

**Р.И. Лалаева
Н.В. Серебрякова
С.В. Зорина**

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития

**УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ
ДЛЯ ВУЗОВ**



ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЛАДОС

Лалаева Р.И.

Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, СВ. Зорина.— М.: Гуманитар, изд. центр ВЛА-ДОС, 2004\— 303 с. — (Коррекционная педагогика). В учебном пособии рассматриваются особенности нарушений речевого развития у детей с задержкой психического развития, а также комплекс этиопатогенетических факторов, которые обуславливают нарушения речи у этой категории детей. Представлена дифференциальная диагностика нарушений речи у детей с ЗПР и других категорий детей с проблемами в развитии. Описана методика логопедической работы по коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи, лексики и грамматического строя речи; подробно раскрыты направления, этапы, принципы и методы логопедического воздействия.

Учебное пособие адресовано студентам высших учебных заведений. Будет полезно логопедам, воспитателям, учителям специальных дошкольных и школьных учреждений, а также родителям детей с задержкой психического развития.

Ученики массовой школы тоже иногда допускали ошибки на соотнесение родовых и видовых понятий, но количество этих ошибок было в 5 раз меньше, чем у детей с ЗПР.

При выполнении заданий первой серии основными видами ошибочных ответов были следующие (по С. Г. Шевченко):

- 1) расширение родового понятия за счет неправильного включения видовых понятий. Так, дети с ЗПР часто относят к *мебели бытовую технику* и такие предметы домашней обстановки, как *зеркало, телевизор, кар-*

Введение

В современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Цель пособия — дать необходимые знания о причинах, симптоматике, механизмах нарушений речи у детей с ЗПР, которые позволят будущим логопедам более осознанно проводить дифференциальную диагностику нарушений речи у детей с первичным нарушением речевого развития и у детей с интеллектуальной недостаточностью, более глубоко определять структуру речевого дефекта и осуществлять дифференцированный подход в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

Пособие содержит теоретический и методический материал, включает главы, в которых рассматриваются вопросы соотношения

мышления и речи, дифференциальной диагностики нарушений психического развития у детей с ЗПР и других категорий детей с отклонениями в развитии; освещаются особенности нарушений речи у этой категории детей и методы их коррекции.

Важнейшей предпосылкой нормального развития речи является достаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности. В связи с этим, методологической основой изучения нарушений речи у детей с ЗПР являются современные представления о соотношении мышления и речи, что и освещается в первой главе данного пособия.

Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи, так и на усвоение языковых закономерностей, на формирование языковых обобщений.

В настоящее время отмечается большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития.

Введение

Нарушения речи у данной категории детей часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы. Вследствие этого в данное пособие включены разделы, касающиеся как особенностей речевого развития в целом, так и особенностей фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи; нарушений как устной, так и письменной речи у детей с ЗПР.

С целью более точной дифференциальной диагностики, а также для уточнения общих и специфических особенностей нарушений речи у детей с отклонениями в развитии в пособии затронуты и вопросы сравнительной характеристики психического и речевого развития у детей с ЗПР и другими формами дизонтогенеза.

В пособии подчеркивается дифференцированный и системный подход при коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР, предполагающий развитие всей речевой системы в целом, коррекцию нарушений всех компонентов речевой деятельности в их взаимосвязи и взаимодействии.

Главы I, II, III написаны доктором педагогических наук, проф. Р. И. Лалаевой; глава IV — кандидатами педагогических наук Н. В. Серебряковой и С. В. Зориной.

В пособии раскрываются теоретические и практические аспекты проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с задержкой

психического развития. Рассматриваются связь нарушений речевого и интеллектуального развития; особенности симптоматики, механизмов, структуры нарушений речи у детей с ЗПР; задачи, направления и методы коррекции речевых расстройств у этой категории детей.

Пособие адресовано студентам факультетов коррекционной педагогики. Будет интересно и полезно логопедам, педагогам массовой и специальной школы.

Проблема соотношения мышления и речи является чрезвычайно актуальной, теоретически и практически значимой проблемой не только для психологии, психолингвистики, но и для логопедии.

Фундаментальные исследования Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Валлона, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия позволили определить принципиальные положения, лежащие в основе связи мышления и речи, и наиболее значимые вопросы этой проблемы. К таким вопросам следует отнести когнитивные (умственные, интеллектуальные) предпосылки развития речи и языка, закономерности и направления развития речи и мышления в онтогенезе, отношение мысли к слову в процессе порождения речевого высказывания.

Особенно важным является вопрос о предпосылках развития речи у ребенка, разработанный Л. С. Выготским, Ж. Пиаже, А. Валлоном и др.

Центральным вопросом концепции Л. С. Выготского является отношение мысли к слову. Л. С. Выготский рассматривал слово как единство звука и значения, которому присущи все признаки, свойственные речевому мышлению в целом. По мнению ученого, значение может одновременно рассматриваться «как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления... Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления». (Л. С. Выготский. Мышление и речь. — М., 1934. С. 10.)
Анализируя развитие речи и мышления в онтогенезе, Л.С. Выготский приходит к выводу, что «развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно» (Там же. С. 76.), что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни». (Там же.)

В процессе развития речи и мышления можно выделить «доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтел-лектуальную фазу в развитии речи». (Там же. С. 87.)

На раннем этапе развития ребенка прослеживаются различные истоки (корни) мышления и речи. С одной стороны, еще до начала формирования

речи проявляются зачатки интеллектуальных реакций. С другой стороны, наблюдаются доинтеллектуальные корни речи (крик, гуление, лепет).

Соотношение речи и мышления

Таким образом, до определенного периода линии развития мышления и речи проходят как бы независимо друг от друга. Однако в период около двух лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает символическую функцию речи». (Там же. С. 89.) Однако «для того, чтобы «открыть» речь, надо мыслить». (Там же. С. 90.) Начиная с этого периода речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым.

Однако «речевое мышление» не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи». (Там же. С. 95.) Определенные формы мышления не имеют непосредственной связи с речью, например, инструментальное и техническое мышление (практический интеллект). Вместе с тем, не все виды речевой деятельности человека можно отнести к речевому мышлению, например, к нему не относится повторение фраз или заученных стихотворений. Л. С. Выготский делает вывод о том, что «слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления остаются только под отдаленным, но непосредственным влиянием этого слияния и прямо не состоят с ним ни в какой причинной связи». (Там же. С. 95.)

Наряду с этим, Л. С. Выготский подчеркивал зависимость «развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка». (Там же. С. 101.) Под социальными средствами мышления понимается речь.

Таким образом, в процессе развития речи ребенок овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления. Такое овладение знаковыми средствами мышления происходит в процессе общения ребенка с окружающими его взрослыми.

Проблема соотношения мышления и речи затрагивалась и в концепции Ж. Пиаже о стадиях развития интеллекта.

Ж. Пиаже раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По мнению Пиаже, важнейшей предпосылкой возникновения речи у

ребенка является развитие сенсомоторного интеллекта.

Развитие сенсомоторного интеллекта проходит несколько стадий. На начальной стадии, стадии сенсомоторной логики, ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно.

В дальнейшем ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и на мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается. Именно в этот период и возникает семиотическая (знаковая), символическая функция. Этот период соответствует второму году жизни ребенка.

Язык, по мнению Пиаже, появляется на базе семиотической (символической) функции и является ее частным случаем.

Пиаже делает вывод, что мышление предшествует языку, так как язык представляет собой лишь частный случай символической функции, которая формируется к определенному периоду развития ребенка. Таким образом, возникновение речи основывается на определенном когнитивном (интеллектуальном) базисе. Вместе с тем, появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка — речь существенно перестраивает его (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия).

Таким образом, генетические корни мышления и речи до определенного периода различны, первоначально эти процессы формируются самостоятельно. С двухлетнего возраста мышление ребенка начинает опосредоваться, наряду с другими средствами и знаками языка.

Соотношение мышления и речи на последующих этапах развития ребенка можно рассматривать в различных аспектах.

Прежде всего, встает вопрос: каким образом интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на процесс речевого развития. Отвечая на этот вопрос, можно выделить три плана когнитивных предпосылок развития речи.

1. Уровень интеллектуального развития ребенка отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания. Известно, что с помощью языка ребенок выражает свои представления об окружающей действительности. Естественно, что ребенок не способен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому ребенок сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию ребенка, соответствующие уровню его интеллектуального

развития. Так, например, сначала он использует в речи настоящее, затем будущее время; сначала выражает в речи утверждение, а затем усваивает условное наклонение; раньше ребенок обозначает в речи местоположение, а позднее использует обозначение временных понятий и т. д.

2. Уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности ребенка сказывается и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем проще и легче воспринимается языковое оформление того или иного понятия, тем быстрее оно усваивается ребенком. Например, сначала ребенок усваивает беспредложные конструкции, затем — конструкции с предлогом.

О различной сложности формально-языковых средств свидетельствуют факты усвоения одних и тех же значений в различных языках.

Последовательность овладения языком определяется не только семантической, но и формально-языковой сложностью, сложностью языкового оформления того или иного значения.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации.

Одной из наиболее известных тенденций развития детской речи является сверхгенерализация, расширение языковых правил. Правила, рассчитанные на более широкие классы, ребенок усваивает раньше, чем правила для подклассов (*вилков, ложков* — по аналогии с формой *домов*).

Это связано с трудностями дифференциации, внутреннего торможения. Но все же неправильный выбор флексии происходит внутри одного семантического класса (в данном примере — внутри существительных). Нужное грамматическое правило выбирается верно, но его реализация не всегда оказывается правильной, соответствующей норме.

На легкость овладения языковыми формами оказывает влияние и регулярность, устойчивость языкового правила образования данной словоформы. Чем больше вариантов образования данной словоформы имеется в языке, тем труднее она усваивается ребенком. Например, в русском языке форма родительного падежа множественного числа существительных усваивается даже труднее, чем форма дательного падежа множественного числа с предлогом. Причина кроется в том, что в родительном падеже множественного числа имеется много вариантов

грамматической формы (*столов, домов, но: парт, карандашей*). Существует также большое количество нерегулярных, непродуктивных способов образования формы. В дательном падеже имеется лишь одна флексия -ам (*к домам, к партам*).

Таким образом, чем больше дифференцируются формы с одним значением, тем труднее они усваиваются (возникают трудности систематизации, дифференциации форм).

3. Овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти.

Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен обладать стратегией быстрого программирования и быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения.

Усвоение речи ребенком происходит с учетом его возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. Вначале у ребенка имеется однословное, двусловное высказывание (субъект-предикат, субъект-объект). Затем он объединяет эти элементы в трехсловное высказывание (субъект-предикат-объект): *Мама моет. Мама кукла. Мама моет куклу.*

Чем объемнее речевая информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи. Так, дети с трудом воспринимают объект с двойным определением, например: *Он направил незнакомого человека, который встретился ему на дороге, в сторону деревни.*

И дети, и взрослые испытывают затруднения при восприятии и воспроизведении речевого материала с различного рода вставками внутри предложения: *Дом, который стоял на берегу реки, был виден издалека. Школа, в которой учился Сережа, была далеко от его дома.*

, Таким образом, на начальных этапах развития ребенка имеет место автономность речевого и интеллектуального развития. В дальнейшем одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов.

Первичным, определяющим в речевом развитии ребенка является семантика. Однако в дальнейшем речь обеспечивает качественный скачок в интеллектуальном развитии ребенка, так как появляется вербальное, понятийное мышление. Речь позволяет совершенствовать умственные операции обобщения, отвлечения, абстрагирования. Известно, что само слово уже обобщает. Слово, таким образом, становится орудием

мышления. Слово включается в познавательную деятельность: в процессы памяти, восприятия, мышления. Мы лучше запоминаем то, что проговариваем, оречевляем. Обозначение с помощью речи различных качеств предметов приводит к лучшей дифференциации формы, цвета, пространственных отношений и т. д.

Процессы мышления говорящего человека осуществляются во многих случаях с участием речи, и прежде всего, внутренней речи.

Познание осуществляется на основе значения слова и понятия.

При порождении речевых высказываний, особенно связной речи, их структура и программирование закладываются на смысловом этапе и определяются уровнем развития познавательной деятельности.

Рекомендуемая литература

Выготский Л. С.

Мышление и речь. — М., 1996.

Выготский Л. С.

Развитие высших психических функций. — М., 1960.

Жинкин Н. И.

(Избр. труды) Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.

Лурия А. Р.

Основы нейропсихологии. — М., 1973.

Лурия А. Р.

Речь и мышление. — М., 1975.

Лурия А. Р., Юдович Ф. Я.

Речь и развитие психических процессов. — М., 1956.

Пиаже Ж.

Избранные труды. — М., 1969.

Рубинштейн С. Л.

Основы общей психологии. — М., 1976.



ЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ИДАХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Глава II, Дифференциальная диагностика нарушений развития

НАРУШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ, ИХ ВИДЫ. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ЗПР И ДРУГИХ ВИДОВ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Для дифференциальной диагностики нарушений речи у детей при ЗПР и отличия их от нарушений речи у детей с другими формами дизонтогенеза необходимо уточнить сущность дизонтогенеза и различных форм нарушений психического развития.

Термин «дизонтогенез» обозначает отклонения от нормального возрастного развития, т. е. различные формы нарушений онтогенеза. Синонимом термина «дизонтогенез» является термин «аномалия развития».

Когда говорят о психическом дизонтогенезе, то речь идет о нарушении психического развития.

Существуют различные классификации нарушений психического развития.

Г. Е. Сухарева различает 3 вида психического дизонтогенеза: задержанное, поврежденное и искаженное развитие.

Более развернутой является классификация психического дизонтогенеза (нарушений психического развития), разработанная В. В. Лебединским. Автор выделяет следующие виды психического дизонтогенеза:

- 1) психическое недоразвитие;
- 2) задержка психического развития;
- 3) поврежденное психическое развитие;
- 4) дефицитарное психическое развитие;
- 5) искаженное психическое развитие;
- 6) дисгармоническое психическое развитие.

Таким образом, задержка психического развития является лишь одной из форм нарушений психического развития.

Кратко рассмотрим характеристику различных форм нарушений психического развития (по В. В. Лебединскому).

Психическое недоразвитие

Наиболее типичной формой психического недоразвития является олигофрения.

Этиология олигофрении подразделяется на 2 группы: эндогенную (генетическую) и экзогенную. Олигофрения вызывается ранним

органическим поражением мозга, связанным с генетическими пороками развития, диффузным повреждением мозга в результате внутриутробных, родовых и ранних постнатальных вредностей.

Симптоматика олигофрении связана с явлениями общего недоразвития мозга с преимущественной незрелостью коры головного мозга.

Для олигофрении характерны две особенности:

- 1) тотальность нервно-психического недоразвития;
- 2) его иерархичность.

Тотальность означает, что при олигофрении недоразвитыми оказываются все нервно-психические функции, наблюдается несформированность сенсорной и моторной сферы, эмоций, недоразвитие высших психических функций, особенно таких, как мышление, речь.

Иерархичность недоразвития означает, что различные функции при олигофрении страдают неравномерно. Наиболее грубо страдают высшие психические функции, в меньшей степени — базальные. Интеллект нарушается в большей мере, чем речь, а речь страдает больше, чем восприятие, память, моторная сфера.

Одним из проявлений дизонтогенеза при олигофрении является недоразвитие речи (В. Г. Петрова, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. В. Воронкова, Р. И. Лалаева и др.). При этом отмечается недоразвитие речи как системы, страдают все компоненты речи: фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая стороны речи. Нарушается как импрессивная, так и экспрессивная речь.

Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского выявили у детей с олигофренией и нарушения регулирующей функции речи. Оказывается нарушенным у детей с олигофренией как смысловой, языковой, так и сенсомоторный уровень речи. В большей мере страдает смысловой и языковой уровни как наиболее сложные звенья в структуре речевой деятельности.

Поврежденное развитие

Оно имеет ту же этиологию, что и органическое недоразвитие психики (наследственные заболевания, внутриутробные, натальные и постнатальные инфекции и травмы ЦНС). Основное отличие заключается в том, что при поврежденном развитии воздействие патологических факторов на мозг происходит в более поздние сроки (после 2-3 лет), когда многие мозговые системы уже сформированы.

Типичным примером поврежденного развития является

органическая деменция.

При повреждении мозга в относительно раннем возрасте наблюдается сочетание грубого повреждения некоторых сформированных психических функций с недоразвитием онтогенетически молодых функций (в частности, лобных систем).

Во многих случаях особенности психического развития определяются прогрессирующим заболеванием мозга (менингиты, энцефалиты, опухоли, прогрессирующий склероз мозга, эпилепсия).

Особенности нарушений речи у детей при органической деменции практически не изучены.

Дефицитарное психическое развитие

Этот вид психического дизонтогенеза связан с п е р в и ч -ной недостаточностью отдельных систем: зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Первичный анализаторный дефект обуславливает, во-первых, недоразвитие тех функций, которые связаны с ним наиболее тесно; во-вторых, он приводит к замедлению развития ряда других функций, связанных с деятельностью пострадавшего анализатора опосредованно. Нарушения отдельных психических функций искажают психическое развитие в целом. Таким образом, в этом случае происходит нарушение развития «снизу вверх».

Для этого вида психического дизонтогенеза характерна асинхрония, проявляющаяся в разной степени недоразвития одних анализаторных систем при сохранности других.

Особенности психического развития при нарушениях слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата связаны с глубиной поражения функции, а также с потенциальной сохранностью интеллекта, сенсорных и моторных функций.

Особенности психического развития у детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата достаточно глубоко изучены в отечественной дефектологии (Р. М. Бос-кис, Ф. Ф. Рау, Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, Н. Г. Морозова, А. П. Гозова^ Т. В. Розанова, М. С. Певзнер, М. И. Земцова, К. Г. Коровин, Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак и др.)

Большое значение для возникновения нарушений психического развития имеют такие факторы, как время появления, а также степень выраженности сенсорного дефекта.

Особенно значимым фактором является степень выраженности

сенсорного дефекта.

Так, незначительный дефект слуха позволяет ребенку самостоятельно овладеть речью, общаться с помощью речи. Однако даже небольшой дефект слуха обуславливает различные отклонения в речи, нарушения просодических компонентов речи, трудности дифференциации фонем, смешения акустически близких звуков, ограниченность словарного запаса, вербальные парафазии, аграмматизмы.

У слабовидящих детей также имеются большие потенциальные возможности нервно-психического развития, чем у слепых детей. И все же нарушения зрительного восприятия при слабовидении характеризуются замедленностью, узостью зрительного поля, недостаточной четкостью восприятия и т. д.

Психическому развитию детей с нарушением сенсорной сферы свойственна неравномерность развития, д и с -гармония в развитии отдельных систем.

Так, в исследовании Л. И. Солнцевой отмечаются своеобразные отклонения в игровой деятельности слепого ребенка. Игровые действия слепого ребенка носят глобальный характер и несут очень мало информации о предмете. Игровые действия осуществляются в виде примитивных манипуляций, однообразно повторяющихся движений. Однако они сопровождаются более развернутой речью. Таким образом, своеобразие игровой деятельности заключается в сочетании примитивного моторного компонента игры и более сложной речевой деятельности, т. е. имеется разрыв между речью и предметным действием. Это подтверждает асинх-ронию развития, при которой нарушается нормальная последовательность в развитии иерархии психических функций (сначала — низшие, затем — высшие).

У детей с нарушением сенсорной сферы страдает, прежде всего, усвоение информации, адресованной к пораженному анализатору. Однако часто имеется недоразвитие способности к переработке информации, получаемой и сохраненными анализаторами (И. М. Соловьев, В. И. Лубовский и др.). Так, у глухих детей отмечается замедленность, ограничение объема и зрительно воспринимаемой информации (Ж. И. Шиф, А. П. Гозова, Т. В. Розанова и др.).

Следствием особенностей ряда психических процессов у этих детей является тенденция и к определенному замедлению темпа развития мышления, особенно процессов обобщения и отвлечения.

Общей особенностью развития детей при сенсорных на¹ рушениях является недоразвитие речи, а также недостаточность словесного опосредования.

Для дифференциальной диагностики нарушений речи у детей с ЗПР особенно важно уточнить особенности нарушений речи у слабослышащих (Р. М. Боскис, Л. И. Тигранова, Л. Г. Парамонова) и слабовидящих детей (С. Л. Жильцова, М. И. Земцова, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова, Л. И. Солнцева, Л. С. Волкова).

Р. М. Боскис выделяет следующие основные факторы, влияющие на уровень развития речи: степень снижения слуха, время поражения слуха, индивидуальные особенности детей, условия раннего воспитания и

обучения детей.

По уровню развития речи слабослышащие дети делятся на две группы:

- 1) слабослышащие дети с незначительным недоразвитием речи (недостатки произношения отдельных звуков, частичные нарушения словоизменения и словообразования, ошибки в письме);
- 2) слабослышащие дети, имеющие глубокое недоразвитие речи (тяжелое нарушение звукопроизношения, не-сформированность грамматического строя, грубые расстройства чтения и письма).

Неточность, недифференцированность речеслухового восприятия обуславливает своеобразие речевых нарушений у слабослышащих детей. Среди дефектов звукопроизношения наиболее характерными являются замены акустически близких звуков (*ц-с, ч-ть, щ-сь*). Реже наблюдаются искажения произношения звуков, которые также бывают связаны с нечеткостью слуховой дифференциации звуков.

Нарушения слухового восприятия приводят и к своеобразным искажениям звукослоговой структуры слова (*молоток — лоток, стакан — такан*).

Трудности различения на слух окончаний приводят к нарушению согласования и управления, к аграмматизмам в устной речи (*к стола, на столом* и т. д.).

