речи
6	Аня Г.	Нарушение силы и высоты голоса, слабая воздушная струя
7	Настя И.	Нарушено речевое дыхание
8	Ксюша Л.	Нарушены речевое дыхание, сила голоса, темп речи
9	Олеся К.	Укороченный выдох
10	Ира Т.	Нарушены речевое дыхание, сила голоса, темп речи
11	Миша Г.	Нарушено речевое дыхание
12	Кирилл П.	Нарушен темп речи
13	Саша Ш.	Нарушена сила голоса
14	Ксюша Б.	В норме
15	Саша С.	Слабая воздушная струя
16	Илья Щ.	Нарушено речевое дыхание
17	Ангелина П.	В норме
18	Кирилл Ч.	Нарушено речевое дыхание
19	Максим Х.	Нарушена сила голоса
20	Даниил К.	Слабая воздушная струя
21	Елисей Б.	В норме
22	Тася К.	В норме
23	Кристина К.	Нарушено речевое дыхание, темп речи
24	Вика Д.	Нарушено речевое дыхание

Обследование фонематического слуха

Пробы:

1- Опознание фонем: подними руку, если услышишь гласный звук [О] среди других гласных: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и.

2- хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [К] среди других согласных:

п, н, м, к, т, р.

Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам:

3- звонких и глухих: п-б, д-т, к-г, ж-ш, з-с, в-ф

4- шипящих и свистящих: с, з, щ, ш, ж, ч

5- шипящих и свистящих: с, з, щ, ш, ж, ч

6- соноров

Повторение за логопедом слогового ряда:

7-со звонкими и глухими звуками да-та, та-да-та, да-та-да, ба-па, га-ка-ка, га-га-ка, ва-фа-ва

8- с шипящими и свистящими са-ша-са, шо-су-са; са-ша-шу, са-за-са; ша-ша-ча, за-жа-за; жа-за-жа

9- с сонорами ра-ла-ла, ла-ра-ла

10- Выделение исследуемого звука среди слогов. Подними руку, если услышишь слог со звуком [С]: ла, ка, ща, со, ны, ма, су, жу, сы, га, си, ши

11- Выделение исследуемого звука среди слов хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж]: лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы, оса, стол.

12- Придумывание слов со звуком [З].

13- Определ. наличия звука [Ш] в названии картинок: колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля.

14- Называние картинок и определение отличий в названиях: бочка – почка, коза – коса, дом – дым

15- Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец):чайник, ручка, мяч

16- Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш]

Результаты обследования фонематического слуха

Таблица 18.

Обследуемый		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Тимофей К.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-
2	Егор П.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
3	Эдгар З.	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+
4	Степа М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+
5	Дима Р.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+
6	Аня Г.	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Настя И.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+
8	Ксюша Л.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
9	Олеся К.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
10	Ира Т.	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-
11	Миша Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	Кирилл П.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
13	Саша Ш.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14	Ксюша Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15	Саша С.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
16	Илья Щ.	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+
17	Ангелина П.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18	Кирилл Ч.	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
19	Максим Х.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
20	Даниил К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
21	Елисей Б.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+

22	Тася К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
23	Кристина К.	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-
24	Вика Д.	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-

Условное обозначение:

«+»- задание выполнено верно;

«-»-задание выполнено неправильно.

В результате проведённого обследования было выявлено, что при дифференциации звуков среди других фонем наиболее трудным для выполнения оказалось различение шипящих и свистящих фонем. С ним не справилось пятнадцать из двадцати четырех детей (Тимофей К., Егор П., Эдгар З., Степа М., Дима Р., Настя И., Ксюша Л., Ира Т., Кирилл П., Саша Ш., Илья Щ. Кирилл Ч., Даниил К., Кристина К., Вика Д.)

В различении звонких и глухих фонем возникли трудности у двоих детей (Эдгар З., Аня Г.) При дифференциации соноров, ошибки возникли у одиннадцати человек (Тимофей К., Настя И., Ксюша Л., Олеся К., Ира Т., Кирилл П., Саша Ш., Саша С., Максим Х., Елисей Б., Кристина К., Вика Д.)