Нечеткость слуховых образов форм слова приводит к тому, что у детей нарушается связь между грамматическим значением и формой слова, т. е. задерживается практическое овладение языковыми обобщениями.

Сходство звукослогового состава слов приводит к их смешению, к ограничению объема словаря (*гребень — ребенок, бочка — почка, сутки — шутки*).

По данным Л. И. Солнцевой, Л. С. Волковой, значимую роль в недоразвитии речи у слепых и слабовидящих детей играют ограниченные возможности общения ребенка, трудности формирования предметной деятельности.

У детей с глубокими нарушениями зрения часто выявляются системные нарушения речи, разнообразные по своей структуре. При нарушениях зрения отмечается недостаточное понимание смысловой стороны слова из-за трудностей соотношения слова со зрительным образом предмета, вербализм, эхолалии, трудности употребления некоторых сложных логико-

грамматических конструкций, связанных с анализом зрительных впечатлений.

Л. С. Волкова выявила 4 уровня сформированности речи у детей с глубокими дефектами зрения:

Первый уровень — хорошо сформированная экспрессивная речь. У детей наблюдаются лишь единичные нарушения звукопроизношения.

Второй уровень — удовлетворительно сформированная экспрессивная речь. У детей отмечаются выраженные нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематического анализа, лексико-грамматическая сторона речи характеризуется лишь единичными затруднениями.

Третий уровень — неудовлетворительно сформированная экспрессивная речь. Кроме нарушений фонетико-фонематической стороны речи, у детей имеются и проявления недоразвития лексико-грамматического строя речи. Словарный состав беден, особенно страдают обобщающие понятия. Связная речь характеризуется обилием аграмматизмов, отсутствием развернутых рассказов.

Четвертый уровень — глубоко нарушенная речь. У детей отмечаются тяжелые нарушения звукопроизношения, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, грубые нарушения лексико-грамматической стороны речи. Связные высказывания отсутствуют.

У детей с нарушением двигательной сферы (при детских церебральных параличах), кроме тяжелых нарушений общей, ручной и речевой моторики, имеется и недоразвитие ряда психических функций, связанных с дефектностью двигательной сферы (М. В. Эйдинова, Е. И. Кириченко, К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова и др.)

В связи с дефектностью двигательного компонента у детей с ДЦП имеются нарушения зрительного восприятия, недостаточность зрительно-пространственного гнозиса, трудности восприятия формы, величины, соотношения элементов в пространстве. Отмечается недоразвитие схемы тела, запаздывание формирования доминантности, пальцевая агнозия.

Из-за дефектности моторики у детей нарушается формирование ориентировочных реакций, практических действий, игровой деятельности.

Для детей с ДЦП характерна психическая истощаемость,

неравномерность психического развития, задержка интеллектуального развития.

Исследования выявляют у этих детей особенности эмоциональной сферы. Им свойственны невротические и невротоподобные расстройства. У детей с ДЦП отмечается задержка эмоционального развития. «Органический инфантилизм» проявляется в недостаточной дифференцированности эмоций, отсутствии самостоятельности.

Следствием двигательной недостаточности является ограничение общения, ограниченность социальных контактов, что обуславливает аутизацию, пассивность, особенности формирования личности.

Отрицательную роль играют и явления депривации и гиперопеки. Эти явления приводят к пассивности, к госпитализму, к нарушению мотивации деятельности.

При двигательных расстройствах тяжело страдает и функция речи. В большинстве случаев расстройства речи обусловлены моторными нарушениями и проявляются в дизартриях. Тяжелые нарушения фонетической стороны речи приводят к задержке формирования лексики, грамматического строя речи, к недоразвитию языковых обобщений, к нарушениям в овладении письменной речью.

Тяжелые нарушения двигательной сферы, недоразвитие некоторых высших психических функций (зрительных, зрительно-пространственных), явления психической истощаемости, нарушения речи обуславливают и задержку интеллектуального развития у детей с ДЦП.

искаженное психическое развитие

Искаженное психическое развитие характеризует ранний детский аутизм.

Из всех нарушений психического развития ранний детский аутизм характеризуется наибольшей сложностью и дисгармоничностью структуры психических нарушений.

Большинство отечественных исследователей (Г. Е. Сухарева, В. М. Башина и др.) рассматривает ранний детский аутизм как начальный период детской шизофрении или как форму шизоидной психопатии.

Ранний детский аутизм проявляется, в основном, в нежелании контактировать с окружающими, «уходе в себя». Аутичный ребенок, как правило, находясь среди окружающих его людей, ведет себя так, как будто он один: не обращает внимания на других, не отзывается на свое имя,

смотрит мимо, чаще всего молчит. Его действия, в том числе и игровые, бедны, стереотипны.

У аутичного ребенка часто отсутствует эмоциональная реакция на ситуацию, наблюдается эмоциональная холодность к близким. В то же время аутичного ребенка характеризует повышенная ранимость, пугливость.

При раннем детском аутизме у ребенка наблюдается повышенная чувствительность к обычным сенсорным раздражителям: свету, звуку и др. Поэтому раздражения от окружающей среды, которые являются для здорового ребенка нормальными, вызывают у аутичного ребенка отрицательные эмоции, дискомфорт. Сверхсильным раздражителем для него является и человеческое лицо. Поэтому ребенок с аутизмом избегает зрительных контактов, прямого взгляда.

В симптоматике раннего детского аутизма большое место занимают страхи. Часто даже обычные предметы и явления вызывают у такого ребенка чувство страха (некоторые игрушки, бытовые предметы, шум воды, свист ветра). Чувство страха вызывает и все новое.

При РДА наблюдаются особенности моторики, проявляющиеся в слабости движений, в неловкости произвольных движений, трудностях овладения навыками самообслуживания. Особенности моторики носят характер как подкорковых, так и корковых нарушений. Обращает на себя внимание толчкообразность, отсутствие плавности движений, их неловкость. В тяжелых случаях нарушается программа движений, их временно-пространственная организация.

Интеллектуальная недостаточность не является обязательным симптомом РДА. У детей могут быть хорошие интеллектуальные данные и даже одаренность в отдельных областях: абсолютный музыкальный слух, умение рисовать, считать, играть в шахматы. Однако интеллектуальная деятельность характеризуется нарушением целенаправленности, быстрой пресыщаемостью, неумением концентрировать внимание. Отмечается определенная вычурность мышления, склонность к символизации. Следует отметить, что деятельность аутичного ребенка, в частности, игры, интересы, интеллектуальная деятельность, далеки от реальной ситуации.

Аутизм своеобразно проявляется в речи детей. Аутичные дети не пользуются речью, избегают речевого общения. Нарушения речевого общения проявляются по-разному: от полного мутизма до аутичной речи (эгоцентрическая речь, эхоталии при ответах на вопросы). Ребенок с

аутизмом часто говорит о себе во втором или третьем лице. Обращает на себя внимание неестественность модуляций голоса, их вычурность.

Таким образом, у детей с РДА нарушенной, прежде всего, оказывается коммуникативная функция речи.

Во многих случаях нарушения речи носят иной характер и связаны с двигательными расстройствами. Речь может быть скандированной, толчкообразной из-за нарушений темпа, ритмической организации речи. В этом случае страдает не только коммуникативная функция речи, но и моторное звено реализации речи.

Глава II. Дифференциальная диагностика нарушений развития

В ряде случаев у детей с РДА отмечаются нарушения речи аналитического характера, в частности, нарушение понимания значения слов, неусвоение грамматических правил. Б. Хермелин и М. О. Коннор рассматривают нарушения речи у детей, страдающих аутизмом, как одно из проявлений интеллектуальной недостаточности, связывая их с трудностями использования знаков и символов.

Нарушения речевого развития у детей с РДА могут проявляться в четырех вариантах (К. С. Лебединская, О. С. Никольская и др.):

Первый вариант. Появление гуления, лепета, первых слов соответствует норме или наблюдается даже раньше, чем в норме. Первые слова ребенка, однако, не обусловлены его потребностями: не слова типа *да, на, мама, папа, баба*, а слова, сложные по звукословесной структуре (*листок, трава*), которые произносятся ребенком утрированно четко. Употребляя слова, ребенок не соотносит их с определенными предметами.

Появление и развитие фразовой речи соответствует норме и осуществляется довольно быстро. Однако обращает на себя внимание неконкретный характер речи, в отличие от речи здоровых детей.

В период 2-2,5 лет происходит регресс речи. Внешней причиной является либо соматическое заболевание, либо психическая травма. Иногда регресс происходит без видимых причин. В ряде случаев ребенок полностью утрачивает речь. Регресс речи сочетается с увеличением моторных трудностей.

Второй вариант речевого развития детей с РДА характеризуется задержкой развития речи. Так, гуление наблюдается в 3-5 мес, лепет — в 5-11 мес, первые слова — от 1 г. 2 мес. до 3 лет. Как правило, первые слова представляют собой штампы.

В речи детей имеются стойкие нарушения звуко-произношения, перестановки звуков в словах и другие искажения структуры слова.

Темп речи чаще всего замедленный. Из-за отсутствия побуждения к речи словарный запас обогащается очень медленно. Развитие фразовой речи нарушено, наблюдаются *а г р а м м а - т и з м ы*, нарушения в употреблении предложно-падежных конструкций, в согласовании существительного и прилагательного, существительного и глагола и др.

Ребенок не использует местоимение «я», заменяет его местоимениями

второго и третьего лица. Фразовая речь часто является воспроизведением штампов, лишенных конкретного содержания, она не соотносится с определенной ситуацией.

Диалогическая речь у этих детей не сформирована, дети не отвечают на вопросы и сами не задают их.

У детей наблюдается моторная неловкость не только в общей, но и в пальцевой, и в артикуляторной моторике.

Третий вариант. Начальные этапы становления речи соответствуют норме даже протекают быстрее, чем в норме. Словарный запас очень быстро обогащается, рано появляются сложные грамматические фразы. Ребенок усваивает стереотипно речь взрослых и как бы отражает ее в собственной речи.

В речи детей появляются длинные монологи, но дети неспособны к гибкому диалогу, к учету собеседника в процессе диалога.

У этих детей обнаруживается повышенный интерес к звуковой структуре слова, они любят «играть со словом», заменяя отдельные звуки, слоги, переставляя их. Им свойственна любовь к словотворчеству.

Фонетическая сторона речи характеризуется напряженностью голоса, повышением его высоты в конце фразы, более быстрым темпом, недоговариванием слов, пропуском и заменой звуков. Иногда в речи наблюдается смазанное произношение, в других случаях речь скандированная.

Четвертый вариант. Раннее речевое развитие соответствует норме. Однако, как и при первом варианте, в период 2-2,5 лет наблюдается регресс речи. Этому предшествует соматическое заболевание или психическая травма. Но регресс речи не заканчивается полным мутизмом. Развитие речи как бы останавливается на период до 5-6 лет. Фразовая речь исчезает. В речи ребенка преобладают эхоталии. В дальнейшем развитие фразовой речи характеризуется аграмматизмами.

Импрессивная же речь ребенка значительно более сохранна. Ребенок обладает богатым пассивным словарем, соответствующим нормальному речевому развитию. У него нет нарушений звукослоговой структуры слова. Такие дети в большей мере интересуются смыслом речи. У них отсутствует склонность к употреблению речевых штампов.

Для всех вариантов речевого развития детей с РДА характерны следующие общие черты: нарушение коммуникативной функции речи; выраженная стереотипность речи; склонность к словотворчеству,

неологизмам; значительно большая, чем в норме роль эхолалии; нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи.

В. В. Лебединский и другие авторы считают, что основные факторы, нарушающие психическое развитие ребенка с РДА, это:

- 1) дефект психической активности;
- 2) нарушения аффективного характера;
- 3) нарушения сенсорной сферы;
- 4) моторные нарушения;
- 5) нарушения речи.

При раннем детском аутизме психическое развитие характеризуется асинхронией формирования отдельных функций и систем: так, развитие речи часто опережает развитие моторики, «абстрактное» мышление обгоняет развитие наглядно-действенного и наглядно-образного. Все это усложняет картину искаженного психического развития аутичного ребенка.

Дисгармоничное психическое развитие

К этому виду нарушений психического развития относятся психопатии и патологическое развитие личности. В основе этих аномалий психического развития лежит дизонтогенез эмоционально-волевой сферы.

Как правило, психопатии и патологическое развитие личности у детей не сопровождаются нарушениями речевого развития, а в связи с этим отпадает необходимость подробно рассматривать этот вид нарушений психического развития. Следует отметить, однако, что дисгармоничное развитие личности является благоприятной основой для возникновения заикания.

Глава II. Дифференциальная диагностика нарушений развития
ВТИОПАТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У
ДЕТЕЙ С ЗПР. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

У детей с задержкой психического развития отмечается большая распространенность нарушений речи (Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков, Е. В. Мальцева, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, Н. Ю. Борякова и др.).

Этиопатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР полиморфны, однако прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей.

■ **Клиническая характеристика детей с ЗПР**

Этиология ЗПР связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и, преимущественно, с органической недостаточностью ЦНС резидуального или генетического характера (Ю. Г. Демьянов, Е. С. Иванов, В. В. Лебединский).

Задержка психического развития проявляется, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу у детей с ЗПР обнаруживается недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, быстрая ее пресыщаемость, преобладание игровых интересов.

В одних случаях (различные виды инфантилизма) у детей преобладает задержка развития эмоционально-волевой сферы. В других случаях ЗПР преимущественно проявляется в замедлении развития познавательной деятельности.

Классификация ЗПР К. С. Лебединской

С учетом этиологии различают 4 основных варианта задержки психического развития:

- 1) конституционального происхождения;
- 2) соматогенного происхождения;
- 3) психогенного происхождения;
- 4) церебрально-органического генеза.

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Этот вариант ЗПР характеризуется следующими особенностями. При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип

телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей более младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности.

Задержка психического развития соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость. У них формируются такие черты характера, как робость, боязливость, неуверенность в себе.

При ЗПР психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. При этом варианте ЗПР преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. Так, при педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

Наиболее сложной и специфической формой является ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

Этиология этой формы ЗПР связана с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Конкретными причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. В отличие от олигофрении, ЗПР обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинается дифференциация многих мозговых систем.

При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии).

При ЗПР церебрально-органического генеза имеется незрелость как

эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине: эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности, — ЗПР центрально-органического генеза подразделяют на две группы: первая группа — с преобладанием органического инфантилизма; вторая — с преобладанием нарушений познавательной деятельности.

Органический инфантилизм проявляется, прежде всего, в эмоционально-волевой незрелости, в примитивности эмоций, внушаемости, слабости воображения, преобладании игровых интересов над учебными. У одних детей преобладает импульсивность, психомоторная расторможенность, неспособность к волевым усилиям. У других детей выявляется робость, боязливость, склонность к страхам, пассивность, заторможенность.

Нарушения познавательной деятельности у детей с минимальной мозговой дисфункцией носят мозаичный характер. Парциальное нарушение корковых функций вызывает вторичное недоразвитие наиболее сложных, поздно формирующихся функциональных систем. Таким образом, нарушения психического развития характеризуются направлением «снизу вверх».

Особые случаи задержки психического развития связаны с проблемой микросоциальной, или педагогической, запущенности. Длительная недостаточность информации, условия интеллектуальной и эмоциональной депривации могут привести к задержке интеллектуального развития ребенка и со здоровой нервной системой. Однако и психологическая структура нарушения, и прогноз в этом случае будут иными, чем при ЗПР церебрально-органического генеза.

Недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребенка обусловлен не органическим повреждением ЦНС, не парциальным нарушением высших корковых функций, а условиями социальной депривации.

Классификация ЗПР Ю.Г. Демьянова

Выделяют следующие варианты ЗПР:

- 1) с цереброастеническим синдромом;
- 2) психофизический инфантилизм;
- 3) с невропатоподобным синдромом;
- 4) с психопатоподобным синдромом;
- 5) при детских церебральных параличах;
- 6) при общем недоразвитии речи;

- 7) при дефектах слуха;
- 8) при тяжелых дефектах зрения;
- 9) при тяжелых соматических заболеваниях; 10) при тяжелой семейно-бытовой запущенности.

Рассмотрим клиническую характеристику этих вариантов ЗПР.

ЗПР с цереброастеническим синдромом

Этиология этой формы ЗПР связана с негрубыми нарушениями течения беременности и родов, истощающими соматическими заболеваниями и черепно-мозговыми травмами в первые годы жизни ребенка.

Наряду с причинами биологического характера, часто отмечаются и социальные причины: неблагоприятные внутрисемейные отношения, педагогическая запущенность.

При неврологическом обследовании у детей часто обнаруживают симптомы дисфункции вегетативной нервной системы, в ряде случаев — рассеянную микросимптоматику очагового характера.

Электроэнцефалографические исследования часто выявляют диффузные изменения биоэлектрической активности, дисфункцию срединных структур головного мозга и негрубые локальные изменения коры головного мозга.

Цереброастенический синдром проявляется в быстрой истощаемости произвольного внимания, утомляемости, неспособности к длительному психическому напряжению.

У детей с этой формой ЗПР отмечается сужение объема зрительной и слуховой памяти, недостаточная скорость запоминания информации, слабость речеслуховой и зрительной памяти.

Нарушения памяти проявляются и в процессах «рядообразования». У детей наблюдаются трудности запоминания последовательности движений, воспроизведения серии графических изображений, ритмических рисунков. Эти дети затрудняются в запоминании времен года, дней недели, месяцев, стихотворений.

Нарушения познавательной деятельности проявляются и в особенностях восприятия, мышления.

В дошкольном возрасте у детей отмечается отставание в развитии устной речи. С первых этапов школьного обучения обнаруживаются трудности в овладении чтением, письмом, счетом (дислексии, дисграфии, дискалькулии).

В учебной деятельности особенно резко проявляются черты

цереброастенического синдрома. У детей отмечается быстрая утомляемость и отвлекаемость. Вследствие быстрой утомляемости дети становятся пассивными, вялыми, рассеянными либо раздражительными, капризными.

Психофизический инфантилизм

Эта форма ЗПР проявляется в трех вариантах.

1) Гармонический психофизический инфантилизм.

Этиология этого варианта психофизического инфантилизма связана с наследственными факторами и истощающими заболеваниями в раннем периоде.

В дошкольном возрасте, как правило, отставание в психическом развитии этих детей не замечается окружающими, так как проявляется в легкой форме. Эти дети общительны, эмоциональны, доброжелательны и приветливы. У них не возникает проблем в отношениях со взрослыми и детьми.

У детей с этой формой ЗПР обнаруживается отставание как физического, так и психического развития на 2-3 года. Особенности телосложения, пропорций тела, моторики характерны для детей более младшего возраста. Эмоционально-волевая сфера характеризуется незрелостью.

В школьном возрасте у этих детей продолжают доминировать игровые интересы, наблюдается непосредственность в рассуждениях, наивность.

Вместе с этим, у детей с психофизическим инфантилизмом не обнаруживается существенных нарушений познавательной деятельности (гнозиса, мышления, внимания, памяти). Прогноз психического развития благоприятный.

2) Дисгармонический психический инфантилизм.

Причинами этой формы инфантилизма являются негрубые повреждения головного мозга на ранних стадиях развития.

В ряде случаев у этих детей наблюдается отставание физического развития, черты эмоциональной незрелости. Характерными для этих детей являются черты цереброастенического синдрома. Это проявляется в том, что дети оказываются неспособными к длительному интеллектуальному напряжению. На фоне переутомления у них обнаруживается невозможность концентрации внимания, повышенная переключаемость внимания, патологическая инертность. У этих детей обнаруживается

ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность длительно удерживать информацию различной модальности. Мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, классификации протекают замедленно и вызывают определенные затруднения.

Эмоционально-волевая сфера этих детей характеризуется эмоциональной неустойчивостью. Обращают на себя внимание и особенности поведения этих детей: склонность к конфликтам, драчливости, агрессивности. Во многих случаях у детей наблюдается эгоистичность, отсутствие самокритичности. По причине указанных особенностей личности эти дети не имеют друзей.

Прогноз психического развития этих детей менее благоприятный, чем при гармоническом психофизическом инфантилизме.

3) Психофизический инфантилизм при эндокринной недостаточности.

Темп психического развития этих детей отстает от нормы. Телосложение характеризуется диспластичностью. В моторной сфере выявляется неловкость, неуклюжесть движений, нарушение координации, синхронности и последовательности движений.

У этих детей отмечается повышенная внушаемость, пассивность, робость, застенчивость, наивность в суждениях. Наряду с этим, проявляется ворчливость, резонерство, хвастливость.

Психическая деятельность этих детей характеризуется пассивностью, недостаточной гибкостью, замедленным темпом, быстрой истощаемостью.

. ЗПР с невроптоподобным синдромом

Этиология этой формы ЗПР связана с легкой органической недостаточностью мозга, которая возникает в результате воздействия патологических факторов на раннем этапе онтогенеза.

Электроэнцефалографическое исследование выявляет у этих детей негрубые изменения биоэлектрической активности головного мозга. При неврологическом исследовании выявляются признаки дисфункции вегетативной нервной системы.

В клинической картине отмечается задержка развития ряда психических функций на фоне симптомов, сходных с невропатией («врожденной нервностью»).

Раннее психомоторное развитие этих детей проходит в пределах нормы. Однако наблюдается ряд особенностей их поведения: крикливость, излишняя возбудимость, подвижность, склонность к капризам. У многих детей наблюдаются соматовегетативные нарушения: срыгивание, рвота,

нарушение чередования сна и бодрствования, беспокойный сон, ночные страхи, недержание мочи и др.

Эмоционально-волевая сфера этих детей характеризуется неустойчивостью эмоций, повышенной истощаемостью, впечатлительностью, обидчивостью, плаксивостью, склонностью к невротическим реакциям.

Излишняя отвлекаемость, суетливость, быстрая истощаемость произвольного внимания приводят к трудностям усвоения знаний, к конфликтам с учителями, которые могут провоцировать эффектные реакции в виде крика, плача. Школьная неуспеваемость усиливает невротические реакции детей, вызывает страхи, нежелание посещать школу.

Познавательная деятельность характеризуется недоразвитием ряда психических функций. Особенности психического развития приводят в школьном возрасте к возникновению дисграфии и дискалькулии.

Прогноз психического развития этих детей благоприятен при условии своевременной и целенаправленной психолого-педагогической помощи.

ЗПР с психопатоподобными синдромами

При раннем поражении структур головного мозга нарушения психического развития могут комбинироваться и с искаженным формированием личности. Наиболее характерными вариантами этой формы ЗПР являются следующие:

1) ЗПР с синдромом гиперактивности

Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы этих детей проявляются в гиперактивности. При этом движения и действия этих детей непоследовательны, хаотичны.

В конфликтных ситуациях эти дети проявляют агрессивность, но без жестокости, однако быстро успокаиваются. В поведении этих детей наблюдается также упрямство, аффективная напряженность.

Особенности познавательной деятельности проявляются, прежде всего, в нарушении концентрации внимания при осуществлении интеллектуальных операций, в быстрой отвлекаемости внимания при относительной сохранности процессов памяти и мыслительных операций.

Школьная неуспеваемость этих детей обусловлена такими особенностями мыслительной деятельности, как недо[^]статочная системность, упорядоченность, отсутствие четкой направленности и

плановности при решении интеллектуальных задач и при усвоении школьных знаний. Неудачи ребенка в школе вызывают негативное отношение к школе, к обучению, школьную фобию.

В дальнейшем, после прохождения подросткового периода, происходит либо постепенное сглаживание симптоматики, улучшение поведения и отношения к школе, либо усложнение деформации личности.

2) ЗПР с синдромом гипоактивности

С раннего возраста у таких детей отмечается замедленный темп моторного и психического развития.

Движения и действия этих детей замедленны. Они не сразу включаются в различные виды деятельности, нерешительны при выборе и прогнозе предстоящих действий, не сразу реагируют на поведение других детей в процессе игры.

У этих детей отмечается замедленность восприятия и понимания речи. Формирование других психических функций также характеризуется более замедленным темпом.

Многие психические процессы характеризуются пассивностью, инертностью. Исследования мышления обнаруживают у этих детей шаблонность, стереотипность, отсутствие творческой активности, гибкости, оригинальности.

3) ЗПР с аутистическим синдромом

Нарушения психомоторного развития наблюдаются у этих детей с раннего возраста. Развитие моторики часто отстает от нормы. У детей отмечается неловкость движений, наличие двигательных стереотипов.

В речи этих детей отмечаются нарушения звукопроизношения, просодических компонентов речи, обилие речевых штампов.

С раннего возраста проявляется аутичность. Эти дети ведут себя так, как будто они одни, не стремятся к общению и игре с другими детьми, иногда предпочитают избирательно контактировать с некоторыми взрослыми людьми.

Круг их интересов избирателен и ограничен. Чрезвычайно трудно вовлечь этих детей в деятельность, которая им не нравится.

Учебная деятельность их не интересует и вызывает большие трудности.

При этой форме ЗПР отмечается диспропорция в развитии различных видов мышления. При относительной сохранности вербального мышления имеет место задержка в развитии невербального интеллекта (наглядно-образного, в частности, конструктивного мышления).

Школьная неуспеваемость этих детей осложняется недостаточной сосредоточенностью и целенаправленностью.

В связи с имеющимися особенностями психической деятельности, у детей обнаруживаются нарушения чтения, письма и счета.

ЗПР при детских церебральных параличах

При ДЦП, кроме грубой неврологической симптоматики, нарушений моторики, у детей обнаруживаются и нарушения восприятия, внимания, памяти, мышления.

Двигательная недостаточность обуславливает и нарушения тактильной и кинестетической чувствительности, расстройство зрительно-пространственных функций. В связи с этим, частыми симптомами при ДЦП являются нарушения гнозиса, праксиса, агнозоапраксии, астереогноз.

У детей с ДЦП наблюдаются и проявления ц е р е б р о - астенического синдрома.

Нарушения познавательной деятельности во многом определяются формой ДЦП. Так, при спастической и гемипаретической формах ДЦП у 1/3 детей отмечается умственная отсталость, а у остальных детей выявляется ЗПР различной степени выраженности с преобладанием нарушений наглядно-образного мышления.

Эмоционально-волевая сфера этих детей характеризуется сензитивностью, излишней впечатлительностью, переживанием своего дефекта.

При гиперкинетической форме ДЦП преобладают нарушения вербально-логического мышления при относительной сохранности наглядно-действенного мышления. При этом, однако, темп мыслительных операций, как правило, замедлен.

В поведении этих детей наблюдается недостаточная критичность по отношению к себе, бестактность, назойливость, эгоцентричность.

У детей с ДЦП частыми являются неврозоподобные симптомы, депрессии, страхи.

ЗПР при общем недоразвитии речи

Нарушения речевого развития у этих детей часто сочетаются с особенностями мыслительной деятельности. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развиваются без особых отклонений. В то же время формирование вербально-логического мышления характеризуется задержкой в развитии. Эти особенности мышления в сочетании с

тяжелыми нарушениями речевого развития приводят к большим трудностям школьного обучения, к возникновению дислексии, дисграфии, дискалькулии.

ЗПР при тяжелых дефектах слуха

Дефекты слуха приводят, прежде всего, к нарушению речевого развития. В связи с этим, у глухих детей страдает вербально-логическое мышление, в то время как наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развиваются без отклонений. Нарушения речевого развития приводят к трудностям формирования понятий, процессов обобщения, абстракции.

В подростковом возрасте у детей с тяжелым нарушением слуха могут наблюдаться переживания своего дефекта, чувство неполноценности, черты инфантилизма, недостаточная самостоятельность, повышенная самооценка.

В том случае, когда глухота вызвана органическим поражением мозга, могут наблюдаться признаки цереброастенического синдрома.

ЗПР при тяжелых дефектах зрения

Тяжелые дефекты зрения приводят к отставанию в формировании моторной сферы, отрицательно влияют на развитие пространственных функций, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Вследствие слепоты нарушается участие ребенка в различных видах деятельности: предметно-манипулятивной, игровой, что также задерживает психическое развитие.

У детей с тяжелыми дефектами зрения часто отмечаются характерные особенности эмоционально-волевой сферы: сензитивность, замкнутость, чувство неполноценности, капризность, эгоистичность, тревожная мнительность, склонность к самоанализу. В качестве компенсаторных реакций формируется склонность к соблюдению порядка, доходящая до педантизма.

Довольно часто у этих детей наблюдаются невротические реакции и в целом патологическое формирование личности.

ЗПР при тяжелых соматических заболеваниях

Из-за длительных соматических заболеваний у детей возникает астенический синдром, который проявляется в быстрой утомляемости при физической и психической нагрузке.

Гиперопека к больному ребенку в семье и медицинском учреждении приводит к формированию таких черт личности, как инфантильность, отсутствие самостоятельности, повышенная внушаемость, эгоистичность.

Характерной чертой при этой форме ЗПР является повышенная истощаемость произвольного внимания, памяти и мышления, недостаточная скорость запоминания и обработки информации. У многих детей наблюдается эмоциональная неустойчивость, обидчивость, сензитивность, склонность к капризам. В ряде случаев имеют место невротические реакции.

ЗПР при тяжелой семейно-бытовой запущенности

Одной из причин ЗПР может служить эмоциональная и сенсорная депривация ребенка, которая наблюдается при тяжелой семейно-бытовой запущенности.

Психическая депривация может привести к снижению познавательной активности ребенка, к отставанию психического развития, к изменению эмоционально-волевой сферы.

Объем представлений об окружающем мире у таких детей ограничен, а знания бессистемны, поверхностны, неточны. Отсутствие контроля за выполнением обязанностей приводит к слабости волевых усилий, к неумению планировать свою деятельность для достижения цели. Такие дети по уровню имеющихся у них знаний и представлений, по особенностям поведения оказываются неподготовленными к школьному обучению.

Уже в 1 классе у детей отмечаются страхи школьного обучения, школьная дезадаптация. Особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы сопровождаются трудностями в овладении школьными навыками, чтением, письмом и счетом.

Таким образом, согласно классификации Ю. Г. Демьянова, ЗПР часто комбинируется с различными формами дизонтогенеза.

В целом, при ЗПР различного этиопатогенеза чаще всего имеет место сочетание различных симптомов: замедление темпа развития одних психических функций, стойкое недоразвитие других и нарушение структуры третьих психических функций.

В связи с этими особенностями психического развития, необходима наиболее ранняя клиническая, психологическая и педагогическая диагностика задержки психического развития.

Сложность структуры психического дизонтогенеза у детей с ЗПР вызывает необходимость комплексного подхода при коррекции нарушений психического развития, включающего биологическую терапию, психотерапию, психологическую и педагогическую коррекцию, с учетом особенностей структуры дефекта, неравномерности и дисгармоничности

психического развития этих детей.

Таким образом, классификация В. В. Лебединского и Ю. Г. Демьянова существенно отличаются друг от друга с точки зрения общего подхода к определению самого понятия «задержка психического развития».

В классификации В. В. Лебединского ЗПР определяется как специфическое нарушение психического развития, отличающееся от других форм дизонтогенеза в детском возрасте: нарушений психического развития при дефектах анализаторов, аутизме, психопатиях и др.

В классификации Ю. Г. Демьянова понятие ЗПР рассматривается более широко и включает все виды нарушений психического развития (кроме вариантов умственной отсталости), при которых имеются отклонения в психическом развитии и снижение интеллекта.

Особенности психомоторного развития. Психологические особенности

■ У детей с ЗПР отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой (Т. В. Егорова, Л. В. Кузнецова, В. И. Лу-бовский, Н. А. Менчинская, Л. И. Переслени, В. Л. Подобед, У. В. Ульяновка, Г. В. Шаумаров, П. Б. Шошин).

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так, у этих детей скорость зрительного восприятия значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознавания. Дети с ЗПР замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия не могут не оказать отрицательного влияния на овладение зрительными образами букв и цифр, что обуславливает большие трудности при обучении грамоте.

Как отмечают Strauss и Lethinen (цит. по З. Тржесоглава), у детей с задержкой психического развития имеются нарушения интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации. Эти дети с трудом выделяют фигуру из структурированного фона.

З. Тржесоглава обнаруживает у детей с легкой дисфункцией мозга нарушения ориентировки «право-лево», у них часто выявляется

невыраженная или перекрестная л а -теральность. Однако автор не разделяет мнение о том, что среди детей с ЗПР преобладает левшество.

Многие исследователи (Т. В. Егорова, В. Л. Подобед, Н. Г. Поддубная) отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти.

У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

Исследования Н. Г. Поддубной показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память. Снижение произвольной памяти, по мнению Т. А. Власовой и М. В. Певзнер, представляет одну из значимых причин неуспеваемости этих детей. Школьники с ЗПР с большим трудом запоминают условие задачи, быстро забывают прочитанное.

Детям с ЗПР свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

У детей с задержкой психического развития страдает как механическая, так и логическая память (Л. В. Подобед). Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка

воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У детей с ЗПР часто отсутствует этап ориентировки в задании. Так, дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием.

У детей с ЗПР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычлнить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами.

Наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным (З. Тржесоглава). При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие

существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность.

Особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Sturma (цит. по З.Тржесоглава) выделяет следующие особенности внимания этих детей:

- 1) нарушения концентрации внимания как следствие утомления ЦНС;
- 2) неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы;
- 3) чрезвычайно ограниченный объем внимания. В каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется;
- 4) «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может этого сделать из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- 5) «прилипание» (персеверация) внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ЗПР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений (З. Тржесоглава). По данным Gwerder (цит. по З. Тржесоглава), почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании.

Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие признаки недоразвития моторики у этих детей:

- 1) неловкость движений;

- 2) нарушение координации движений;
- 3) гиперактивность;
- 4) синкинезии;
- 5) повышенный мышечный тонус.

Указанные особенности психического и моторного развития детей с ЗПР не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция.

Глава III. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР **РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ III ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧИ**

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития и большая распространенность нарушений речи.

Так, в исследовании В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова из 40 детей с ЗПР 7-9 лет у 38 (95%) выявлены разнообразные нарушения речи. Zlab (цит. по З. Тржесоглава) среди детей с минимальной мозговой дисфункцией обнаруживает 52% детей с дефектами речи. Gwerder отмечает, что нарушения речи чаще отмечаются у мальчиков (44,5%), чем у девочек (28,3%).

Исследованием Е. В. Мальцевой в младших классах школы для детей с ЗПР выявлено 39,2% детей с дефектами речи.

У детей с ЗПР имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако наиболее распространенными являются нарушения звукопро-изношения и нарушения письменной речи (дислексии и дисграфии). По данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушения письменной речи у этих детей наблюдаются чаще, чем нарушения звукопроизношения (37:28). По данным Е. В. Мальцевой, наиболее распространенными являются нарушения фонетической стороны устной речи.

Характерным признаком клинической картины большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей.

У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения как устной, так и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков и неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи (З. Тржесоглава).

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность (Н. Ю. Ворякова, Г. И. Жаренкова, А. Д. Кошелева, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович, Е. Ф. Собонович, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и др.).

Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития. Задержка развития речи проявляется и в недостаточном уровне вербальных интеллектуальных способностей.

С учетом проявления нарушений речи Е. В. Мальцева выделяет 3 группы детей с ЗПР.

Первая группа — дети с изолированным фонетическим дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Нарушения произношения звуков в этой группе детей связаны с аномалией строения артикуляторного аппарата, недоразвитием речевой моторики. В эту группу вошли 24,7% детей с ЗПР, имеющих нарушения речи.

Вторая группа (52,6%) — дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2-3 фонетические группы и проявляются чаще всего в заменах фонетически близких звуков. Кроме дефектов звукопроизношения, у детей этой группы наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Недостаточное развитие фонематических процессов у этих детей отражается в письменной речи, обуславливает нарушения чтения и письма. В письменных работах этих детей отмечается большое количество ошибок: замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, неправильное оформление предложения.

Третья группа (22,5%) — дети с системным недоразвитием всех сторон

речи (дети с ОНР). Кроме фонетико-фонематических нарушений, у этих детей наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы. Нарушения устной речи отражаются на письме. Кроме замен букв, искажений звуко-слоговой структуры слова, характерными ошибками в письме детей этой группы являются смысловые замены слов, аграмматизмы, синтаксические ошибки.

И. А. Смирнова выделяет 5 групп первоклассников с ЗПР с учетом характера речевых нарушений:

- 1) дети с мономорфной дислалией;
- 2) дети с полиморфной дислалией, которая отражается на письме;
- 3) дети, у которых, кроме функциональной дислалии, отмечается и недоразвитие фонематического анализа и синтеза. У этих детей, как и у детей второй группы, наблюдаются нарушения чтения и письма;
- 4) дети с дислексией и дисграфией;
- 5) дети со стертой формой дизартрии.

Исследованием И. А. Симоновой выявлены особенности речевого недоразвития у детей с ЗПР 8-10 лет в двух клинических группах: 1) при неосложненном инфантилизме (по классификации М. С. Певзнер); 2) при осложненном инфантилизме, а также при ЗПР в результате цереброастенических состояний различного генеза.

Первая группа детей, по данным И. А. Симоновой, является немногочисленной.

В качестве ведущего психопатологического синдрома у этих детей выделяется незрелость эмоционально-волевой сферы. У школьников этой группы сохраняются игровые интересы, отмечается неподготовленность к учебной деятельности, отсутствие познавательного интереса к учебе. Им трудно подчинить свои эмоциональные реакции школьным требованиям. Очень активные, целенаправленные и неутомимые в игре, эти дети быстро устают во время урока, отвлекаются. Они либо растормаживаются, либо становятся пассивными, вялыми. Учебная деятельность этих детей характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью.

В анамнезе большинства этих детей отмечается задержка речевого развития: так, первые слова появляются к 1,5-2 годам, фразы — к 3 годам.

В процессе логопедического обследования этих детей нарушения

звукопроизношения выявлены лишь у одного ребенка. Почти у всех детей оказалась сохранной артикуляционная моторика. Небольшие отклонения наблюдались лишь при выполнении серии артикуляторных движений. Вместе с тем, у детей выявились также трудности повторения серий из 3-4 слогов с фонетически близкими звуками. При повторении слогов дети чаще всего смешивали звонкие и глухие звуки. Аналогичные смешения наблюдались иногда и на письме, однако дети самостоятельно исправляли ошибки.

Дети этой группы неточно различают понятия «слог», «звук», «буква». У детей сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные же формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены. Процесс звукослогового анализа значительно облегчается использованием вспомогательных приемов, внешних действий (например, с помощью отхлопывания слогов).

У детей с неосложненным инфантилизмом выявляются особенности речи, связанные со своеобразием эмоционально-волевой сферы. Эти дети многословны, охотно вступают в речевое общение, активны в диалоге, часто перебивают собеседника.

Дети этой группы не продумывают ответы, в связи с чем их ответы характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций.

Речь таких детей во многом определяется наличием эмоционального компонента.

Так, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, интересных и доступных ребенку, дети легко составляют грамматически сложные предложения, используют прямую речь, вносят в рассказы элементы фантазии, разнообразные детали. При этом речь сопровождается выразительной интонацией, адекватной мимикой, эмоциональными жестами.

В заданиях же, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, наблюдается снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

И. А. Симонова делает вывод о том, что детям этой группы свойственно не нарушение, а своеобразие речевого развития, его задержка. Уровень речевого развития этих детей и их речевое поведение соответствуют нормально развивающимся сверстникам более младшего возраста.

Во **второй группе** детей с ЗПР (с осложненным инфантилизмом и с церебрастеническими состояниями) наблюдалась иная картина речевого

недоразвития.

Дети в этой группе испытывали существенные трудности с самого начала школьного обучения. У детей с осложненными формами инфантилизма эти трудности были обусловлены незрелостью эмоционально-волевой сферы и недоразвитием интеллектуальной деятельности. У детей с цереброастеническими состояниями в основе школьной неуспеваемости лежит истощаемость нервной системы, быстрая утомляемость, нарушение работоспособности.

В анамнезе большинства детей этой группы отмечалась задержка развития речи. Первые слова появились лишь к 2-2,5 годам.

Логопедическое исследование выявило у большого количества этих детей (32%) нарушения звукопроизношения, которые проявляются в основном в нечетком произношении свистящих и шипящих (боковое, межзубное произношение), отсутствии или неправильном произношении звука р.

При повторении серий из 3-4 слогов с фонетически близкими звуками наблюдалось большое количество ошибок: смешение глухих и звонких, твердых и мягких согласных звуков, расцепление аффрикат.

У детей этой группы не дифференцированы понятия «буква», «звук», «слово». Они испытывают большие затруднения в звукобуквенном анализе слов. Так, 18 детей из 50 не смогли определить последовательность и количество слогов и звуков в слове. Таким образом, у детей этой группы выявлено недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи.

Особенности речи у детей второй группы проявлялись в бедности лексико-семантической стороны речи, в ограниченном объеме словаря, в неточном употреблении слов.

Несформированность лексической стороны речи особенно ярко проявлялась в особенностях выполнения заданий на подбор синонимов и антонимов. Характерной ошибкой при выполнении этого задания была замена необходимого антонима исходным словом с частицей *не* {*спокойный — беспокойный, храбрый — нехрабрый*). Другой характерной ошибкой был подбор вместо антонима других форм слова или родственных слов.

При выполнении заданий на подбор синонимов дети часто предлагали вместо синонимов слова, связанные одной ситуацией {*врач — больной, медсестра; огонь — газ, огнетушитель*).

Особую трудность вызывает у этих детей употребление обобщающих

понятий {мебель, посуда} и т.д. Дети не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями {стол, шкаф, мебель, кровать}. Вместе с тем, обобщающие понятия находятся в пассивном словаре детей, так, например, они правильно подбирают картинки к словам *мебель, посуда* и т. д.

В активном словаре этих детей широко представлены неологизмы {*подметальщики, кирпичник, шахтерка* (вместо *швея*), *столист*}.

В экспрессивной речи детей с ЗПР второй группы используется очень небольшое количество прилагательных и наречий. В речевых высказываниях часто наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов.

Связная речь детей с ЗПР второй группы находится на более низком уровне, чем у детей первой группы.

Рассказы этих детей характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Дети с ЗПР этой группы часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязанность отдельных частей.

В высказываниях детей этой группы проявляется и неумение оформлять с помощью языковых средств смысловые (временные, причинно-следственные) отношения: *Доктор лечит мальчика, чтобы он не заболел. Шел дождь, потому что он взял зонт.*

Таким образом, особенности речи у этой группы детей характеризуются нарушением речи как системы; своеобразие речи отражает недоразвитие как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР являются неоднородными.

Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи (В. И. Лу-бовский, Г. И. Жаренкова).

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР встречаются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. Так, по данным

Е. В. Мальцевой, нарушения звукопроизношения наблюдаются у 29,9% учеников младших классов для детей с ЗПР, что составляет 76,3% от числа детей с ЗПР, имеющих нарушения речи. По данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушения звукопроизношения наблюдаются у 70% учащихся 7-9 лет с ЗПР. В то же время в младших классах массовой школы нарушения звукопроизношения отмечаются лишь у 5-7% школьников (по Е.Ф. Рау).

Наибольшая распространенность нарушений звукопроизношения имеет место у учеников 1 класса (55,8%, по данным Е. В. Мальцевой). К 4 классу это количество значительно снижается (32,5%).