При повторении за логопедом слогового ряда с шипящими и свистящими с заданием не справилось семеро двенадцать обследуемых детей (Егор П., Эдгар З., Степа М., Настя И., Ксюша Л., Кирилл П., Саша Ш., Илья Щ. Кирилл Ч., Даниил К., Кристина К., Вика Д.)

Повторить звонкие и глухие слоги не смогли два человека (Эдгар З., Аня Г.), а слоги с сонорами затруднились повторить одиннадцать человек (Тимофей К., Настя И., Ксюша Л., Олеся К., Ира Т., Кирилл П., Саша Ш., Саша С., Максим Х., Елисей Б., Кристина К., Вика Д.)

С заданием по выделению слога со звуком [С] не справилось десять детей (Тимофей К., Степа М., Дима Р., Настя И., Ксюша Л., Ира Т., Кирилл П., Саша Ш., Илья Щ. Кристина К., Вика Д.)

По выделению слова со звуком [Ж] среди других слов не справились пять человек (Егор П., Максим Х, Кирилл Ч, Даниил К., Кристина К.)

Обобщая полученные данные в ходе диагностического обследования, нами был сделан вывод о том, что у детей отмечаются полиморфные нарушения фонематического слуха. Об этом свидетельствуют данные, занесённые в таблицу №19.

Таблица 19.

Диагностическое обследование уровня фонематического слуха

Обследуемый		Фонематические нарушения
1	Тимофей К.	Не дифференцирует фонемы [С] и [З], не распознаёт фонему [Р].
2	Егор П.	Не дифференцирует шипящие звуки: [Ш] и [Ж], [Щ] и [Ч]
3	Эдгар З.	Не различает на звук звонкие и глухие звуки: [Д] и [Т], [Г] и [К], [Б] и [П], не слышит звук [С]
4	Степа М.	Не дифференцирует звуки [Ш] и [С]. Не распознаёт мягкие звуки [Т'], [К']
5	Дима Р.	Не дифференцирует шипящие звуки: [Ш] и [Ж], [Щ] и [Ч]
6	Аня Г.	Не различает на слух звонкие и глухие звуки: [Д] и [Т], [Г] и [К], [Б] и [П],
7	Настя И.	Не дифференцирует фонемы [С] и [З], не распознаёт фонему [Р].
8	Ксюша Л.	Не дифференцирует свистящие и шипящие звуки. Не распознаёт фонему [Р].
9	Олеся К.	Не распознаёт фонему [Р], не дифференцирует фонемы [Л] - [В]
10	Ира Т.	Не дифференцирует свистящие и шипящие звуки. Не распознаёт фонему [Р].
11	Миша Г.	В пределах возрастной нормы
12	Кирилл П.	Не дифференцирует свистящие звуки. Не распознаёт фонему [Р].
13	Саша Ш.	Не дифференцирует шипящие звуки: [Ш] и [Ж], [Щ] и [Ч] Не распознаёт фонему [Р].
14	Ксюша Б.	В пределах возрастной нормы
15	Саша С.	Не распознаёт фонемы [Р], [Л]
16	Илья Щ.	Не дифференцирует свистящие звуки.
17	Ангелина П.	В пределах возрастной нормы
18	Кирилл Ч.	Не дифференцирует звуки [Ш] и [С].
19	Максим Х.	Не распознаёт фонемы [Р], [Л]
20	Даниил К.	Не дифференцирует шипящие звуки: [Ш] и [Ж], [Щ] и [Ч]
21	Елисей Б.	Не дифференцирует на слух фонемы Р-Л

22	Тася К.	В пределах возрастной нормы
23	Кристина К.	Не распознаёт фонемы [Р], [Л]. Не дифференцирует твёрдые-мягкие звуки, шипящие-свистящие
24	Вика Д.	Не распознаёт фонемы [Р], [Л]. Не дифференцирует твёрдые-мягкие звуки, шипящие-свистящие

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Развитие зрительного восприятия. Игры и упражнения

Упражнения на совершенствование зрительного анализа

«Волшебные картинки »

Оборудование: предметные и сюжетные картинки, цветные карандаши.