У учеников массовой школы, как правило, отмечается мономорфное нарушение звукопроизношения, т. е. нарушение произношения какой-либо одной группы звуков. У учащихся же с ЗПР, по данным Е. В. Мальцевой, мономорфное нарушение звукопроизношения встречается только у 52,1% детей. У 30,9% этих детей отмечаются нарушения произношения двух фонетических групп, у 11,2% — трех групп звуков, а у 5,6% — даже четырех фонетических групп звуков. Это свидетельствует о том, что почти у половины школьников младших классов с ЗПР имеет место полиморфное нарушение звукопроизношения.

В речи детей с ЗПР, как и учеников массовой школы, чаще всего нарушаются артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные (*р, рь, л, ль*).

Распространенность нарушений звукопроизношения отдельных групп звуков у детей с ЗПР и без нарушений психического развития неодинакова.

По данным М. А. Александровской, у детей 5-9 лет с нормальным интеллектом чаще всего нарушается произношение звука *р* (26%) и шипящих (24%). Далее по распространенности следует нарушение произношения свистящих звуков (22%), звука *л* (10%).

У детей с ЗПР количественные отношения иные: преобладающим является нарушение произношения свистящих звуков и сонорных.

Следует отметить, что свистящие звуки являются звуками, артикуляторно менее сложными, чем шипящие. Однако, по данным В. И. Бельтюкова, свистящие звуки характеризуются наибольшей акустической близостью. Преобладание нарушений свистящих звуков, по-видимому, связано с недоразвитием речеслухового анализа у детей с ЗПР. Это подтверждается и результатами выполнения заданий на повторение слогов с акустически близкими звуками.

В картине нарушений звукопроизношения большое место занимают смещения звуков (32,3%, по данным Е. В. Мальцевой). Наиболее распространенными оказались смещения свистящих и шипящих звуков (*с-ш, з-ж, с-ч, с-щ*), а также сонорных (*р-л*).

У 23% детей с ЗПР выявлено искаженное произношение звуков, преимущественно межзубное произношение свистящих, а также увулярное и веллярное произношение звука *р*, У 9,8% учеников с ЗПР обнаружилось стойкие замены одного звука другим звуком (*р-л, л-ль, л-в, ш-с, ж-з*). Наблюдалось и отсутствие звуков (9,8%), в частности, сонорного/).

У детей с ЗПР выявлено своеобразие в соотношении смещений, искажений и замен. Преобладающим видом нарушений звукопроизношения является смещение звуков. На втором месте по распространенности стоят искажения, на третьем месте — стойкие замены. Факт преобладания смещений звуков над стойкими заменами и искажениями свидетельствует о нечеткости слуховых образов звуков, о недостаточной сформированное™ речеслухового анализа и синтеза.

Исследование механизмов нарушений звукопроизношения (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, Е. В. Мальцева) показало следующее.

У детей с ЗПР нарушения звукопроизношения в большинстве случаев носят характер дислалии. Так, по данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, моторная, сенсорная и смешанные виды дислалий выявлены у 65% учащихся 7-9 лет с ЗПР и лишь у 5% — стертые дизартрии.

При стертой дизартрии у этих детей имеются не только нарушения звукопроизношения, но и общая смазанность речи, носовой оттенок голоса, его слабость, замедленный темп речи.

У большого количества детей с ЗПР нарушения звукопроизношения связаны с дефектами строения артикуля торного аппарата. Так, по данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова — у 84,5%, по данным Е. В. Мальцевой — у 45,1%, учащихся с ЗПР обнаруживаются различные аномалии артикуляторного аппарата: аномалии прикуса (прогнатия, прогения, передний открытый прикус), укороченная подъязычная связка, толстый массивный язык, высокое узкое или уплощенное твердое небо, дефекты строения зубного ряда.

Исследование речевой моторики детей с ЗПР показало, что у большинства школьников младших классов, имеющих нарушения звукопроизношения, отмечается недостаточность речевой м о т о р и к и , которая особенно ярко проявляется в движениях языка.

Движения языка характеризуются неточностью, излишним напряжением, трудностью удержания позы, переключения от одного движения к другому. Как отмечает Е. В. Мальцева, в процессе выполнения задания «сделать язык чашечкой — иголкой — лопатой» у детей часто наблюдается нарушение плавности и последовательности движений.

У некоторых детей движения языка хаотичны, неорганизованны, замедленны. Многие артикуляторные движения дети смогли выполнить только по подражанию после нескольких попыток.

Часто речь таких детей напряженная, аритмичная. При этом отдельные слоги и слова ребенок произносит четко, однако спонтанная речь неясная, смазанная.

По мнению Zlab (цит. по З. Тржесоглава), одним из характерных признаков нарушений речи при ЗПР (церебрально-органического генеза) является «специфическая ассимиляция». Это нарушение проявляется в том, что

ребенок не может произнести правильно слова, содержащие звуки, близкие по артикуляции или звучанию. При этом изолированные слоги, а также слова, не включающие фонетически близких звуков, ребенок правильно произносит. «Специфическая ассимиляция» проявляется в двух формах: ассимиляция гласных и ассимиляция глухих и звонких согласных. Сочетание расстройств звукопроизношения и «специфической ассимиляции» часто проявляется и в нарушениях письменной речи, в трудностях овладения правописанием, в дизорфографии.

Явления «специфической ассимиляции» наблюдаются и в примерах на повторение предложений, приведенных Е. В. Мальцевой: *Слышится шелест сухого камыша — Шлы-шится шелест... камыша, Слысытся... камыш... сухой... камыш.*

Zlab считает, что часто причиной «специфической ассимиляции» являются не только расстройства артикуляции, но и нарушения слуховой дифференциации.

На наш взгляд, причина кроется как в недоразвитии слухового восприятия, так и в трудностях организации моторной программы высказывания, особенно тогда, когда в нем содержится много артикуляторно близких звуков.

Одним из факторов, вызывающих нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР, в частности, смещения звуков, является недостаточная сформированность фонематического восприятия.

По данным Е.В. Мальцевой, среди детей с ЗПР, имеющих дефекты речи, 75,2% испытывали существенные затруднения при дифференциации звуков на слух. При этом дети плохо различали не только нарушенные в произношении звуки, но также и некоторые правильно произносимые звуки: твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки. Это проявлялось в том, что дети часто ошибались при повторении слогов с акустически близкими звуками. Причем увеличение количества слогов приводило к существенному росту ошибок. Так, серии из двух слогов правильно воспроизводили 98,5% детей, а серии из трех слогов — только 40,8%.

Следует отметить, что использование некоторых облегченных приемов (дополнительное предъявление, замедление его темпа) не привело к уменьшению количества ошибок.

В ряде исследований (Ю. Г. Демьянов, В. И. Насонова, Г. Н. Рахмакова, З. Тржесоглава) отмечаются затруднения рядообразования, недостаточность автоматизации речевых рядов, нарушения восприятия и воспроизведения ритма.

Нарушения фонематического развития у детей с ЗПР проявляются как в трудностях дифференциации звуков, так и в несформированности фонематического анализа и синтеза.

Нарушения звукового анализа и синтеза у этих детей оказались очень стойкими. По данным Е. В. Мальцевой, они сохраняются в течение нескольких лет, вызывая нарушения чтения и письма. Особенно большую трудность представляет определение количества, последовательности звуков, установление позиционных соотношений звуков в слове. На формирование фонематического анализа отрицательное влияние оказали и трудности слуховой дифференциации звуков.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ

Развитие лексики в онтогенезе осуществляется в направлении расширения объема словаря и уточнения значений слов. В процессе развития ребенка обогащается его словарь, «значение слова развивается, меняет свою структуру». (А. Р. Лурия. Язык и сознание. — М., 1979. С. 51.)

Формирование лексики ребенка тесно связано с развитием, уточнением и осознанием представлений ребенка об окружающем мире и во многом определяется уровнем его познавательной деятельности.

У детей с ЗПР отмечается разной степени выраженности недоразвитие лексической стороны речи. По данным Е. В. Мальцевой, грубое

недоразвитие лексики имеет место у 8,8% младших школьников, что составляет 22,5% от количества детей с ЗПР, имеющих дефекты речи.

Основными характерными чертами словарного запаса детей с ЗПР являются бедность и неточность (С.Г.Шевченко, Е. В. Мальцева, З. Тржесоглава).

Как известно, формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим, особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности.

Исследование знаний и представлений об окружающем мире первоклассников с ЗПР, проведенное С. Г. Шевченко, выявило их бедность и значительное своеобразие.

Так, большинство детей с ЗПР имеют очень приблизительное, неточное представление о профессии своих родителей. Во многих случаях на вопрос «Кем работает (мама или папа)?» дети с ЗПР прежде, чем дать верные ответы, вспоминали несущественные, второстепенные сведения: *Она пишет... Рядом с ней строят дом, а она заказывает рамы или плиты... На работе работает, инженер.*

Большое количество детей с ЗПР давали неправильные ответы. Хотя их ответы были многословными, все же в них наблюдались несущественные, не имеющие отношения к данному вопросу подробности: *Где раньше магазин строили, где трамваи ходили.*

Лишь немногие дети с ЗПР (15%) точно знали свою фамилию, имя, отчество, имя и отчество родителей, различали понятия «полное имя» и «отчество», осознавали их связи. У большинства же учеников с ЗПР (85%) отмечалась недостаточная сформированность конкретных знаний по этой теме. Так, многие дети с ЗПР (50%) плохо дифференцировали имя и отчество, воспринимали их как единое целое, не знали своего полного имени и отчества, не могли от полного имени образовать краткое имя и наоборот.

Дети с ЗПР затруднялись перечислить и определить последовательность времен года, назвать их наиболее характерные признаки. Они смешивали понятия «время года» и «месяц». Так, выполняя задание назвать месяцы, один из детей с ЗПР назвал как месяцы, так и времена года: *Октябрь,*

ноябрь, сентябрь, лето.... Часто смешиваются детьми понятия «весна» и «осень»: *Осенью листочки распускаются, а весной — падают.*

В связи с ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире, в словаре детей с ЗПР отсутствуют многие обозначения хорошо известных детям предметов, действий и качеств. Так, по данным Е. В. Мальцевой, только половина детей с ЗПР смогла правильно назвать 71-80% предъявленных картинок. Часто наблюдалась неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам (вместо *рама — окно, конверт — письмо, клевать — есть, платье — одежда, платье — воротник, поливает — выливает, вышивает — шьет*). Слова-наименования часто заменяют описанием ситуации или действия (*конура — тут собака спит, почтальон — газеты приносит*).

В словаре детей с ЗПР преобладают существительные и глаголы. Усвоение же прилагательных вызывает определенные трудности. В речи этих детей используются лишь прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов. У детей с ЗПР возникают затруднения даже при определении цвета, а также формы предмета.

Наиболее значимым признаком лексического развития ребенка является уровень овладения обобщающими понятиями. Л. С. Выготский рассматривал этот процесс как «сложный внутренний, психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления понимание нового слова, собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена действительное освоение его». (Л. С. Выготский, 1956. С. 168.)

Процесс овладения словами обобщающего характера тесно связан с развитием способности к анализу и синтезу, с умением обобщать на основе выделения существенных признаков предметов. Уровень овладения обобщающими понятиями характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системности.

Специальное изучение уровня овладения обобщающими понятиями проведено С. Г. Шевченко. В целях исследования было отобрано 27 обобщающих понятий: *растительный мир* (цветы, деревья, ягоды, овощи, фрукты, грибы), *животный мир* (звери, насекомые, птицы, рыбы), *предметы быта и труда людей* (посуда, мебель, одежда, обувь, головные уборы, музыкальные инструменты, рабочие инструменты, рабочие машины, транспорт, электробытовые приборы, игрушки, елочные украшения, настольные игры, спортивный инвентарь, учебные вещи,

оружие, продукты питания). Детям предлагались три серии заданий.

В первой серии детей просили подобрать конкретные названия предметов к данному обобщающему понятию.

Во второй серии заданий детям предлагалось назвать группу предметов, изображенных на картинках, одним обобщающим понятием.

В третьей серии ставилась задача определить те признаки, на основании которых дети узнают отдельные предметы (например, узнают ту или иную птицу).

Результаты выполнения первой серии заданий на подбор конкретных слов к обобщающему понятию показали бедность словаря, ограниченность связей обобщающего слова со словами конкретного значения. Так, большинство детей с ЗПР (88,4%) подобрали к 27 родовым понятиям лишь от 101 до 170 названий конкретных предметов. В то же время ученики младших классов массовой школы (80%) назвали от 170 до 850 конкретных предметов.

Исследование С. Г. Шевченко показало, что степень конкретизации обобщающих понятий определяется во многом характером этих понятий. Так, более широкое поле конкретных слов отмечалось на такие понятия» как *игрушки, посуда, одежда*. Наиболее существенные различия между нормой и ЗПР обнаружались при подборе конкретных слов к следующим родовым понятиям: *продукты питания, птицы, цветы, грибы, учебные вещи, насекомые, деревья, рыбы, животные, овощи*.

Детей с ЗПР характеризовали и определенные особенности выполнения этих заданий» так называемая «толчко-образность», т. е. неравномерность деятельности. Дети с ЗПР сначала правильно и быстро называли 3-4 слова, затем останавливались и после паузы называли правильно еще 2-3 слова. В конце выполнения задания дети с ЗПР начинали называть слова, не относящиеся к данному обобщающему понятию, В то же время ученики массовой школы почти сразу, без паузы, называли 6-9 слов, относящихся к заданному обобщающему понятию, затем, после недлительной паузы, припоминали еще 3-4 слова. Это свидетельствует об относительной сформированности у учеников массовой школы структуры семантического поля.

Ученики массовой школы тоже иногда допускали ошибки на соотнесение родовых и видовых понятий, но количество этих ошибок было в 5 раз меньше, чем у детей с ЗПР.

При выполнении заданий первой серии основными видами ошибочных ответов были следующие (по С. Г. Шевченко):

- 1) расширение родового понятия за счет неправильного включения видовых понятий. Так, дети с ЗПР часто относят к мебели бытовую технику и такие предметы домашней обстановки, как зеркало, телевизор, картины, окна, шторы, чемодан, дверь, гитару. К инструментам дети относят гвозди, шурупы, винты;
- 2) смешение понятий. Так, при выполнении заданий первой серии дети подбирали к родовым понятиям овощи, фрукты, ягоды и изготовленные из них продукты (фрукты, яблоко, апельсин, морковка, винегрет, суп). Часто дети с ЗПР смешивают понятия ягоды и фрукты, овощи и фрукты;
- 3) сужение родового понятия. Так, к родовому понятию животные многие дети с ЗПР относили только домашних и диких млекопитающих. В продукты питания часто не включались обработанные продукты, молочные и мясные продукты, хлебобулочные изделия.

При выполнении второй серии заданий на обозначение родовым понятием группы конкретных предметов выявлено следующее. Только в 50% случаев дети с ЗПР правильно подобрали родовое понятие. В то же время 83% учеников массовой школы дали правильные ответы.

Если дети с нормальным психическим развитием подобрали от 18 до 27 родовых понятий, то дети с ЗПР — от 6 до 18 обобщающих слов. Чаще всего детьми с ЗПР правильно употреблялись такие обобщающие понятия, как растения, животные. Наибольшие затруднения вызывали у них родовые понятия, относящиеся к предметам деятельности человека.

Выделяются следующие виды ошибочных ответов:

- 1) отсутствие обобщающего понятия. При ответе на вопрос дети говорят: «Не знаю» или «Забыл, как называется». Так, например, одна треть детей с ЗПР не смогла назвать обобщающим понятием спортивные принадлежности. Большие затруднения вызвала и актуализация таких обобщающих понятий, как насекомые, мебель, музыкальные инструменты, оружие;
- 2) замена обобщающего слова функциональным определением. Вместо названия родового по

нения дети воспринимают название действия, которое осуществляется со всеми данными предметами или только с их частью. Например, к изображениям предметов *топор, пила, грабли, рубанок, лопата, молоток* дети подбирают не обобщающее слово *инструменты*, а словосочетание **которыми чинят**; а к изображениям предметов *тарелка, чашка, вилка, ложка* и т. д. — словосочетание **которое... ими едят или вещи для еды**.

По данным Т. В. Егоровой, дети с ЗПР используют такой способ обобщения и в более старшем возрасте — в 9-10 лет. Чаще всего этот тип обобщения наблюдается у детей с ЗПР в задании на обозначение таких родовых понятий, как **ягоды, музыкальные инструменты, спортивные принадлежности, инструменты, посуда, настольные игры, елочные игрушки, электробытовые приборы, одежда, машины, продукты питания**;

- 3) замена обобщающего понятия словом конкретного значения (видовым понятием во множественном числе). Так, например, предметы *пенал, портфель, ручка, книга, краски, тетрадь* дети называют словом **учебники**; *ботинки, туфли, тапки* и т. д. — словом **ботинки**; *насекомых* — словом **бабочки**. Иногда родовое понятие заменяется названием конкретного предмета, отсутствующего среди предложенных картинок. Например, вместо обобщающего понятия **настольная игра** употребляется слово **домино**, изображения которого нет среди предложенных картинок;
- 4) неадекватность использования обобщающих слов. Так, часто смешиваются такие обобщающие слова, как **овощи—фрукты, ягоды-овощи, ягоды-фрукты**. Иногда дети используют более широкое обобщающее понятие, например, вместо **цветы** называют термин **растение**, вместо **насекомое** — **животное**;
- 5) замена обобщающего слова названием ситуации, в которой могут находиться изображенные предметы; в этом случае объединение предметов происходит не на основе существенных понятийных признаков, а на основе ситуативных, наглядно-воспринимаемых признаков. Так, например, вместо обобщающего слова **деревья** дети используют слово **лес**, вместо **мебель** — **комната**, вместо **елочные игрушки** — **Новый год**.

Особенно часто ситуативные обобщения использовались в заданиях с

объектами деятельности человека.

Сравнение результатов выполнения заданий первой и второй серии показывает, что процесс конкретизации осуществляется детьми с ЗПР легче, чем процесс обобщения. Так, например, дети правильно называют группу предметов, относящихся к спортивным принадлежностям, но не могут подобрать этого обобщающего слова к конкретным предметам.

Это свидетельствует о том, что обобщающие слова уже имеются в импрессивной речи детей, однако они еще не перешли в активный словарь.

На основании этих фактов также можно сделать вывод о том, что в активном словаре детей с ЗПР преобладают слова конкретного значения, а слова обобщающего характера вызывают большие затруднения.

Исследованием выявлены и трудности актуализации словаря. В сознании ребенка недостаточно закреплена связь между образом предмета и его названием. Так, вместо названия предмета, ребенок часто дает его описание. Например, в задании назвать *насекомых* один из детей с ЗПР говорит: «*Еще такая, тоже летает... и крылышки тоненькие... Я ее знаю, только забыл, как называется*».

Во многих случаях наблюдалось противоположное явление, когда дети употребляют то или иное слово, но не соотносят его с определенным значением. Так, дети называют *журавля* — *аустом* или *цаплей'*, *грача* — *вороной, галкой, сорокой*; *скворца* — *соловьем*. Вероятно, дети слышали названия этих птиц, но не усвоили, чем же отличаются эти птицы друг от друга.

Результаты выполнения третьей серии заданий на определение опознавательных признаков предметов также выявили существенные различия между учениками массовой школы и детьми с ЗПР. Дети с ЗПР воспроизводили лишь 2-3 опознавательных признака, в то время как ученики массовой школы указывали на 4-7 опознавательных признаков предмета.

Большинство детей с ЗПР вместо значимых характерных признаков предмета воспринимали несущественные детали, различные сведения, не являющиеся опознавательными. Так, например, на вопрос «*Как ты узнал, что это сорока?*» ребенок с ЗПР ответил: «*Потому что сорока Она все первая узнает, кто что делает в лесу, и потом болтает всем зверям и птицам, что узнала*» (из описания С. Г. Шевченко).

Дети с ЗПР выделяют признаки предметов, но не дифференцируют существенные, опознавательные для данного предмета, и несущественные, незначимые для данного опознания признаки.

В этих заданиях выявляется и неумение детей с ЗПР выделять части предметов, их цвет, величину, форму, пространственные отношения. В речи этих детей редко употребляются слова, обозначающие пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия типа *там, здесь, сюда, оттуда*.

Определенные трудности выявляются и в заданиях назвать цвет предметов. Дети с ЗПР правильно называют основные цвета (*красный, желтый, синий*). Название же таких цветов, как *оранжевый, фиолетовый, коричневый*, вызывают затруднения. Как в импрессивной, так и в экспрессивной речи детей с ЗПР отсутствуют названия оттенков, таких, как *сиреневый, малиновый, шоколадный, лимонный, небесный, васильковый*.

Особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е. В. Мальцевой, детей с ЗПР в большей мере затрудняет подбор синонимов, чем антонимов. Так, слова-синонимы были правильно названы лишь в 63,3% случаев, в то время как слова-антонимы — в 71,7% случаев.

Дети с ЗПР хорошо подбирают антонимы к знакомым словам: *большой — маленький, холодный — горячий*. Большие трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым, редко употребляемым словам, прилагательным, глаголам. В этих случаях дети допускают большое количество ошибок: использование неправильного слова (*пришивать — зашивать*) либо исходного слова с частицей *не* (*сильный — несильный*).

При выполнении заданий на подбор синонимов дети с ЗПР допускают следующие ошибки: вместо синонима используют антоним (*радостный — печальный*) или слово противоположного значения с частицей *не* (*сторожить — не сторожить*), употребляют слова другой части речи (*горе — печальный*).

Таким образом, у большинства детей с ЗПР обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Овладение грамматическим строем речи предполагает усвоение как парадигматических, так и синтагматических связей. В процессе формирования грамматического строя речи осуществляется выделение (первоначально — на практическом, неосознанном уровне) морфем и соотнесение их с лексическим или грамматическим значением. На основании этого и возникают языковые обобщения: морфологические и синтаксические.

Формирование языковых обобщений происходит на основе достаточного уровня развития аналитико-синтетической деятельности ребенка: умения анализировать звуковую, морфологическую структуру слов, выделять общее и специфическое в различных формах одного и того же слова (*дом-дома-домой*), в различных словах с одним и тем же грамматическим значением (*парты-столы*), умение синтезировать различные морфемы в структуре слова на основе закономерностей языка.

Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Неусвоение же закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Исследование грамматического строя речи у детей с ЗПР (Н. Ю. Борякова, С. В. Зорина, Р. И. Лалаева, Г. Н. Рахмакова, Е. С. Слепович, Е. Ф. Соботович, И. А. Симонова, А. А. Хохлова, Л. В. Яссман) выявило у большого количества старших дошкольников и школьников младших классов значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения.

■ Особенности словоизменения

Исследования Н. Ю. Боряковой, С. В. Зориной, Е. В. Мальцевой, Г. Н. Рахмаковой, А. А. Хохловой показали, что у детей с ЗПР младшего школьного и особенно дошкольного возраста отмечаются нарушения словоизменения как существительных и прилагательных, так и глаголов.

Особенности словоизменения существительных

Существительные появляются в речи ребенка в числе первых слов (А. Н. Гвоздев, Н. С. Жукова, Ф. А. Сохин и др.)

На начальных этапах онтогенеза речи существительные употребляются преимущественно в форме именительного падежа единственного числа (1 год 8 мес. — 1 год 10 мес). В дальнейшем овладение формой числа не вызывает значительных трудностей, и в возрасте 2 лет 1 мес. — 2 лет 3

мес. (по данным А. Н. Гвоздева) усваивается окончание *ы/и* именительного падежа множественного числа, а в период с 2 лет 3 мес. до 3 лет — окончание *а/я* множественного числа. Незначительное число ошибок при овладении категорией числа существительных обусловлено тем, что грамматическая форма множественного числа доступна маленьким детям по семантике. Дифференциация единственного и множественного числа существительных отражает конкретное, зрительно воспринимаемое различие одного и нескольких предметов.

На начальном этапе усвоения формы множественного числа в детской речи распространены ошибки, проявляющиеся в выборе неправильной флексии: замене окончания *а/я* более продуктивным окончанием *ы/и*.

Для детской речи характерно также явление «унификации» словоформ единственного и множественного числа, которое выражается в стремлении сохранить идентичность основ единственного и множественного числа. Эта тенденция проявляется в устранении супплетивизма (*человек-человеки, дети-дети*), в отсутствии чередования согласных основы (*ухо-ухи*), беглости гласных (*пень-пени, лев-левы*), в сохранении неподвижного ударения (*кот-коты*). Вышеназванные ошибки характерны для речи детей до 4 лет.

Более трудным для детей является овладение категорией рода (особенно среднего рода).

В процессе онтогенеза первыми в речи детей усваиваются различия между формами мужского и женского рода существительных, так как выбор данных форм подкрепляется соотнесенностью с естественным полом одушевленных существительных.

Трудности усвоения среднего рода объясняются, с одной стороны, отсутствием семантической обусловленности, а с другой стороны, особенностью системы флексий существительных среднего рода. Во многих формах окончания существительных среднего рода в косвенных падежах совпадают с окончаниями форм мужского рода, а форма среднего рода именительного падежа единственного числа при безударной флексии совпадает в звуковом оформлении с подобной формой существительных женского рода (*кукла-зеркало*). При этом выявляется следующая закономерность: дети в первую очередь овладевают парадигмой существительных с ударным окончанием; для усвоения существительных с безударным окончанием требуется значительно больше времени.

Усвоение форм существительных среднего рода происходит в течение

всего дошкольного возраста. Большинство ошибок проявляется в замене существительных среднего рода формами существительных женского рода (*другая уха*) или мужского рода (*маленький колесик*).

Овладение категорией падежа существительных происходит раньше, чем категорией рода. Уже к концу второго-началу третьего года жизни у детей наблюдается разграничение отдельных падежей (А. Н. Гвоздев, М. И. Попова, Ф. А. Сохин, А. В. Захарова и др.). После трех лет практически не встречаются случаи смешения различных падежей друг с другом. Вместе с тем, правильно выбирая падеж, дети длительное время неправильно конструируют падежную форму, т.е. смешивают или заменяют отдельные окончания в пределах одного падежа. При этом отмечается следующая закономерность: чем больше вариативность окончаний внутри одного падежа, тем медленнее происходит овладение формами данного падежа. При замене окончаний существительных прослеживается главенствующее положение одного из них, которое вытесняет другие, менее продуктивные окончания данного падежа.

На усвоение падежных форм оказывает влияние и род существительных. Существительные женского рода на -а (1 склонение) и мужского рода (2 склонение) имеют наиболее яркую грамматическую оформленность, что способствует более быстрому усвоению падежных форм 1 и 2 склонения.

Последовательность усвоения словоизменения существительных при нормальном онтогенезе оказалась общей закономерностью как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ЗПР. Однако овладение формами словоизменения существительных у детей с ЗПР происходит в более длительные сроки, задерживается вплоть до школьного возраста.

Наряду с этим, в процессе словоизменения существительных у детей с ЗПР наблюдаются и качественные особенности.

Особенности словоизменения существительных в единственном числе

Исследования развития детской речи (А. Н. Гвоздев, Н. А. Рыбников, Л. П. Федоренко, А. М. Шахнарович, Е. И. Нег-невицкая, С. Н. Цейтлин, Г. А. Черемухина, А. В. Захарова, Ф. А. Сохин, М. И. Попова и др.) показывают, что раньше других в речи детей появляется дифференциация имени-тельного падежа единственного и множественного числа, затем происходит усвоение беспредложных конструкций единственного числа существительных: винительного падежа (1 год 9 мес, по А. Н. Гвоздеву),

затем — родительного (1 год 10 мес), позднее — дательного (1 год 11 мес). Значительно позднее дети усваивают творительный падеж (после 2 лет). Основные предложно-падежные конструкции усваиваются детьми в период от 2 лет 6 мес. до 3 лет, а некоторые предложно-падежные конструкции появляются после 3 лет.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту дети с нормальным развитием усваивают как беспредложные, так и в основном предложно-падежные конструкции.

Что же касается старших дошкольников с **ЗПР**, то у них наблюдаются ошибки даже при употреблении беспредложных форм существительных: смешения окончаний одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа {видит котенок, мяча, мальчик, дома); использование более продуктивной формы мужского рода с окончанием **-ом** при употреблении формы женского рода творительного падежа {едят вилок, ложком, поливают лейком).

Еще большие трудности обнаруживаются у детей с ЗПР при усвоении предложно-падежных конструкций существительных единственного числа.

Усвоение предлогов, по мнению многих исследователей, отражает последовательность развития познавательной деятельности ребенка.

Появлению первых простых предлогов (на, в, у, с) в онтогенезе предшествует период, когда они пропускаются. Кроме случаев полного опускания предлогов, в речи детей могут наблюдаться случаи, когда предлог замещается каким-либо гласным звуком; чаще всего в качестве субститута предлога выступают гласные а, и, у {итул, атол — на стол). В дальнейшем, в 3-4 года, в речи детей отмечаются предлоги **по, до, вместо, после**. После 4 лет предлоги употребляются детьми в разнообразных значениях.

У старших дошкольников с ЗПР выявляется существенное отставание в дифференциации предлогов в импрессивной и экспрессивной речи. При этом у детей с **ЗПР** выявляется большой разрыв между дифференциацией предлогов в импрессивной и экспрессивной речи. Особенно наглядно это проявляется при сравнении понимания и употребления предлогов **в, около, из-под** и даже простых предлогов **в, под, на**.

В экспрессивной речи дошкольники с **ЗПР** часто опускают предлоги **в, из**, не используют предлоги **из-под, около, перед, за**, смешивают предлоги **из** и **в**, **на** и **в**, заменяют предлог **перед** предлогом **на**, предлог **под** —

предлогом в, предлог **около** — предлогом на, предлог за — предлогом на и т. д.

Наиболее характерными ошибками в употреблении пред ложно-падежных конструкций дошкольниками с ЗПР являются следующие:

- 1) пропуск предлога при правильном употреблении флексии: *кубик-коробке (на коробке), мяч-стола (около стола), кисточку—альбом (в альбом);*
- 2) правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов (*кубик лежит на коробка, кубик лежит в коробка, кисточка под альбому*);
- 3) замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу: *мяч лежит на столом (под столом), взяла кисточку в альбома (из альбома);*
- 4) замещение требуемого предлога гласными звуками (чаще всего *а, и, у*) при правильном флективном оформлении предложной конструкции: *а столом (под столом), и альбома (из альбома), и коробке (в коробке);*
- 5) замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением: *на альбоме, (взяла с альбома), в альбоме (взяла из-под альбома)*. При этом наблюдалось смешение значений места и направления движения.

Приведенные ошибки свидетельствуют о трудностях, которые испытывают дети с ЗПР при одномоментном различении двух элементов, выражающих языковое значение, таких как предлог и флексия, один из которых является служебным словом, а другой выполняет лишь формально-языковую функцию.

Таким образом, у детей с ЗПР не сформирована система предлогов языка.

В исследованиях выявляются 2 уровня нарушения в усвоении предложно-падежных конструкций детьми с ЗПР (С. В. Зорина):

- 1) семантические нарушения;
- 2) нарушения на формально-языковом уровне.

При этом у детей с ЗПР отмечаются существенные нарушения как на семантическом, так и на формально-языковом уровне.

Нарушения в усвоении предлогов на уровне семантики проявляются:

- 1) в пропуске предлога;
- 2) в нарушении дифференциации предлогов одного общего значения. Причем дети с ЗПР допускают замены как семантически близких предлогов, например, на — в, в — из (со значением направления), так и предлогов семантически далеких, например, под — в, за — на, перед — на (со значением места);
- 3) в трудностях дифференциации при употреблении одного и того же предлога, но с различным значением, например, в — в значении места и направления (*в альбом — в альбоме*);
- 4) в неусвоении различия антонимичных предлогов (*под стол — из-под стола*).

Нарушения на формально-языковом уровне проявляются в неправильном употреблении флексий, в несоответствии флексии употребляемому предлогу (*в коробка, под альбому*).

Можно выделить 3 варианта нарушений у детей с ЗПР:

- 1) Предлоги воспроизводятся лучше, чем формальные элементы словоизменения — флексии. Этот факт противоречит тенденциям нормального онтогенеза. Известно, что при нормальном речевом развитии усвоение предлогов осуществляется после того, как усвоены многие флексии родного языка. Объяснением этого факта может служить то, что предлоги, являясь словом, обладают более выраженной и конкретной семантикой, в отличие от отвлеченного, абстрактного грамматического значения флексий. Таким образом, если при нормальном развитии речи дети первоначально усваивают окончания слов, как наиболее значимые элементы по своей функции в структуре языкового знака, то при нарушенном развитии речи внимание детей может сдвигаться в сторону более яркого семантически элемента — предлога.
- 2) Наблюдается отсутствие или неточное употребление предлогов при правильном оформлении соответствия предлога и флексии (вместо *из под альбома — в альбоме*, вместо *с альбома — на альбоме*).
- 3) Наиболее распространенный вариант проявляется в хаотичном использовании предлога и окончания. Дети с ЗПР в этом случае не замечают, что предлог и флексия связаны отношением симультанности, что их комбинация выражает единое грамматическое значение словоформы.

Особенности словоизменения существительных множественного числа

Наиболее усвоенными у старших дошкольников с ЗПР являются формы именительного, дательного и предложного падежа множественного числа. У некоторых детей отмечаются ошибки в употреблении творительного и родительного падежа множественного числа.

Наименьшие трудности у детей отмечаются при дифференциации форм единственного и множественного числа именительного падежа существительных.

В экспрессивной речи формы именительного падежа единственного числа используются правильно всеми детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста. Употребление формы именительного падежа множественного числа у дошкольников с ЗПР часто сопровождается большим количеством ошибок.

Наиболее типичными ошибками являются следующие:

- 1) замена форм множественного числа на -ја формами на -ы, -и (*платьи, деревьи, листы, платы, глаза, ведры, зеркали*). При этом иногда отмечается смешение твердого и мягкого конечного согласного корня (*платы, зеркали*). Предпочтение, отдаваемое формам на -ы/-и, можно объяснить тем, что эти формы являются более продуктивными;
- 2) употребление вместо множественного числа единственного числа существительного в именительном падеже (*ружьье, стул, одеяло, зеркало*);
- 3) употребление во множественном числе уменьшительно-ласкательной формы исходного существительного (*листочки, глазки, пеньки, домики, яблочки, зеркаль-цы*);
- 4) замена флексии на более продуктивное окончание -ы/-и с одновременным нарушением акцентуации (*зеркалы, окна, глаза*);
- 5) замена флексии на продуктивное окончание -ы/-и с одновременным нарушением акцентуации и чередования (*ведры*);
- 6) нарушение акцентуации (*глаза, платья, зеркала*). Часто у дошкольников с ЗПР отмечается стремление сохранить неподвижное ударение и тем самым единый звуковой облик основы слова в разных его формах;
- 7) недостаточная дифференциация твердого и мягкого согласного корня, что проявляется в смешениях окончаний -ы/-и (*руки,*

скамейки);

- 8)** нарушения чередования при сохранении основы единственного числа (*ужи, пени*);
- 9)** искажение звуковой структуры корня с одновременной заменой флексии (*ружва, соловики*).

Таким образом, грамматическое значение множественности представлено в импрессивной речи детей с ЗПР, однако довольно часто дети неправильно оформляют его в речи. При этом замены флексии осуществляются преимущественно внутри парадигмы форм именительного падежа множественного числа. Это свидетельствует о том, что у детей с ЗПР даже подготовительной группы усвоение системы окончаний множественного числа еще не закончено.

Среди форм словоизменения существительных множественного числа наиболее трудным является употребление формы родительного падежа множественного числа. Это связано с тем, что парадигма форм родительного падежа множественного числа дифференцируется с учетом признака рода (*стволов, кукол, деревьев*) и включает большое количество непродуктивных форм (*окон, пней, ключей*).

В большинстве случаев дети с ЗПР смешивают формы мужского и женского, мужского и среднего рода (*руков, окон, собак, кукол, одеялов*), употребляя вместо форм женского и среднего рода форму мужского рода. Таким образом, у дошкольников с ЗПР выделена и усвоена форма родительного падежа множественного числа мужского рода (продуктивные формы). Формы существительных родительного падежа множественного числа женского и среднего рода выделяются и усваиваются позднее.

Характерными ошибками при употреблении существительных родительного падежа множественного числа являются следующие:

- 1) замена продуктивным окончанием -ов всех других типов окончаний: в этом находит свое проявление тенденция к унификации форм во множественном числе (*одеялов, лампов, листов, деревьев, бочков, курицов, мячов, мышов*);
- 2) отсутствие беглого гласного (*кукл*);
- 3) нарушение чередования одновременно с неправильным воспроизведением окончаний (*тарелк, перий, пенев*);
- 4) использование нулевого окончания вместо нормативного окончания -ов/-ев;
- 5) замена окончанием -ей продуктивных окончаний -ов/-ев или нулевого окончания (*арбузей, домей, куколей, лис-тей*);
- 6) употребление существительного в именительном падеже множественного числа как с нормативным, так и с ненормативным

окончанием (*много платы, много бочки, много ули, много глаза*);

7) замена словоизменения словообразованием (*глазик, мячик, мышки, листик, яблочков, лампочек*).

Таким образом, большое количество ошибок при употреблении форм родительного падежа множественного числа связано с вариативностью грамматических форм данного падежа. В то же время дошкольники с ЗПР долго не усваивают правила подклассов и пользуются наиболее продуктивными, частотными окончаниями.

У определенной части дошкольников с ЗПР неуспешное усвоение сложных форм словоизменения (падежных форм множественного числа, предложно-падежных конструкций) может быть обусловлено несформированностью грамматических значений. Вместе с тем, большинство дошкольников в импрессивной речи дифференцируют указанные формы. В то же время в экспрессивной речи эти дети заменяют правильную грамматическую форму другой формой слова: форму множественного числа заменяют формой единственного числа (*на крышах — на крыше, листья — лист*) — в этом случае не учитывается признак множественности; форма одного падежа заменяется формой другого падежа (*над колясками — над колясках*) — в этом случае отмечается неточность дифференциации падежных значений; окончания формы женского и среднего рода заменяются окончанием формы мужского рода (*кукол — куклов, одеял — одеялов*) — в этом случае смешивается грамматический признак рода существительного.

По уровню усвоения форм словоизменения дошкольники с ЗПР старшего возраста не достигают не только уровня своих нормально развивающихся сверстников, но и отстают от детей среднего дошкольного возраста с нормальным развитием.

Особенности словоизменения глаголов

Система словоизменения глагола у детей с ЗПР сформирована лучше, чем система словоизменения существительного, что связано с большим объемом и сложностью парадигмы форм существительных.

Допущенные ошибки проявляются, главным образом, в недостаточно точном употреблении глаголов (*дети катаются — дети едут, мальчик собирает — мальчик убирает*), в нарушении дифференциации глаголов единственного и множественного числа (*мальчик рисует — мальчик рисуют, девочки читают — девочки читает*), в нарушении чередования в основе глагола (*мальчик бежит — дети бежат; дети бегут — мальчик бегит*).

Большое количество ошибок при дифференциации глаголов прошедшего времени мужского, женского и среднего рода можно объяснить трудностями дифференциации глаголов прошедшего времени по родам, несформированностью обобщенного значения категории рода существительных.

Таким образом, в процессе дифференциации глагольных форм дошкольники с ЗПР проходят те же этапы формирования речевой функции, что и нормально развивающиеся дети, но прохождение этих этапов задерживается во времени и имеет ряд особенностей.

Неспособность различать глагольные формы у детей с ЗПР также обусловлена несформированностью морфологических обобщений и отсутствием так называемого «чувства языка» (языковой компетентности), с помощью которого нормально развивающийся ребенок усваивает практическим путем всю сложную систему русского языка.

Особенности словоизменения прилагательных

Прилагательные появляются в речи детей с нормальным развитием позднее существительных и глаголов.

В целом формообразование прилагательных вызывает у детей меньшее число ошибок, чем процесс словоизменения существительных. Это отчасти объясняется более простым построением системы парадигмы прилагательного. Отдельные формы прилагательных образуются от единой основы, ударение остается неподвижным, ограничений и запретов на образование форм нет. Данный факт можно объяснить также и более поздним появлением прилагательных в речи ребенка, когда им уже усвоены некоторые правила формообразования существительных.

При согласовании прилагательного с существительным старшие

дошкольники с ЗПР пользуются формами как единственного, так и множественного числа, однако часто допускают их смешение. Это обусловлено тем, что каждая из этих форм не связывается в достаточной степени с морфологическими признаками имени существительного. В заданиях на согласование прилагательного с существительным дети с ЗПР в одних случаях правильно употребляют словосочетания (*железные замки*), а в других существительное и прилагательное употребляются в разных числах (*синий варезки, железные замок*). Отдельную группу составляют ошибки замены полной формы прилагательного усеченной формой (*железны замки, сини варезки*).

Еще большие трудности наблюдаются при согласовании прилагательных с существительными в роде. Все ошибки, допущенные детьми с ЗПР, можно объединить в две группы.

К первой группе относятся ошибки, указывающие на то, что род прилагательных не соотносится с родом существительных. Дошкольники иногда смешивают формы женского и мужского рода, женского и среднего рода, мужского и среднего рода (*красная яблоко, синий ведро, красная шар, синий банка*). Наиболее страдает различение и использование формы среднего рода прилагательных.

Вторую группу составляют ошибки, связанные с тем, что полная форма прилагательного заменяется усеченной формой (*синя банка, железна замок, красно яблоко, железно ведро*).

Даже в подготовительной группе дети с ЗПР испытывают значительные трудности при согласовании прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа.

Характерными ошибками в этом случае оказываются:

- 1) правильное употребление окончания прилагательного и неправильное употребление окончания существительного, которое чаще всего заменяется на продуктивную флексию -ов существительного мужского рода множественного числа родительного падежа (*больших яблоков, еловых Шишков, красных ягодов, больших ветков*). Такого рода ошибки, возможно, могут быть связаны с неувоением значения рода существительных и с большой вариативностью окончаний существительных в родительном падеже множественного числа;

- 2) правильное употребление окончания существительного и неправильное употребление окончания прилагательного (*большие яблок, лесные цветов, красный ягод*);
- 3) замена словосочетанием в именительном падеже множественного числа (*лесные цветы, красные ягоды*);
- 4) неправильное употребление окончаний существительного при нарушении согласования прилагательного с существительным (*красные ягодов, еловая шишков, лесные цветков*);
- 5) замена словосочетания прилагательного с существительным одним существительным в форме именительного падежа множественного числа (*листья, грибы*);
- 6) замена исходного прилагательного другим (*в корзине много больших яблок — в корзине много вкусных яблок; в корзине много лесных цветов — в корзине много желтых цветов*).

Причиной данных ошибок является недостаточная сформированность у детей речеслуховой памяти и, а также атрибутивных семантических отношений, хотя формальные предпосылки употребления словосочетаний, состоящих из прилагательного и существительного, у определенной части детей имеются.

Таким образом, при дифференциации грамматических форм в процессе восприятия и порождения речи дети с ЗПР используют лишь некоторые дифференциальные семантические признаки и не используют всю совокупность грамматических значений, позволяющих отличать одну форму слова от другой формы.