Проведение: ребёнку по очереди предъявляют картинки и педагог просит раскрасить их, ориентируясь на условные обозначения, которые написаны в нижней части листа.

«Сложи пуговицы в коробки »

Оборудование: картинка, на которой изображены пуговицы разной формы, цветные карандаши.

Проведение: педагог предъявляет ребёнку картинку и просит раскрасить пуговицы разными цветами в соответствии с их формой. Затем разложить пуговицы в коробки нужной формы, соединяя пуговицу с коробкой волшебной ниточкой.

«Из каких фигур предметы? »

Оборудование: карточка с изображением предметов, составленных из геометрических фигур различной формы, цветные карандаши.

Проведение: педагог предъявляет ребёнку картинку и просит рассмотреть нарисованные на ней предметы: «Из каких геометрических фигур состоят эти рисунки? » После рассматривания педагог предлагает раскрасить их в соответствии с заданием на карточке.

«Составь фигуры»

Оборудование: карточки с заданием, цветные карандаши.

Проведение: ребёнку предлагается карточка и педагог просит раскрасить только те детали, из которых можно составить геометрическую форму (круг, прямоугольник).

«Составь кубик »

Оборудование: карточка с заданием, цветные карандаши.

Проведение: педагог предъявляет ребёнку карточку и просит найти на карточке к каждому кубику недостающий кусочек. Затем взять цветные карандаши и раскрасить кубики и соответствующие им кусочки в один цвет.

«Какой формы предметы? »

Оборудование: картинка, на левой стороне которой нарисованы геометрически фигуры, на правой - различные изображения предметов, простой карандаш.

Проведение: педагог предъявляет ребёнку картинку и просит рассмотреть изображённые на ней предметы и ответить на вопрос: «Какой формы эти предметы? » Затем предлагает взять карандаш и соединить линией предмет и ту форму, на которую он похож.

«Прятки »

Оборудование: карточка с заданием, цветные карандаши.

Проведение: ребёнку предъявляют карточку и педагог просит рассмотреть фигурки изображённые в верхней части карточки, затем даёт инструкцию: «Эти фигурки спрятались среди других фигурок, они надели на себя разные украшения. Найди их на нижней части картинки и соедини их линиями».

«Исправь ошибки »

Оборудование: карточка, на которой правильно и зеркально изображены буквенные и цифровые знаки, простой карандаш.

Проведение: педагог предъявляет ребёнку карточку и задаёт вопрос: «Какие буквы и цифры написаны неправильно? Найди и зачеркни их ».

«Найди пару»

Оборудование: карточки с нарисованными в ряд предметами, на которых изображены парные и лишние изображения, простой карандаш .

Проведение: ребёнку по очереди предъявляют карточки и педагог просит рассмотреть картинку и найти 2 одинаковых рисунка в каждом ряду.

Усложнение: сначала показывают цветные изображения, затем контурные и теневые.

«Найди отличия»

Оборудование: парные картинки с изображением похожих, но не одинаковых предметов, например, чашки, одинаковые по форме, но разные по цвету, карточки с различным изображением одних и тем же геометрических фигур и т. д. .

Проведение: педагог предъявляет два предметных изображения, внешне очень похожие друг на друга, но имеющие отличия, затем предлагает найти эти отличия и раскрасить картинки.

Варианты:

- нахождение различий у нескольких предметных изображений (до 6) ;
- нахождение различий у двух сходных сюжетных картинок;
- используются парные игрушки;
- предъявляют предмет и его изображение.

«Почини коврик »

Оборудование: 2 варианта картинок, на которых изображён коврик, с «вырезанными» в нём отверстиями (1, 2 отверстия) и нарисованными к нему «заплатами», простой и цветные карандаши.

Проведение: 1 вариант - педагог предъявляет ребёнку картинку и просит подобрать из нескольких кусочков материала, такой который бы подошёл к рисунку коврика, затем взять карандаш и показать его стрелочкой.

2 вариант - педагог предъявляет ребёнку картинку и задаёт вопрос: «Какая заплатка подходит к этому коврику? » Затем просит раскрасить коврик и подходящие к нему заплатки.

«Что здесь спряталось? »

(«зашумлённые» изображения»)

Оборудование: карточки с контурными изображениями предметов, геометрических фигур, цифр, букв, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации, цветные карандаши.

3. Какое яблоко достанется каждой зверюшке?



4. Назови всех насекомых. На какой подсолнух сядет каждое из них?



Рис. 4. Развитие зрительного восприятия

Игры на развитие ориентировки в пространстве

1. Вверху – внизу. Кто выше?

Материал игры: декоративная таблица, на которой изображено голубое небо, зеленый луг и река.

В разных местах таблицы пришиты крючки. На столе раскрываются вырезанные из картона или выпиленные из фанеры фигурки звездочек, самолетиков, птичек, стрекоз, лягушек, рыбок, зверюшек и т. д.

Содержание игры. Ребенок выходит к столу и вытягивает фигурку. Называет взятый предмет и прикрепляет его на декоративную таблицу так, чтобы было отражено реальное положение его в пространстве. Например, если ребенок взял самолет, то он прикрепляет его вверху, а если он взял рыбку, то внизу.

При этом он говорит: «Самолет летает вверху. Рыба плавает внизу».

В данной игре закрепляются понятия вверху – внизу, выше – ниже. Дети учатся соотносить предметы с той реальной обстановкой, в которой они могут находиться. Игра способствует развитию наблюдательности, внимания, воображения.

2. Разговор по телефону.

Цель. Развитие пространственных представлений.

Игровой материал. Палочка (*указка*).

Правила игры. Вооружившись палочкой и проводя ею по проводам, нужно узнать, кому звонит по телефону: кому звонит кот Леопольд, крокодил Гена, колобок, волк.

Игру можно начать с рассказа: «В одном городе на одной площадке стояли два больших дома. В одном доме жили кот Леопольд, крокодил Гена, колобок и волк. В другом доме жили лиса, заяц, Чебурашка и мышкаторушка. Однажды вечером кот Леопольд, крокодил Гена, колобок и волк решили позвонить своим соседям. Угадайте, кто кому звонил».

3. Где чей домик?

Цель. Сравнить числа, упражнять детей в умении определять направление движения (*направо, налево, прямо*).

Игровой материал. Набор карточек с числами.

Правила игры. Взрослый является ведущим. По указанию ребенка он разводит цифры по домикам. На каждой развилке ребенок должен указать, на какую дорожку – правую или левую – нужно свернуть. Если цифра сворачивает на запрещенную дорожку либо проходит не по той дорожке, где условие выполняется, то ребенок теряет очко. Ведущий может отметить, что в этом случае цифра заблудилась. Если же развилка пройдена правильно, то игрок получает очко. Ребенок выигрывает, когда наберет не менее десяти очков. Игроки могут меняться ролями, условия на развилках можно также изменять.

4. Поросята и серый волк.

Цель. Развитие пространственных представлений. Повторение счета и сложения.

Правила игры. Игру можно начать с рассказывания сказки: «В некотором царстве – неизвестном государстве – жили-были три брата – поросенка: Ниф-Ниф, Нуф-Нуф и Наф-Наф. Ниф-Ниф был очень ленив, любил много спать и играть и построил себе домик из соломы. Нуф-Нуф тоже любил спать, но он был не такой лентяй, как Ниф-Ниф, и построил себе домик из дерева. Наф-Наф был очень трудолюбивый и построил себе домик из кирпича.