Парадигма форм словоизменения у детей с ЗПР очень ограничена, недостаточно устойчива, характеризуется большим количеством смещений флексий.

Одна из главных особенностей речевого онтогенеза заключается в том, что ребенок овладевает системой языка раньше, чем языковой нормой, т. е. общие правила усваиваются раньше, чем частные правила. Поэтому усвоение грамматических форм идет от простых к сложным, от более продуктивных к менее продуктивным.

■ Особенности словообразования

Формирование механизмов словообразования тесно связано с развитием морфологической системы языка, а также с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение лексики и синтаксиса речи. Этот процесс основывается также на способности обобщать и дифференци-

ровать языковые единицы.

Усвоение словообразования предполагает достаточную сформированность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умения определять сходство и различие в значении и формально-языковых признаках слов, а также сохранность психических функций: мышления, восприятия, памяти, внимания и др.

В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, у детей с ЗПР обнаруживаются и особенности процессов словообразования.

Исследования словообразования (С. В. Зорина, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович, Е. Ф. Собонович, А. А. Хохлова и др.) показывают, что у детей с ЗПР процесс словообразования задерживается, затягивается во времени и имеет качественное своеобразие.

Одним из характерных признаков уровня сформированности словообразования является детское «словотворчество». Оно возникает в тот период, когда ребенок начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка.

По мнению А. М. Шахнаровича, детское словотворчество возникает лишь на определенном этапе развития познавательной деятельности ребенка. В связи с этим становится понятным более позднее начало и своеобразие периода детского словотворчества у детей с ЗПР. У этих детей отмечается и большая продолжительность этого периода. По данным Р. Д. Триггер, неологизмы наблюдаются даже в речи учеников 4 класса школы для детей с ЗПР.

Нарушения формирования процесса словообразования у детей с ЗПР проявляются при словообразовании как существительных и прилагательных, так и глаголов.

Особенности словообразования существительных у детей с ЗПР

Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных у дошкольников и младших школьников с ЗПР (С. В. Зорина, А. А. Хохлова) показывает недостаточную сформированность этого процесса.

Дети с ЗПР при словообразовании используют ограниченное число уменьшительно-ласкательных суффиксов: -к-, -очк-, -чик-, -ик-. В

процессе словообразования уменьшительно-ласкательных существительных у детей с ЗПР наблюдается большое количество неправильных (оказиональных) форм словообразования. Наиболее распространенными ошибками являются замены суффиксов. Можно выделить следующие суффиксы, с помощью которых дети с ЗПР наиболее часто образуют оказиональные (неправильные) формы (по мере убывания): -еньк-, -оньк- (*рдеялонъко, ча-шенька, туфеленьки, одеяленъко*), -очк- (*машиночка, одея-лочко*), -ик- (*шкафцк*), -енок-, -инк- (*шкафенок, платинко*), -чик- (*столчик, жукчик*).

У детей с ЗПР наиболее сформированными являются словообразовательные модели с использованием суффиксов -очк-, -ечк-, -ик-, -ек-, -чик-, -к-. Менее сформировано словообразование с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов -ичк-, -ишк-, -ышк-. Самые большие трудности дети с ЗПР испытывают при образовании слов с помощью суффиксов -иц-, -ец-, -ц-.

Различная степень трудности при образовании уменьшительно-ласкательных существительных коррелирует с по следовательностью появления словообразующих аффиксов в онтогенезе речевого развития. Так, по данным А. Н. Гвоз

дева, словообразование с помощью суффиксов -к-, -ок-, -ик- появляется в период 2 года — 2 года 2 мес, а словоформы с суффиксами -иц-, -ец-, -ц в 5 лет 6 мес.

Исследования показывают, что у детей с ЗПР усвоение суффиксов со значением уменьшительности-ласкательности осуществляется в более продолжительный период времени. Трудности словообразования уменьшительно-ласкательных существительных проявляются даже у детей с ЗПР младшего школьного возраста.

При словообразовании уменьшительно-ласкательных существительных у детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста выявляются следующие группы ошибок:

- 1) неправильное использование суффиксов одного значения, что обусловлено как синонимичностью суффиксов в русском языке, так и несформированностью у детей с ЗПР словообразовательных моделей (*домочик, домок, платинко, деревко, туфеленьки, платишко*). Детям сложно ограничить рамки использования того или иного суффикса;

- 2) замена словообразования словоизменением (часто — с неправильной флексией) (*дерево — деревья, береза — березы, чайник — чайники, глаз — глаза, дом — дома*);
- 3) нарушение дифференциации по признаку одушевленности-неодушевленности (*шкафенок, глазенок*);
- 4) неусвоение грамматического значения рода (*банка — банчик, яблоко — яблочик*);
- 5) искажение корневой части производного слова на основе тенденции «выравнивания основы», нарушение чередования (*куклка*);
- 6) нарушение акцентуации (неправильная постановка ударения), использование произвольного ударения (*туфельки, яблочко, чашечка, березонька*);
- 7) употребление словосочетания прилагательного *маленький* (*маленькая*) и исходного существительного (*маленький стол, маленькая береза, маленькое дерево*);
- 8) замена уменьшительной формы другими словами (с опорой на звуковые или семантические ассоциации) (вместо *мячик — шарик*, вместо *деревцо — деревенька*, вместо *яблочко — яблонька* и другие);
- 9) окказиональное использование двух суффиксов, наложение суффиксов (*березонька, чашеночка, платиноч-ко, одеяленочко*).

Более трудным для данной категории детей является образование названий детенышей животных и птиц.

При словообразовании названий детенышей животных у детей с ЗПР выявляются следующие характерные ошибки:

- 1) ошибки, отражающие тенденцию «выравнивания» основы, т. е. воспроизведение основы без изменения корня (*свиненок, лошаденок, птиценек, утенок, черепахенок, индюкенок, ореленок*);
- 2) использование уменьшительно-ласкательного суффикса *-очк-* (*белочка*), *-к-* (*лошадка, мышка*);
- 3) окказиональное словообразование с использованием уменьшительного суффикса *-ик-* (*лошадик, гусик, черепашик*);
- 4) употребление словосочетания с прилагательным *маленький* (*маленькая*) с уменьшительно-ласкательным существительным (*маленькая белочка, маленькая уточка, маленькая черепашка*) или

с существительным без уменьшительно-ласкательного значения (*маленькая утка, маленькая белка, маленькая черепаха*);

- 5) искаженное воспроизведение основы с использованием уменьшительно-ласкательного суффикса (*индючик, ин-дюнчик, утчик*);
- 6) нарушение чередования при правильном использовании суффикса (*медведенок, индюженок, черепахенок*);
- 7) наложение, т. е. двойное использование суффиксов (*гу-сененок, орлененок, утененок*);
- 8) лексические замены (*у свиньи — ребенок, у коровы — бычок*);
- 9) воспроизведение начальной формы слова (*у лошади — лошадь, у черепахи — черепаха, у утки — утка*).

Самые большие трудности у детей с ЗПР вызывает словообразование по аналогии (*дождь — дождинка, снег — ...*), со значением частички целого.

В этих заданиях у детей с ЗПР при словообразовании выявляются следующие виды ошибок:

- 1) искажение звукослоговой структуры основы производного слова: отсутствие чередования, выпадение звуков основы (*снегинка, дожинка, хвотинка, бусынка, вишка*);
- 2) неправильная постановка ударения, сохранение ударения мотивирующего слова (*дождинка, снежинка*);
- 3) замена суффиксов на основе признака одушевленности (*бусенок, бусята, вишененок*);
- 4) использование ненормативных суффиксов (*дождяна, хвостяна*);
- 5) наложение суффиксов (*вишневинка, вишнянка, виног-радининка, градининка*); замена словообразования словоизменением (*дожди, винограды*);
- 6) использование суффиксов с другим значением (*виноградник, виноградка, хворостик, дождик, виноградик*).

Особенности словообразования глаголов у детей с ЗПР

Глагол обладает многочисленными грамматическими категориями, преобладающая часть которых характерна только для этой части речи.

В онтогенезе отмечается раннее усвоение видов глагола. Уже в период первых слов (1 год 3 мес. — 1 год 8 мес, по А. Н. Гвоздеву) в речи детей появляются глаголы обоих видов. Сначала ребенок образует совершенный

вид с помощью приставок, позднее отмечается образование совершенного вида глаголов с помощью суффиксов -у-, -ану-, -и-. Возвратные глаголы начинают появляться в нормальном онтогенезе около двух лет и в целом усваиваются к трем годам.

В процессе словообразования глаголов префиксы играют большую роль, чем суффиксы.

У детей с ЗПР старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста обнаруживаются значительные трудности дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов, нарушения словообразования приставочных глаголов и др.

При дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида выявляются следующие ошибки:

- 1) неправильное употребление приставок при образовании глаголов совершенного вида (*микстуру выпил — водой запил; дерево срубил — полено разрубил; стену покрасил — пятно закрасил*);
- 2) замена глаголов совершенного вида с приставками бесприставочными глаголами несовершенного вида (*девочка прочитала — девочка читала, мальчик выпил — мальчик пил, девочка поставила — девочка ставила*);
- 3) лексические замены глаголов (*ставит — держит, моется — стоит, красит — рисует*).

Более сложным процессом для детей с ЗПР является дифференциация возвратных глаголов. Овладение возвратными глаголами требует не только сформированности грамматических обобщений, но и обобщений логических, связанных с направленностью действия либо на самого себя, либо на другой объект.

При различении возвратных глаголов дети с ЗПР испытывают и трудности поиска глаголов, в связи с чем выявляются разнообразные замены глаголов (*катает — везет, моет — умывается, прячет — убирает*). В ряде случаев отмечается нарушение дифференциации возвратных и невозвратных глаголов не только в экспрессивной, но и в импрессивной речи. Так, на вопрос «Где мальчик прячется?» некоторые дети с ЗПР показывают картинку «Мальчик прячет машинку под диван».

Нарушения словообразования глаголов проявляются и в большом количестве ошибок при употреблении приставочных глаголов. В основе

неправильного употребления глаголов с приставками лежат трудности сравнения приставочных глаголов по их значению и звучанию, выделения общего значения в различных глаголах с одинаковой приставкой, выделения приставок из общего образа слова, определения связи значения приставки и ее формального выражения. Указанные трудности обусловлены недоразумением у детей с ЗПР мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения.

Можно выделить следующие варианты ошибок в употреблении приставочных глаголов у детей с ЗПР:

- 1) замена глаголов с приставками бесприставочными глаголами диффузного значения (*поливает — наливает, подходит — идет, вылетает — летит, залетает — летит*);
- 2) замена одной приставки другой, близкой по значению (*вылетает — улетает, выливает — поливает, перели вает — наливает, переходит — уходит*);
- 3) употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (*поливает — ливает*).

Таким образом, нарушения восприятия и употребления форм словообразования глагола связаны, прежде всего, с несформированностью познавательных процессов и проявляются более грубо на уровне семантики.

Особенности словообразования прилагательных у детей с ЗПР

На начальном этапе развития ребенка объекты действительности воспринимаются ребенком в неразрывной связи со свойствами и признаками, присущими объекту. При этом наименование признака осуществляется через называние другого предмета. К 2-3 годам ребенок начинает воспринимать признаки предметов как существующие самостоятельно, независимо. На этой стадии когнитивного развития в речи детей появляются прилагательные.

По данным многих исследователей детской речи (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин и др.), первыми в речи детей около 2 лет появляются притяжательные прилагательные с суффиксом -ин-, характеризующие принадлежность вещей окружающим людям (*мамина чашка*). Позднее, в 2 года 4 мес, в речи детей появляются качественные прилагательные (*сладкая, грязная* и др.). Относительные прилагательные появляются гораздо позднее.

Среди относительных прилагательных в детской речи наиболее широко представлены модели с продуктивным суффиксом -ов-. Это обусловлено тем, что с данным суффиксом прилагательные образуются от многих слов.

М. И. Стрельцова отмечает также большое количество прилагательных с суффиксом -н-в речи детей после 5 лет. Именно суффиксы -ов-и -н-, по ее мнению, чаще всего используются детьми для образования окказиональных прилагательных в период детского словотворчества.

В целом, в детских словообразовательных неологизмах прилагательных у детей с нормальным развитием наблюдается замена непродуктивных суффиксов продуктивными суффиксами того же значения.

Особенностью словообразовательных неологизмов при нормальном онтогенезе является то, что они построены по законам языка, на основе языковых правил общего характера. Словообразовательные неологизмы у дошкольников с нормальным развитием отражают процесс генерализации наиболее общих языковых правил, их переноса на аналогичные случаи словообразования без учета ограничений (*солъница* — по аналогии с *конфетница*, *салатница*; *матросята* — по аналогии с *ребята*).

Анализ словообразования прилагательных у детей с ЗПР свидетельствует о том, что некоторые общие закономерности речевого онтогенеза характерны и для этой категории детей.

Так, среди форм словообразования прилагательных наиболее усвоенными у детей с ЗПР являются притяжательные прилагательные, а наименее усвоенными — относительные прилагательные.

Вместе с тем, исследования словообразования прилагательных у детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста (С. В. Зорина, Е. С. Слепович, А. А. Хох-лова и др.) выявляют значительное различие уровней сформированностиTM навыков словообразования у детей с ЗПР и у детей нормальным психическим развитием, а также своеобразие этого процесса у детей с ЗПР.

У детей с ЗПР даже в младшем школьном возрасте выявляется большое количество неправильных (окказиональных) форм словообразования прилагательных. При этом дети с ЗПР часто воспроизводят несколько словообразовательных вариантов (*сад* — *садашный*, *садиный*, *садовый*). В большинстве случаев дети с ЗПР не дифференцируют и в импрессивной речи правильный и неправильный словообразовательный вариант.

Среди окказиональных словообразований прилагательных можно выделить следующие группы нарушений:

- 1) замена суффиксов (*волкин, хитровая, морозовый, металлические, соломная, пухное, шерстовая, фарфорная, шер-стевая, яблонево́й*);
 - 2) нарушение чередования вследствие сохранения основы мотивирующего слова (*снежная, бумажная, чернико́ный, яблочно́й*);
 - 3) неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования (*снеговая, бумаговая, Яблони́ный, чернико́вый*);
 - 4) неправильное использование производной основы (*путовое, фарфовая, карто́вый, дре́вная, яблочно́й*);
 - 5) воспроизведение усеченной формы прилагательного (*шелковы, кирпична, кленовы, соснова, железно*);
 - 6) употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию (*шерстяная — теплая, пуховое — пушистое, металлические — железные, чернично́й — ягодный, грибно́й — лесной*);
 - 7) употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы (*шелконы, фарфона, фарфостная*); отсутствие суффикса (*трусый*);
 - 8) наложение суффиксов (*шелковно́й, фарфоростная, шерстяно́вая, пуховое, вишнево́е, грушно́е, фарфорованная, жадно́стный*);
- 2) нарушение акцентуации:
- а) сохранение ударения, характерного для начальной формы (*грибно́й, кле́новый, пу́ховое*). Этот вид ошибок характерен и для детей с нормальным развитием;
 - б) использование произвольного ударения (*ситце́вые, пу ховое, кожаная*). Следует отметить, что дети с ЗПР иногда затрудняются даже повторить свой неологизм в условиях интерференции. Это, возможно, связано с тем, что у них не сформирована словообразовательная модель, словообразование носит случайный характер, морфемы не имеют конкретного значения, нарушена и слуховая память;
- 10) замена словообразования воспроизведением слова (существительного) .
Дошкольники с ЗПР часто просто повторяют последнее слово данного словосочетания в именительном падеже (*лист клена — клен; иголка сосны — сосна; коробка из бумаги — бумага*),

изменяют один или оба компонента словосочетания, образуя уменьшительно-ласкательную форму, множественное число или другой падеж (*суп из грибов — грибы; крыша из кирпича — кирпичики; ветка осины — осинка; горка из снега — снегу*);

11) нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (*бабушкина фартук, бумажный коробка, шерстяная варежки*);

12) неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании; эти специфические ошибки характерны только для детей с ЗПР (*варенье из вишни — варено-вое, джем из черники — джемовый, горка из снега — горная, иголка сосны — игольчатая, лапа медведя — лапоч-ная*).

Анализ словообразования прилагательных показывает, что дети используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. Самая высокая словообразовательная активность наблюдается у суффиксов -н-, -ов-, -ев-. Вместе с тем, дети с ЗПР реже образуют «привычные» неологизмы, так как нарушение интеллектуального развития снижает способности детей к усвоению значений морфем русского языка, что делает невозможным комбинирование морфем с их точным значением в процессе овладения грамматическим строем речи.

Правильность выполнения заданий на словообразование у детей с ЗПР во многом зависит от того, насколько употребительно слово в обиходной речи.

Таким образом, анализ описанных ошибок позволяет сделать вывод о несформированности функции словообразования у старших дошкольников с ЗПР. Значительное количество неологизмов при словообразовании свидетельствует о том, что данный процесс находится у этих детей в стадии формирования. Кроме того, случайный и немотивированный характер словообразовательных неологизмов говорит о том, что у старших дошкольников с ЗПР недостаточно усвоены даже продуктивные модели словообразования.

В усвоении правил грамматики, особенно на начальном этапе развития речи, большую роль играет «чувство языка». Именно оно помогает ребенку практически правильные языковые формы от неправильных. В процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребенка эталонами. Если речевой

факт совпадает с речевым эталоном, то он воспринимается «чувством языка» как правильный. В случае несовпадения у ребенка возникает чувство неправильности данной речевой формы. Таким образом, достаточный уровень сформированности «чувства языка» является важнейшим условием как правильной речи ребенка в целом, так и успешности овладения грамматикой родного языка.

У дошкольников с ЗПР «чувство языковой нормы» находится на низком уровне. Следует отметить, что спонтанный процесс его развития осуществляется у этих детей довольно медленно.

Таким образом, нарушения познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей.

Анализ нарушений морфологической системы языка (словообразования и словоизменения) свидетельствует о том, что в процессе дифференциации грамматических форм как в плане семантики, так и в плане выражения у детей с ЗПР выявляются тенденции двух типов, выражающие как общие закономерности, так и специфические особенности.

К общим тенденциям, характерным как для детей с ЗПР, так и для детей с нормальным психическим развитием, но более раннего возраста, следует отнести следующие:

- 1) тенденция «выравнивания основы», укрепления тождества корня (основы). У детей с ЗПР, однако, эта тенденция носит диффузный характер: в речи этих детей при словоизменении и словообразовании часто отсутствуют чередования, изменение ударения, консонантизация гласного основы, нарушение основы, супплетивизм, как формообразовательный, так и словообразовательный;
- 2) переход от простого к сложному как в плане семантики, так и в плане языкового оформления;
- 2) унификация флексий и других морфем;
- 3) замена непродуктивных морфем формообразования и словообразования продуктивными, нулевых окончаний — ненулевыми.

Однако в целом проявления этих тенденций усвоения морфологической системы языка у детей с ЗПР отмечаются в более поздние сроки, чем у

детей с нормальным психическим развитием.

Специфические особенности в усвоении морфологических закономерностей парадигмы формообразования и словообразования, характерные только для детей с ЗПР:

- 1) преобладание немотивированного (случайного) формообразования и словообразования с использованием морфем, существующих в языке;
- 2) использование морфем, не представленных в языке;
- 3) большое количество замен морфем, семантически далеких, не входящих в парадигму морфем данного значения;
- 4) отсутствие при словообразовании механизма переосмысления связей слов (по типу «народной этимологии»);
- 5) в процессе словоизменения и словообразования детей с ЗПР слабо представлена генерализация (или сверхгенерализация), т.е. выявление правил и закономерностей функционирования языковых единиц и их обобщение в процессе продуцирования речи;
- 6) для процессов словоизменения и словообразования дошкольников с ЗПР характерна языковая асимметрия, т.е. ярко выраженное отступление от регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых знаков.

Таким образом, у детей с ЗПР имеется нарушение как в дифференциации грамматических и деривационных значений (на уровне семантики), так и в соотношении значений с определенным языковым оформлением (на формально-языковом уровне). Однако ведущими являются нарушения на семантическом уровне, трудности дифференциации грамматических и деривационных значений.

Грамматические и деривационные значения являются более отвлеченными, абстрактными, чем лексические значения. Они не имеют четко выраженной связи с предметами, действиями, признаками. Усвоение грамматических и деривационных значений и оперирование ими предполагает определенную сформированность процессов анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования. В связи с этим, при овладении грамматическим строем речи у детей с ЗПР возникают существенные трудности, прежде всего, в усвоении и дифференциации грамматических и деривационных значений.

Особенности глубинно-семантической и поверхностной структуры речевых высказываний

В соответствии с моделью, разработанной А. А. Леонтьевым и Т. В. Рябовой (Ахутиной), в процессе порождения речевого высказывания важное место отводится созданию внутренней схемы высказывания, определению различных глубинных семантических отношений, т. е. операции внутреннего программирования отдельных речевых высказываний (грамматико-смысловый уровень, по Т. В. Рябовой; глубинное синтаксирование, по Д. Слобину, И. Н. Горелову; психологическое синтаксирование, по Л. С. Выготскому).

На этапе глубинного синтаксирования высказывания осуществляется анализ элементов ситуации, определение характера их связей. Здесь выделяются такие отношения, как субъект-предикат, предикат-объект, орудие-действие, пространственно-временные отношения и др. Протекание этого этапа тесно связано с развитием аналитико-синтетической деятельности ребенка и осуществляется на доязыковом уровне, в универсальном для всех языков коде (коде образов и схем, по Н. И. Жинкину). На этом этапе происходит создание семантической программы будущего высказывания, организация внутренне-речевой схемы высказывания.