Каждый из поросят жил в лесу в своем домике. Но вот наступила осень, и пришел в этот лес злой и голодный серый волк. Он прослышал, что в лесу живут поросята, и решил их съесть. *(Возьми палочку и покажи, по какой дорожке пошел серый волк.)*»

Если дорожка привела к домику Ниф-Нифа, то можно так продолжить сказку: «Итак, серый волк пришел к домику Ниф-Нифа, который испугался и побежал к своему брату Нуф-Нуфу. Волк разломал домик Ниф-Нифа, увидел, что там никого нет, но лежат три палки, рассердился, взял эти палки и пошел по дороге к Нуф-Нуфу. А в это время Ниф-Ниф и Нуф-Нуф побежали к своему брату Наф-Нафу и спрятались в кирпичном доме. Волк подошел к домику Нуф-Нуфа, разломал его, увидел, что там ничего нет,

кроме двух палок, рассердился еще больше, взял эти две палки и пошел к Наф-Нафу.

Когда волк увидел, что домик Наф-Нафа из кирпича и что он не сможет его разломать, то он заплакал от обиды и злости. Увидел, что возле домика лежит одна палка, взял ее и голодный ушел из леса. *(Сколько палок унес с собой волк)»*

Если волк попадет с Нуф-Нуфу, то рассказ меняется, и волк берет две палки, а затем одну палку из домика Наф-Нафа. Если волк попадает сразу к Наф-Нафу, то он уходит с одной палкой. Число палок у волка является числом набранных им очков (6, 3 или 1). Нужно добиваться, чтобы волк набрал как можно больше очков.

5. Добавь слово.

Цель игры: Упражнять детей в правильном обозначении положения предмета по отношению к себе, развивать ориентировку в пространстве.

Ход игры: Педагог говорит детям: «Давайте вспомним, где у вас правая рука. Поднимите ее. Все предметы, которые вы видите в той стороне, где правая рука, находятся справа. Кто знает, где находятся предметы, которые вы видите в той стороне, где левая рука? Знаете ли вы, что обозначает слова «Впереди меня» и «позади меня»? *(Уточняет и эти понятия)*. А сейчас мы поиграем. *(Дети садятся за стол)*. Я буду называть разные предметы нашей комнаты, а вы будете отвечать такими словами: «справа», «слева», «позади», «впереди».

Педагог говорит:

- Стол стоит... *(называет имя ребенка)*.
- Позади.
- Полочка с цветами висит...
- Справа.
- Дверь от нас...
- Слева.

Если ребенок ошибся, воспитатель предлагает встать, поднять руку и указать этой рукой на предмет.

- Какая рука у тебя ближе к окну?

- Правая.

6. Внизу – вверху.

Содержание игры.

Вариант 1. Педагог называет различные предметы, которые находятся либо только на земле, тогда дети говорят: «*Внизу*», либо только в воздухе, тогда дети говорят хором: «*Вверху*».

Например:

Воспитатель. Орел.

Дети. Вверху.

Воспитатель. Тигр.

Дети. Внизу и т. д.

Вариант 2. Педагог называет предметы в иной обстановке, дети выполняют определенные действия. Если названный предмет находится вверху, они поднимают руки; если – внизу, они приседают.

Например, если педагог говорит: «*Самолет летит!*», дети приседают и т. д.

7. Сделай так, как я скажу.

Материал игры: у детей конверты с набором геометрических фигур лист бумаги; у педагога набор таких же геометрических фигур, но большего размера.

Содержание игры. Педагог предлагает детям положить перед собой чистый лист бумаги и приготовиться к игре. Круг (*воспитатель его показывает*) надо положить в середину. Слева от круга – треугольник, справа – квадрат, вверху – круг, внизу – прямоугольник.

Выигрывает тот, кто правильно разложил фигуры.

В игре закрепляются пространственные представления детей, знания о геометрических фигурах, зрительные и слуховые ощущения

совершенствуются, развивается произвольное внимание, наблюдательность, моторика.