Одной из основных функций программирования высказывания является предикирование, т.е. осуществление предикативности. Именно на этом этапе происходит соотнесение содержания будущего высказывания с действительностью.

Согласно Л. С. Выготскому, предикативность является «основной и единственной формой внутренней речи». (Там же. С. 364.) В работах А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой, А. Р. Лурия подчеркивается, что основной функцией этого этапа является психологическое предикирование. Сущность психологического предикирования заключается в вычленении существенных характеристик ситуации, в структурировании мысленного содержания. Именно психологическое предикирование обеспечивает целостность будущего речевого высказывания.

Основываясь на концепции Л. С. Выготского о двух видах синтаксирования, многие авторы выделяют синтаксическую и психологическую предикативность. Психологическая предикативность представляет собой соотнесенность содержания, высказываемого в предложении, с объективной действительностью. Синтаксическая

предикативность указывает на отнесение признака (в широком смысле этого слова) к его носителю. Психологическая предикативность лежит в основе глубинной структуры высказывания, определяя его семантические связи. Поверхностная же структура высказывания организуется на основе синтаксической (языковой) предикативности.

Характер глубинно-семантических отношений определяется предикатором, выделением предиката. В процессе глубинного синтаксирования речь идет о психологической предикативности. Глубинно-семантическая структура высказывания представляет собой структуру, состоящую из предиката и актантов (участников ситуации, обозначенной предикатом).

Выделяются следующие глубинно-семантические отношения:

- 1) субъектное — отношение между субъектом и предикатом;
- 2) объектное — отношение между предикатом и объектом;
- 3) локативное — отношение между предикатом и местом, где совершается действие;
- 4) инструментальное — отношение между предикатом и орудием действия;
- 5) атрибутивное — характеризующее качество, признак предмета и др.

В процессе раннего онтогенеза предикатор у детей осуществляется в зависимости от ситуации. В речевом высказывании отражаются представления ребенка о структуре ситуации в действительности (понимание смысла ситуации). Структура ситуации обозначается структурно организованным речевым высказыванием, сначала на уровне глубинно-семантической структуры, затем на языковом уровне, в поверхностной структуре высказывания. Организация глубинно-семантической структуры будущего высказывания во многом определяет и поверхностную структуру речевого высказывания. Разумеется, между этими структурами не существует прямого наложения и полной адекватности.

На раннем этапе онтогенеза речи развитие предметной и речевой деятельности идет параллельно с развитием операций программирования. Выделяется и пред-программный этап, на котором умение строить программу речевых действий еще не сформировалось, но осуществляется предикатор, имеется определенное отношение высказывания к

действительности.

Анализ с указанных теоретических позиций исследований грамматического строя речи у детей с ЗПР показывает, что у них нарушена как глубинно-семантическая, так и поверхностная структура предложения.

Исследование имитации предложений, проведенное Г. Н. Рахмаковой, показало, что воспроизведение предложений первоклассниками с ЗПР имеет как общие, так и специфические характерные черты.

Большинство учеников как массовой школы, так и школы для детей с ЗПР правильно повторяли простые предложения: они сохраняли их структуру, точно воспроизводили логико-грамматические отношения. Вез особых затруднений дети с ЗПР репродуцировали сложносочиненные предложения.

Значительно большую трудность вызывало у этих детей воспроизведение простых распространенных предложений, включающих инверсии, дистантные конструкции: *Лодка с красными полосками медленно плывет около берега*. При воспроизведении, особенно письменном, дистантные конструкции часто заменялись контактными, что приводило к преобразованию сложноподчиненного предложения в простое: вместо *Гора, на которой стоял дом, была высока*. — *На высокой горе стоял дом*.

Количественный анализ показал, что правильное выполнение заданий на повторение предложений наблюдалось почти у всех нормально развивающихся первоклассников. В то же время лишь 78,8% детей с ЗПР репродуцировали предложения без изменений семантической и поверхностной структуры.

Нарушение воспроизведения предложений носило различный характер. В одних случаях дети с ЗПР сохраняли общий смысл высказывания (основные предикативные отношения), но пропускали или заменяли отдельные слова, что не искажало основного смысла предложения. В других случаях дети с ЗПР изменяли смысл семантических отношений исходного предложения: вместо *Лодка с красными полосками медленно плывет около берега*. — *Лодка тихо плывет к берегу*.

Анализ заданий на повторение предложений показал, что у детей с ЗПР часто наблюдаются персеверации, влияние смысла ранее воспринятых предложений (Г. Н. Рахмакова).

Особенно большие искажения семантической структуры предложения наблюдаются при письменном репродуцировании предложений. У детей с

ЗПР при письменном воспроизведении наблюдается в 7 раз больше ошибок, чем при устном повторении.

Значительно большие затруднения вызвали у детей с ЗПР задания на конструирование предложения из заданного набора слов и с заданным опорным словом, при выполнении которых необходима большая самостоятельность программирования структуры предложения.

Правильное конструирование предложений из заданных наборов слов (например: *штукатурить, новый, штукатур, дом; регулировать, милиционер, движение, уличный*), по данным Г. Н. Рахмаковой, отмечается лишь у 40,6% детей с ЗПР. В то же время нормально развивающиеся школьники в два раза чаще составляли предложения правильно (80,4%).

Иногда вместо составления предложения дети лишь повторили предложенный набор слов.

Большинство составленных детьми с ЗПР предложений на основе заданного слова являются простыми нераспространенными предложениями или распространенными предложениями с примитивным содержанием. Дети с ЗПР чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники, используют речевые стереотипы: *Электричество нужно экономить. Я буду помогать маме.*

Несформированность глубинно-семантического структурирования, недостаточное развитие синтагматических отношений, а также неточность лексики обусловили большое количество нарушений структуры высказывания, которые проявлялись:

- 1) в составлении грамматически правильных, но асемантических высказываний: *Сегодня на улице снежный мороз. Я снежный. Космос полетел в небо;*
- 2) в замене предложения словосочетанием, часто тавтологическим (*дождь дождливый, снежный снег, электричество электрическое*) или семантически неверных (*дождливый червяк*). Это свидетельствует о недифференцированности понятий о предложении и словосочетании, о недоразвитии процессов предцирования;
- 3) в преобразовании заданных глаголов и прилагательных в существительные (*охотиться — папа ушел на охоту; снежный — на улице идет снег*).

По данным Е. В. Мальцевой, дети с ЗПР, составляя предложение с заданным словом, как бы последовательно присоединяли отдельные слова друг к другу, а затем воспроизводили предложение полностью: *Огороде...*

огород... огурцы... На огороде огурцы... растут.

В структуру предложений, составленных детьми с ЗПР, наиболее часто включаются субъектные, объектные и локативные отношения. Редко встречаются атрибутивные, временные отношения, обозначение *качества действия, способа его совершения*. В предложениях почти не наблюдается обозначения причинно-следственных связей, целевых, условных отношений.

О трудностях включения атрибутивных отношений в структуру предложения у детей с ЗПР свидетельствует и исследование Е. С. Слепович. В этом исследовании детям предлагалось составление предложений с заданным прилагательным.

По данным С. Н. Карповой и И. Н. Колобовой, нормально развивающиеся дошкольники уже в подготовительной группе употребляют распространенные предложения с прилагательными. Дети же с ЗПР используют прилагательное в структуре предложения значительно позже. В задании составить предложение с заданным прилагательным дети с ЗПР преобразуют прилагательные, которые являются для них слишком абстрактными, в существительные. В старшей группе дети с ЗПР даже не трансформируют прилагательное в существительное, а используют прилагательное в качестве субъекта (подлежащего), что свидетельствует о недоразвитии основных семантических отношений «субъект-предикат».

Трудности овладения атрибутивными отношениями проявляются и в заданиях составить предложения по набору слов. Правильное воспроизведение и обозначение атрибутивных отношений наблюдалось лишь в третьей части всех ответов. В большом количестве предложений (17%) дети с ЗПР пропускают прилагательные, в других случаях отмечается смысловая неточность связи прилагательное-существительное (24%), в третьем случае неправильно опреде* ляется место прилагательного в структуре предложения: *Девочка платье надевает красное*.

Таким образом, прилагательное, как более абстрактная, обобщенная часть речи, с большим трудом включается детьми с ЗПР в структуру синтагматических и парадигматических связей.

Нарушения семантической структуры предложений у детей с ЗПР проявляются в пропуске семантически значимых компонентов высказывания (объекта, предиката), а иногда и в избыточности конструкции. У детей с ЗПР, как и у умственно отсталых детей, имеют

место частые пропуски предиката, что свидетельствует о несформированности предикативности речи. Наблюдается незаконченность предложений, их структурная неоформленность.

Исследования Н. Ю. Боряковой, Е. В. Мальцевой, Г. Н. Рах-маковой, Е. С. Слепович, Е. Ф. Собонович обнаружили у детей с ЗПР и нарушения поверхностной структуры предложения, нарушения грамматического оформления предложений, которые проявляются как на уровне словосочетания (изменения согласования и управления), так и на уровне предложения.

По сравнению с нормой, дети с ЗПР делают гораздо больше ошибок при воспроизведении меньшего объема речевого высказывания. Эти дети используют ограниченный набор синтаксических конструкций, преимущественно простых трехчленных конструкций (простые распространенные предложения с дополнением или обстоятельством места). При этом прямое дополнение употребляется

чаще, чем косвенное; обстоятельство места используется чаще, чем другие виды обстоятельств. \

Частыми ошибками были нарушения порядка слов в предложении: постановка сказуемого в конец предложения: *Девочка книгу убрала*; постановка прилагательного в конец предложения: *Девочка платье надевает красное*.

Грамматическое оформление предложений характеризуется и большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Связная монологическая речь является наиболее сложным видом речи. Она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь, и требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребенка.

Процесс порождения связного текста является иерархической, многоуровневой речевой деятельностью. Этот процесс включает операции как семантического, так и языкового уровня.

В процессе порождения связных речевых высказываний большое значение имеет планирование. Одной из характерных особенностей этого процесса является напряженность планирования (упреждения) предстоящего текста. В устной речи это планирование должно совершаться

быстро, оно не допускает длительной подготовки, так как большие паузы разрушают целостность текста. В связи с этим, при порождении связных высказываний процесс планирования непосредственно вплетается в процесс производства речи и особенно активно осуществляется во время пауз (Н. И. Жинкин, Н. А. Головань). В дальнейшем в процессе порождения связного текста осуществляются такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, лексико-грамматическое структурирование, моторная реализация.

Сложность этого процесса можно проследить при рассмотрении психологической структуры порождения связного рассказа по картинке.

Словесное описание ситуации, изображенной на картинке, подготавливается целым рядом операций (В. В. Андриевская). Сюда входят: расчленение симультанно воспринятых компонентов ситуации, выделение главного и второстепенного, основного и фонового, осознание взаимоотношений компонентов (симультивный анализ и синтез), адекватная трансформация симультанно воспринятых компонентов в сукцессивный ряд, структура которого зависит от результатов симультанного анализа и синтеза, но в то же время подчиняется своим определенным закономерностям. Таким образом, рассказ по сюжетной картинке — это не просто копирование увиденной ситуации, а творческий процесс преобразования объективных характеристик ситуаций в индивидуальную систему смыслов говорящего, а в дальнейшем — в определенный синтез языковых значений.

Анализ наглядной ситуации, изображенной на картинке, включает следующие операции:

- 1) выделение основных предметных компонентов ситуации;
- 2) установление пространственных и причинно-следственных связей и их взаимодействие;
- 3) создание определенной смысловой модели ситуации, определение в ней главного и второстепенного. Элементами этой смысловой модели являются симультанно организованные образы и схемы.

Описывая наглядную ситуацию, говорящий основывается на определенном понимании ситуации, на исходной модели. Эта исходная модель представляет собой результат мыслительного процесса по ее анализу и синтезу. По своему характеру она является симультанным образованием.

Таким образом, в процессе порождения рассказа по картинке

говорящий обязан.

- 1) выявить и проанализировать все компоненты ситуации, их связи и взаимодействия между ними, т. е. создать определенную смысловую модель;
- 2) адекватно преобразовать эту смысловую модель в сукцессивные ряды последовательно расположенных компонентов;
- 3) трансформировать смысловую программу в синтез языковых значений и обозначить словами и сочетаниями слов;
- 4) определить полноценность текста с коммуникативной точки зрения (наметить последовательность оречевления компонентов смысловой модели, установить связь между отдельными предложениями, подготовить текст с ориентировкой на конкретного собеседника).

Еще более сложной речевой деятельностью является порождение связного текста на заданную тему. В этом случае отсутствует опора на наглядность, на конкретную ситуацию, т. е. имеет место порождение контекстной речи, более трудной для ребенка, чем ситуативная речь. Кроме того, в рассказах на заданную тему планирование связных высказываний осуществляется ребенком в полной мере самостоятельно, без какой-либо конкретной помощи извне, без опоры на наглядную ситуацию.

Текст представляет собой единство внутренне-го (содержательного, смыслового) плана и внешнего (формально-языкового) плана (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов).

Смысловая структура текста характеризуется признаком цельности. Цельность текста, по А. А. Леонтьеву, представляет собой смысловое единство. Сущность цельности является, прежде всего, психологической. Она выражается в единстве коммуникативной интенции говорящего и в иерархии планов или программ высказывания. Цельность текста характеризуется «иерархией смысловых предикатов», по А. А. Леонтьеву. По своему характеру смысловые предикаты представляют собой психологическое явление, непосредственно не соотносимое с категориями и единицами лингвистики речи, т. е. относятся к «синтаксису мысли», «психологическому синтаксису внутренней речи», по Л. С. Выготскому. Смысловая структура текста рассматривается как процесс динамической структуризации содержания.

С психолингвистической точки зрения, текст — это иерархическое структурное образование, компоненты всех

уровней которого имеют смысловой характер, отличаясь друг от друга лишь степенью сложности или значимости в общей структуре. Они объединены общей темой, идеей или предметом высказывания, т. е. общей мыслью, которая является реализацией замысла говорящего. В качестве единицы этой иерархической структуры рассматривается предикация. В связи с этим, смысловая структура текста есть иерархическая система операций предикцирования.

Смысловая структура текста закладывается на этапе внутреннего программирования. Внутреннее программирование имеет определенные семантические характеристики. Закономерности его протекания являются универсальными и независимыми от закономерностей какого-либо языка. Именно на этом этапе организуется смысловая структура высказывания. Организация смысловой структуры высказывания осуществляется по законам смыслового синтаксиса, в основе которого лежат правила «влияния и слияния смыслов», по Л. С. Выготскому.

Таким образом, внутреннее программирование — это этап дограмматического, доязыкового построения речи, в процессе которого происходит оперирование смыслами без их словесного обозначения.

На начальной фазе внутреннего программирования из общего результата выделяются основные «смысловые вехи» (Н. И. Жинкин). Эта фаза завершается формированием предикативных высказываний, которые А. А. Леонтьев назвал «предикативными парами», между которыми существует иерархически организованная смысловая связь.

Этап внутреннего программирования речевых высказываний тесно связан с мышлением, особенно с таким компонентом мышления, как способностью действовать в уме (Т. В. Ахутина, А. А. Леонтьев).

Тексты состоят из ряда взаимосвязанных высказываний. Смысловую структуру текста составляет структура отдельных речевых высказываний в совокупности со структурой их взаимосвязей. Способ смысловой связи внутри высказывания и характер смысловой связи высказываний не являются тождественными. Если смысловая связь внутри высказывания основана на предикации, то характер связи между высказываниями является ассоциативным.

Языковое оформление текста (его внешний план) характеризуется признаком связности. Связность в тексте осуществляется различными способами: через повторы, синонимию, включение личных местоимений,

через использование определенных глагольных форм, с помощью выделения абзацев, а также путем употребления специальных связующих элементов (*во-первых, во-вторых, прежде всего, затем, наконец* и т. д.).

Исследования связной речи (Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович, Р. И. Лалаева, Д. И. Бойков) показали, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование, страдает в большей мере, чем языковое оформление.

Специальное исследование внутреннего программирования связного текста (Р. И. Лалаева, Д. И. Бойков) показало, что семантический компонент структурирования текста у детей с ЗПР характеризуется более низким уровнем сформированности по сравнению с нормой, но более высоким по сравнению с уровнем умственно отсталых детей.

Анализ семантической структуры текста осуществляется на основе психолингвистической методики В. Б. Апухтина. В качестве единицы анализа смысловой структуры автор рассматривает предикатему. По мнению В.Б.Апухтина, предикатема является минимальной единицей смысла, имеющей предикативный характер, которая состоит из двух компонентов: темы и ремы. Под темой поднимается то, что уже известно. Рема соответствует тому, что неизвестно, тому новому, что говорится о теме. Предикатема обозначается отношением Т-Р. Тема и рема являются компонентами предикатемы, слияние их образует смысл, содержание которого не тождественно смыслу каждого из компонентов в отдельности ($S = T/R$). Смысл, по В. Б. Апухтину, является тем новым содержанием, которое возникает в результате аналитико-синтетического воздействия компонентов мысли.

При анализе внутреннего программирования связных речевых высказываний вводится такой показатель, как смысловая плотность предложения (СПП). Под смысловой плотностью понимается количество смысловых единиц (предикатем) в высказывании.

Согласно концепции В. Б. Апухтина, выделяются следующие операции построения смысловой структуры.

Операция «склеивания». Эта операция соответствует процессу образования смысла в результате темо-ремати-ческого взаимодействия ($S = T/R$).

Операция «погружения» — когда одна предикатема входит в качестве составляющей в предикатему более высокого уровня, как бы оказывается

погруженной в новую предикатему.

Смысл предыдущей предикатемы может образовывать как тему, так и рему следующей предикатемы. В связи с этим, выделяется тематическое и рематическое погружение.

При анализе смысловой структуры текста выделяются и такие логические операции, как «конъюнкция», «дизъюнкция», «импликация». По мнению А. А. Леонтьева, эти операции включаются в речемыслительную деятельность.

Импликация. Импликативными связями являются все виды условных, временных и причинно-следственных связей. Пример импликации: «Он нажал на кнопку, и лифт поехал».

Дизъюнкция предполагает противопоставление. Пример дизъюнкции: «Он будет дома или пойдет гулять».

Конъюнкция — это объединение, соединение. Пример конъюнкции: «Коля и Миша смогут поднять ящик». От конъюнкции следует отличать перечисление. Например: «Вошли Катя, Сережа и Марина». В данном случае отсутствуют отношения вхождения. Каждый элемент перечисления образует предикатему: *Катя вошла, Сережа вошел, Марина вошла*. Эта смысловая связь обозначается как «зонтичное предикаторование».

В соответствии с этими операциями выделяются универсальные типовые структуры смыслового синтаксирования: ступенчатая (с последовательным погружением), импликативная, дизъюнктивная, конъюнктивная, зонтичная. Выделяется также арочная конструкция, которая может не иметь прямых синтаксических носителей. Наличие арочной конструкции отражает целостность восприятия и понимания текста. Эта конструкция является интегративной структурой по отношению к компонентам содержания текста.

На основе данного метода была проанализирована связная устная речь (пересказы) умственно отсталых детей и детей с ЗПР (Р. И. Лалаева, Д. И. Бойков). В процессе исследования детям предлагалось пересказать текст по серии сюжетных картинок.

Прежде всего, было проанализировано соотношение тематического и рематического развертывания текста. Оказалось, что ученики 2 класса с ЗПР шире использовали рематическое погружение (65%), чем тематическое погружение (62%). Умственно отсталые школьники, наоборот, чаще использовали тематическое погружение, чем рематическое (50% и 44%). Это можно объяснить тем, что рематическое погружение в большей мере

отражает динамику мысли, развитие сюжета.

Как видно из приведенных данных, различие между двумя видами погружения у умственно отсталых школьников более значительно, чем у детей с ЗПР. У школьников с ЗПР оно приближается к единице. Следует отметить, что в структурных схемах текстов, предложенных для пересказа, соотношение двух типов погружения было равным. Из этого следует сделать вывод, что у детей с ЗПР переработка информации в процессе пересказа оказалась более соответствующей образцу.

Сравнительные данные исследования глубины погружения (ГП), средней смысловой плотности (ССП), а также мощности блока (МБ) у детей с олигофренией, ЗПР и первоклассников с нормальным интеллектом (по данным Л. В. Поповой) представлены в табл. 1.

Как видно из таблицы, по всем семантическим показателям дети с интеллектуальной недостаточностью (ученики

Таблица 1

Сравнительная характеристика средних количественных показателей смысловой структуры текста у различных категорий детей

№ п/п	Семантические характеристики текста	Количественные показатели у различных категорий детей		
		олигофрения	ЗПР	норм.интеллект
1.	Глубина погружения	0,42 (0,44)	0,49(0,51)	1,88
2.	Средняя смысловая плотность	1,83(1,84)	2,05(2,10)	2,52
3.	Мощность блока	2,32(2,41)	2,62(2,71)	2,68
В скобках — показатель среднего среди средних, т. е. без самого высокого и самого низкого				

вторых классов специальных школ) находятся на более низком уровне, чем первоклассники массовой школы. Особенно существенными являются

количественные различия, характеризующие глубину погружения. Количественные данные глубины погружения в текстах у школьников с нормальным интеллектом более чем в 3 раза превышают количественные данные детей с умственной отсталостью и ЗПР. Следует отметить, что количественные данные детей с олигофренией, с одной стороны, и детей с ЗПР, с другой стороны, значительно менее различны, чем количественные данные детей с ЗПР и детей с нормальным интеллектом. Особенно это касается таких показателей, как глубина погружения и средняя смысловая плотность предложений.