Если дети не знают геометрических фигур, то вместо них можно использовать любые предметы или игрушки.

8. Куда пойдешь и что найдешь?

Материал игры: любые игрушки.

Содержание игры. Педагог раскладывает игрушки в разных местах комнаты: справа от ребенка воспитатель ставит плюшевого мишку, слева – матрешку, перед ребенком – машины, позади ребенка – паровоз и говорит:

«Вперед пойдешь – машину найдешь,

Вправо пойдешь – мишку найдешь,

Влево пойдешь – матрешку найдешь,

Назад пойдешь – паровоз найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти?»

Игры может быть усложнена: игрушки прячутся под ковер или накрываются бумагой.

Педагог говорит:

«Вперед пойдешь – куклу найдешь,

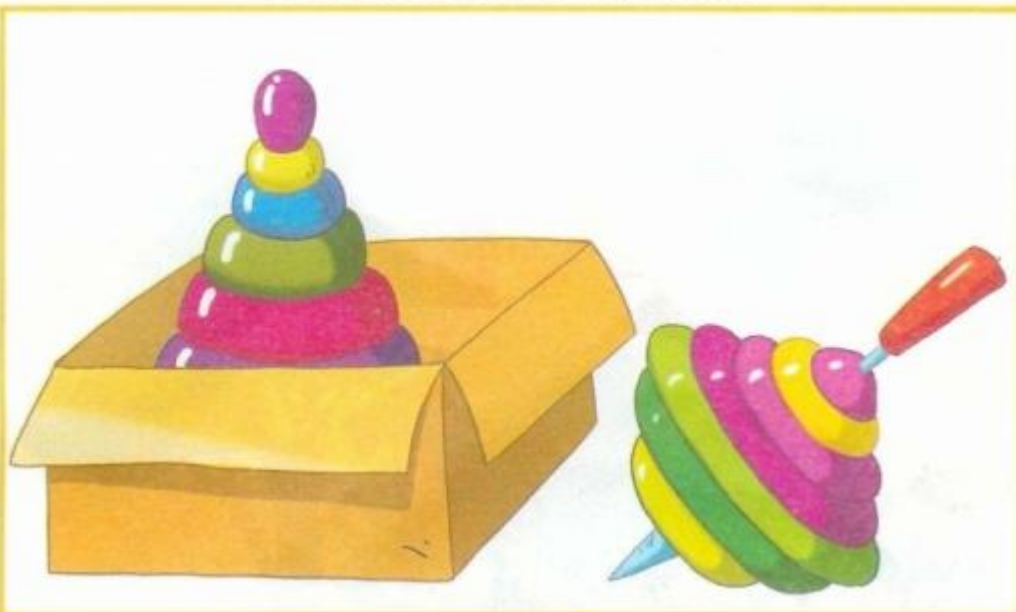
Вправо пойдешь – зайца найдешь,

Влево пойдешь – мяч найдешь,

Назад пойдешь – юлу найдешь.

Куда ты хочешь пойти, что ты хочешь найти?».

Какой предмет лежит **в** коробке,
а какой **около** коробки?



Что лежит **в** тарелке, а что **около** тарелки?

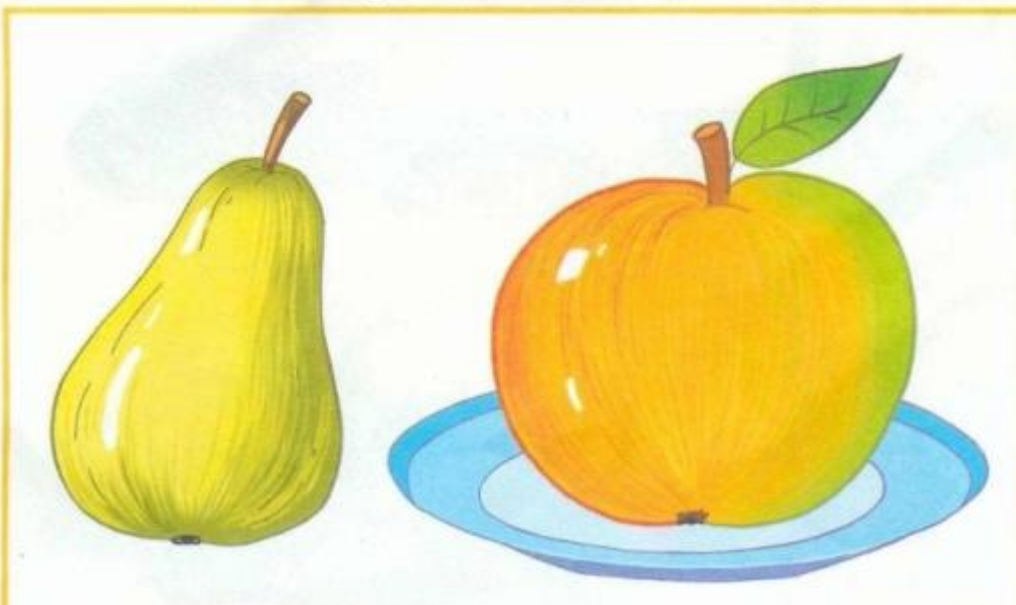


Рис. 5. Развитие пространственной ориентировки

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 20.

Индивидуальное планирование коррекционной работы

Имя ребёнка	Развитие неречевых функций	Развитие лексико-грамматической стороны речи	Формирование логико-грамматических структур языка
Ксюша Л.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Формирование понятия обобщенных слов, развитие умения подбирать синонимы и антонимы, правильно называть профессии, название которых являются сложными словами, а также характерные данным профессиям действия. Работа над предложением, развивать навык составления рассказа, пересказа.	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.
Олеся К.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка словоизменения и словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	Формирование понимания флексивных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.
Тася К.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Формирование понятия обобщенных слов, развитие умения подбирать синонимы и антонимы, правильно называть профессии, название которых	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием

		являются сложными словами, а также характерные данным профессиям действия. Работа над предложением, развивать навык составления рассказа, пересказа. Работа над словоизменением.	обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.
Эдгар З.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка словоизменения и словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	Формирование понимания инверсионных конструкций. Формирование понимания флективных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.
Стёпа М.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Развитие понимания речи, формирование словарного запаса по теме «Мебель», «Профессии», формирование грамматического строя, формирование связной речи.	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.
Дима Р.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка словоизменения и	Формирование понимания флективных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.

		словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	
Елисей Б.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка словоизменения и словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.
Ира Т.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Формирование понятия обобщенных слов, развитие умения подбирать синонимы и антонимы, правильно называть профессии, название которых являются сложными словами, а также характерные данным профессиям действия. Работа над предложением, развивать навык составления рассказа, пересказа. Работа над словоизменением.	Формирование понимания инверсионных конструкций. Формирование понимания флексивных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.
Аня Г.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных

		словоизменения и словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	конструкций с обозначением места.
Саша С.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Развитие понимания речи, формирование словарного запаса по теме «Мебель», «Профессии», формирование грамматического строя, формирование связной речи.	Формирование понимания флективных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.
Вика Д.	Развитие функций зрительного восприятия, зрительной памяти. Работа по развитию ориентировки в пространстве.	Работа по уточнению и обогащению словаря, развитие умения подбирать антонимы и синонимы, обобщающие и однокоренные слова. Работа по формированию и развитию навыка словоизменения и словообразования. Развитие самостоятельной связной устной речи при составлении рассказов и ведении монолога.	Развитие понимания логико-грамматических конструкций, требующих специальных операций симультанного синтеза. Работа над пониманием обратных конструкций. Развитие понимания предложных конструкций с обозначением места.
			Формирование понимания инверсионных конструкций. Формирование понимания флективных конструкций языка, обратных и предложных конструкций.

Наглядный материал, используемый при коррекционном воздействии