Интересен результат сравнения среднего показателя критерия оценки и среднего среди средних, т. е. без самого высокого и самого низкого (табл. 1). Прослеживается следующая закономерность: как у умственно отсталых, так и у детей с ЗПР средний от среднего показатель является более высоким. При этом самый лучший ответ лишь на несколько десятых, а то и сотых выше среднего, а вот самые худшие пересказы имеют значительно более низкие показатели, порой нулевые. Это говорит о наличии у детей (в том числе и с ЗПР) глубоких нарушений смысловой структуры текста.

При этом следует отметить, что количественные показатели разницы у детей с олигофренией практически одинаковы. Вместе с тем, у детей с ЗПР эти различия более значительны, что является результатом большей неравномерности индивидуального речевого развития детей с ЗПР, отнесение к этой группе очень пестрого по этиопатогенезу и симптоматике контингента.

Среднее количество предикатом в рассказах детей колеблется от 1 до 2,5. С учетом среднего количества предикатом в рассказе можно выделить три уровня семантической сложности пересказов детей с умственной отсталостью и ЗПР:

- 1) низкий (среднее количество предикатом — не менее 1,5);
- 2) средний (среднее количество предикатом — 1,5-2);
- 3) выше среднего (среднее количество 2,0-2,5).

Оказалось, что половина всех рассказов детей с ЗПР находится на низком (10%) и среднем уровне (40%). И только у половины детей среднее количество предикатом было выше 2.

Сравнительные данные показывают, что особенно большие различия наблюдаются в количестве рассказов со смысловой плотностью уровня выше среднего (33% и 50%) и самого низкого уровня (22% и 10%). Однако

соотношения здесь были противоположные. Количество пересказов самого низкого уровня у детей с ЗПР было в 2 раза меньше, чем у умственно отсталых, а рассказов уровня выше среднего — в 1,5 раза больше.

Вместе с тем, следует отметить, что не только у умственно отсталых детей, но и у детей с ЗПР не было ни одного рассказа, в котором бы среднее количество предикатом было больше 2,5, что часто встречаются у их нормально развивающихся сверстников.

И в этих данных также отчетливо прослеживается промежуточное положение группы детей с ЗПР. Семантическая структура текста у части детей с ЗПР тяготеет к уровню нормы, хотя и не приближается к ней. У другой же части,

Глава III. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР

Таблица 2 **Количество** предикатем в пересказах различных категорий детей

Ма/п	Название рассказа	Среднее количество предикатем пересказа у детей	
		с олигофренией	с ЗПР
1.	«Два козлика»	5,2	7,5
2.	«Лиса и вороны»	8,4	9,5

в структуре дефекта которой преобладает нарушение речевого механизма, возникает угроза неблагоприятного прогноза развития интеллектуального дефекта.

Определенный интерес представляет сравнение количества предикатем в пересказах различных текстов. Детям были предложены 2 рассказа («Два козлика», «Лиса и вороны»), которые отличались по степени семантической сложности, количеству предикатем и объему (табл. 2).

Как видно из таблицы, у детей с ЗПР среднее количество предикатем одного рассказа превышает среднее количество предикатем рассказов умственно отсталых детей. Однако если в более простом и коротком рассказе «Два козлика» различие данных довольно существенно (количество предикатем у детей с ЗПР почти в 1,5 раза больше), то в более сложном по содержанию и более объемном рассказе «Лиса и вороны» различие незначительно.

Таким образом, при усложнении структуры текста возможности семантического структурирования детей с ЗПР начинают приближаться к уровню умственно отсталых детей.

В связной речи детей с ЗПР имели место все типы структур, кроме конъюнкции: импликация: *Лиса притворилась, чтобы обмануть ворон*; дизъюнкция: *Вороны слетели на землю, а одна, самая любопытная, села на лису*; зонтичная структура: *Лиса ожила и схватила глупую ворону*. Очень слабо представлена арочная конструкция. Этот тип структуры

требует интеграции, обобщения семантических компонентов структуры текста, отражает целостность восприятия. Редко наблюдается импликация, отражающая временные, причинно-следственные связи.

В работах ряда авторов (Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович и др.) рассматриваются особенности выполнения заданий, требующих различной степени самостоятельности процессов программирования и языкового оформления связных речевых высказываний:

- пересказ (при пересказе степень самостоятельности минимальная);
- пересказ по серии сюжетных картинок (в этом случае смысловое программирование высказывания облегчается наличием серии сюжетных картинок, отражающих развитие сюжета);
- рассказ по сюжетной картинке (это задание является более сложным, чем предыдущее, так как при наличии зрительной опоры смысловая программа связного речевого высказывания должна быть организована ребенком самостоятельно);
- самостоятельный рассказ на заданную тему (при выполнении этого задания степень самостоятельности максимальная, так как осуществляется самостоятельное программирование без всякой наглядной опоры).

Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования при выполнении этого задания.

Особенности пересказа (исследование Н. Ю. Боряковой)

Нормально развивающиеся дети легко и правильно пересказывают текст: они верно передают его общий смысл, точно воспринимают и воспроизводят логическую взаимосвязь и последовательность событий, без затруднений оформляют смысловую программу в виде развернутого связного высказывания (I уровень сформированности связной речи).

Пересказы оказались наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с ЗПР. Однако их пересказы были неоднородными. Только у небольшой части детей с ЗПР наблюдались пересказы II уровня сформированности, приближающиеся к пересказам нормально развивающихся дошкольников. В этих случаях дети правильно воспроизвели смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого.

У большинства же детей с ЗПР выявились значительные трудности в пересказах (III уровень), что проявлялось в небольшом объеме текста, в

незначительном количестве смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, пауз. Эти проявления свидетельствуют о нестойкости замысла, о нарушении программирования текста.

Особенности составления рассказа по серии сюжетных картинок **(исследование Н. Ю. Боряковой)**

Наличие серии сюжетных картинок активизирует речевую деятельность детей с ЗПР. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний.

Исследование Н. Ю. Боряковой показало, что ни один из детей с ЗПР в рассказах по серии сюжетных картинок не смог достичь самого высокого уровня, на котором были рассказы нормально развивающихся дошкольников. Лишь у 25% детей с ЗПР наблюдались логические и последовательные рассказы с небольшой помощью взрослого (II уровень). Рассказы же большинства детей с ЗПР находились на III уровне. Эти рассказы свидетельствовали о том, что дети недостаточно понимали связи между отдельными картинками, не устанавливали причины и следствия поступков изображенных персонажей, их мотивы. В процессе рассказа дети часто изменяли логическое направление рассказа, не соотносили последовательные части рассказа с предыдущим содержанием, теряли программу. Наблюдались нарушения в переходе от одной программы к другой. Определенная часть детей по уровню сформированности рассказов приближалась к уровню умственно отсталых детей: в их рассказах лишь перечислялись некоторые объекты картинок;

Особенности рассказа по сюжетной картинке (исследования Е. С. Слепович, Н. Ю. Боряковой)

Исследования показали, что рассказы детей с ЗПР по сюжетной картинке значительно ниже по своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей.

Рассказы по сюжетной картинке детей с ЗПР различны по семантическому наполнению и языковому оформлению.

С учетом полноты осмысления ситуации, степени самостоятельности и особенностей логики (связности, последовательности) изложения Н. Ю. Борякова выделила четыре уровня рассказов детей по сюжетной картинке.

I уровень (самый высокий) наблюдался только у детей с нормальным интеллектом. Дети правильно и самостоятельно выделяли компоненты ситуации, изображенной на картинке, устанавливали пространственные,

причинно-следственные отношения, создавали определенную модель ситуации и выражали ее в рассказе. Отмечалась правильная последовательность и логика изложения.

Отсутствие рассказов I уровня у детей с ЗПР свидетельствует о недостаточной сформированности монологической речи у этих детей.

Часть рассказов детей с ЗПР отнесена ко II уровню. Рассказы характеризовались небольшим объемом, отсутствием четкой программы реализации замысла высказывания, неполным раскрытием смысловой стороны ситуации. В рассказах этого уровня не наблюдалось искажений смысла изображенных на картинке событий. Однако дети не могли раскрыть пространственные, причинно-следственные связи между отдельными компонентами ситуации (персонажами, объектами). Например, рассказ Марины К. (исследование Н. Ю. Боряковой): *«Мама вяжет варежку. Для дочки. Папа с дочкой читают книжку. А мальчика два катают мячик... По ковру. А на диване мишка сидит»*.

Отличительной особенностью детей этой группы было то, что при определенной помощи со стороны взрослого рассказы детей значительно улучшались.

Большинство рассказов по сюжетной картинке детей с ЗПР отнесено к III уровню. Многие дети не смогли составить связное описание картинки, несмотря на максимальную помощь экспериментатора. Чаще всего дети лишь перечисляли изображенные на картинке объекты. Пример рассказа по картинке Наташи З. (исследование Н. Ю. Боряковой): *«Б дочки-матери это. Тут (показывает) мама. Она варежку шьет. А тут мальчики два (показывает). Тут папа и дочка. Мишка сидит»* (картинка «Семья»).

Характерным для этой группы детей является фиксирование незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации. В рассказах этого уровня наблюдается ситуативность.

Часть рассказов по картинке детей с ЗПР находилась на самом низком, IV уровне. Даже при максимальной помощи взрослого дети не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающих требованиям инструкции. В рассказах этого уровня много повторов, детальных описаний. Часть рассказов характеризуется краткостью. В других случаях объем рассказов был большим из-за повторов, излишней детализации, случайных ассоциаций.

Особенности рассказов на заданную тему (исследование Н. Ю. Боряковой)

Исследование показало, что наиболее трудными для детей с ЗПР были самостоятельные рассказы на заданную тему. Многие дети с ЗПР отказались от выполнения этого задания: дети не знали, о чем говорить. В других случаях они ограничивались лишь одной фразой. При составлении рассказа дети не использовали личный опыт. Вместо рассказа они воспроизводили серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями. Высказывания в этом случае были аморфными, стихийными, импульсивными.

Таким образом, во всех видах заданий у детей с ЗПР обнаружались существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. У детей с ЗПР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

Уровень сформированности монологической речи у детей с ЗПР неодинаков.

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ

Недоразвитие многих речевых и неречевых функций у детей с ЗПР приводит к существенным трудностям овладения чтением и письмом.

Нарушения письма и чтения при ЗПР являются наиболее характерными и ярко выраженными речевыми расстройствами. Так, по данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушения чтения обнаруживаются у 45% детей 7-9 лет с ЗПР, а нарушения письма — у 92,5% детей. На большую распространенность нарушений письменной речи у детей с ЗПР указывают и многие другие авторы (Э. Ма-тейчик, И. А. Симонова, И. А. Смирнова, Н. А. Цыпина, Р. Д. Тригер, Е. В. Мальцева, Е. А. Логинова).

Психологическая структура процесса чтения

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых систем.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На основе зрительных процессов происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляется звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтение. И, наконец, на основе соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание прочитанного.

Таким образом, в процессе чтения условно можно выделить две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона процесса чтения включает узнавание букв, соотнесение зрительного образа написанного слова с его звуковой формой и слитное произнесение слога и слова. Смысловая сторона процесса чтения представляет собой основную его цель. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Правильное понимание читаемого предопределяется точностью зрительного восприятия, соотнесением зрительного, речеслухового и кинестетического образа слова. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания прочитанного.

В процессе чтения взрослого человека осознается лишь смысл читаемого. Однако те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, автоматически, неосознанно. Вместе с тем, эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются сложными и многосторонними. Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего.

Движения глаз опытного чтеца осуществляется быстрыми скачками, от одной точки фиксации (остановки) к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед, но и назад (влево). Такое возвращение к ранее прочитанному, движение глаз назад, носит название «регрессии». Восприятие читаемого происходит в момент фиксации, остановки глаза на строке. В процессе же непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью этих процессов. Так, время остановок в 12-20 раз длительнее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условия чтения, при усложнении текста количество и длительность фикса-

ций изменяются, в то время как скорость движения глаз от одной фиксации до другой остается неизменной. Количество фиксаций на строке может быть различным. Оно не зависит от количества слов или букв в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине слова. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от звукослоговой структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употреблено в прямом или переносном смысле и т. д.

В процессе чтения опытного чтеца относительно редко наблюдаются регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого. Количество и длительность регрессий во многом зависят от степени трудности читаемого текста, от его значимости, от установки читающего.

Опытный чтец воспринимает одно в р е м е н н о не букву, а слово или группу слов. Но это не означает, что игнорируется буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву.

Опытный чтец узнает слово целиком, но при этом в процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строкой или находятся под строкой. Узнаванию слова во многом помогает смысл ранее прочитанной части текста. Особенно большое значение для правильного узнавания слова имеют предыдущие слова, фразы. При чтении начального слова предложения или текста, малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки в значительной степени снижается. В этом случае процесс чтения основывается на непосредственном зрительном восприятии слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении зависит от многих факторов: места слова в предложении, от особенностей лексики, грамматической конструкции читаемого предложения или текста.

Использование смысловой догадки имеет как положительное, так и отрицательное значение. Смысловая догадка способствует целостному восприятию текста, лучшему и более точному его осознанию. Она ускоряет процесс чтения. Вместе с тем, использование смысловой догадки является причиной разнообразных ошибок: замен слов, пропусков, перестановок звуков в слове, аграмматизмов. Причиной этого является то, что смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием.

Чтение взрослого человека представляет собой сформировавшееся

действие, навык. Прежде чем стать навыком, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. На каждом из предыдущих этапов создаются условия и предпосылки формирования последующего этапа, качественно более высокого.

В работах Т. Г. Егорова выделяются следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- 1) овладение звуко-буквенными обозначениями;
- 2) послоговое чтение;
- 3) степень становления синтетических приемов чтения;
- 4) степень синтетического чтения. Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Степень овладения звуко-буквенными обозначениями

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в процессе всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем, психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного периода будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения осуществляется синтез букв в слоги и слова, прочитанное слово соотносится со словом устной речи.

В процессе чтения прежде всего зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Как отмечает Д. Б. Эльконин, восприятие и различение букв представляет собой лишь внешнюю сторону процесса чтения. За этой внешней стороной процесса чтения скрыты наиболее существенные действия — действия со звуками языка.

Не звук является названием буквы, а, наоборот * буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. В связи с этим, сложный процесс овладения звукобуквенными обозначениями начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая это, можно сделать вывод о том, что буква будет правильно

усвоена при наличии следующих условий.

1) Если ребенок дифференцирует звуки р е ч и, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим звуком ни по слуху, ни артикуляторно. В том случае, когда у ребенка нет четкого звукового образа звука, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И, наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

2) Если у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному, в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук *м* звучит по-разному в словах *мак*, *муха*, *мыло*. Но во всех этих словах основные признаки звука сохраняются. Звук *м* остается носовым, твердым, смычно-щюходным, губно-губным. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему. ,

,В процессе выделения звука из слова ребенок должен во всем разнообразии его звучания, зависящем от положений звука в слове, уловить некоторое основное, постоянное качество вариантов звука, независимо от его постоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлечься от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотнесении буквы с фонемой.

Для ребенка, начинающего читать, буква является с л о ж -ным графическим элементом. Каждая буква состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько основных элементов печатного шрифта: *l*, *i*, *C*, *c*. В связи с этим в русском алфавите существует очень много букв, сходных по начертанию.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить зрительный анализ каждой буквы, выделить составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении буквенных элементов, то усвоение зрительного образа

буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений.

Усвоение оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и точное усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- 1) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);
- 2) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);
- 3) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);
- 4) пространственных представлений;
- 5) зрительного мнезиса (возможности точного запоминания зрительного образа букв).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с этой буквой. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слова, соотносит ее со звуком, затем — вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. В связи с этим, основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги. При слиянии звуков читаемого слога ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в потоке речи. Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который включает соответствующие звуки, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т. е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Понимание читаемого на этом этапе характеризуется определенными особенностями. Оно значительно отстает во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Иногда ребенок повторяет слово,

чтобы узнать его, соотнести со значением.

При чтении предложений наблюдается недостаточность синтетических процессов. Каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка.

Степень слогового чтения

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Способ чтения на этой ступени еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т. е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

Определенную роль начинает играть смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. В процессе чтения наблюдается и повторение прочитанного слова. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. С помощью повторения ребенок пытается объединить слоги в единое слово, узнать слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения часто объясняется и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов; трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Степень становления целостных приемов восприятия

Эта ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звукослоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени более важную роль играет смысловая догадка. У детей часто наблюдается угадывающее чтение. Основываясь на смысловой догадке и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него появляются вербальные парафазии,

аграмматизмы. Ошибки чтения вызывают частые регрессии, возврат к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место лишь на уровне предложения, а не в пределах текста.

Относительно сформированным на этой ступени является синтез слов в предложении.

Степень синтетического чтения

Характеризуется целостными приемами чтения: ребенок читает целыми словами, группами слов. Техническая сторона процесса чтения не затрудняет чтеца. Главная задача — осмысление читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени осуществляется не только синтез слов предложения, но и синтез фраз едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом, логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Особенности понимания прочитанного определяются уровнем развития познавательной деятельности, объемом словаря, степенью сформированности грамматического строя речи.

Таким образом, основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

Особенности овладения чтением. Симптоматика нарушений чтения

■ Прохождение выделенных Т. Г. Егоровым ступеней формирования навыка чтения у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами. Вместе с тем, характерной особенностью является значительное различие в уровне сформированноеTM навыка чтения и в темпе овладения чтением у детей одного и того же класса. Это связано с большим разнообразием клинической картины и психологическими особенностями различных групп детей с ЗПР.

Процесс овладения чтением вызывает большие трудности у детей с ЗПР (Н.А. Цыпина). Затруднение вызывает овладение не только технической стороной процесса чтения, но и понимание прочитанного.

У детей с ЗПР наблюдается значительно более медленный темп чтения,

чем у учеников массовой школы. В конце букварного периода скорость чтения детей с ЗПР в среднем составляет 15 слов в минуту вместо 30-40 слов. Даже после 3-4 лет обучения скорость чтения некоторых детей не превышает 40 слов в минуту, у других детей она достигает 70-80 слов в минуту.

Процесс чтения у детей с ЗПР, особенно в 1 классе, сопровождается большим количеством разнообразных ошибок.

Нарушения технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявляются в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), искажениях звукослоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных).

Дети с ЗПР часто пользуются своеобразным способом чтения, постепенным «нанизыванием» звуков к предыдущим звукам, который Н. А. Цыпина обозначает термином «причитывание» (с-ст-сто-л-стол).

Распространенными ошибками чтения являются замены звуков: а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смешения гласных, уподобление гласных); б) замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (*т-г, ш-щ*).

В процессе чтения у детей с ЗПР наблюдаются различного рода искажения звукослоговой структуры слова. Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов.

Особую трудность для этих детей представляет чтение слогов со стечением согласных. При чтении таких слогов дети читают первую согласную слога как отдельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога (*в-зя-ли*). Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными (*страна-стана, сатрана*). Сходные ошибки дети допускают при чтении закрытого слога (*вбе-жа-л, мо-й-ся*). Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

Значительную трудность для детей с ЗПР представляют слоги с мягкими согласными. Известно, что одна и та же буква соотносится как с твердыми, так и с мягкими звуками, т. е. с двумя фонемами. Выбор фонемы определяется последующей гласной буквой, что значительно усложняет процесс чтения.

По данным Н. А. Цыпиной, наиболее распространенными ошибками у

детей с ЗПР являются ошибки на замену букв.

В процессе чтения детей с ЗПР часто наблюдаются регрессии, возвращение к ранее прочитанному.

Дети с ЗПР часто делают неправильное ударение, их чтение является маловыразительным, монотонным. У этих детей нарушается интонационная структура читаемого предложения. Часто в конце предложения отсутствует интонационная завершенность. И, наоборот, в середине предложения наблюдается интонация завершенности, вследствие чего предложение как бы разделяется на две бессмысленные части (пример Н. А. Цыпиной: «Володя раздеваться не хотел, РВАЛСЯ. К ДВЕРИ бабушка взяла у него лопатку» вместо «Володя раздеваться не хотел, рвался к двери. Бабушка взяла...»).

У детей с ЗПР обнаруживаются значительные нарушения семантической стороны процесса чтения. Эти нарушения связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающей действительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, трудностью организации т. систематизации смысла прочитанного, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи, а также несформированностью технической стороны процесса чтения.

На первоначальном этапе овладения чтением у детей с ЗПР наблюдается неточность понимания отдельных слов, словосочетаний, текста. Этим детям затрудняет понимание образных выражений, метафор, переносного значения слова.

Особенно большие трудности семантического характера выявляются при чтении текста. Так, при пересказе прочитанного дети не могут выделить главную мысль, отразить временные, причинно-следственные связи, оценить ситуацию, поступки действующих лиц. У детей с ЗПР вследствие недостаточности процессов синтеза нарушено целостное восприятие текста.

В послебукварный период характерной особенностью чтения детей с ЗПР является угадывающее чтение. Оно свидетельствует о возросшей роли осознания читаемого. Вместе с тем, основываясь на несовершенном процессе синтеза, оно приводит к большому количеству смысловых, вербальных замен, а также к аграмматизмам.

Следует отметить, что у детей с ЗПР, в отличие от умственно отсталых

школьников, не наблюдается механического, бессмысленного чтения.

Таким образом, в процессе чтения у детей с ЗПР имеет место стремление к осознанию прочитанного.

■ Механизмы и виды дислексии

Анализ работ, посвященных различным аспектам нарушений чтения у детей с ЗПР (Н. А. Цыпина, С. Ингрэм, З. Тржесоглава, З. Матейчек, В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, Р. И. Лалаева), показывает, что нарушения чтения у этих детей обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций. Эти расстройства представляют собой вторичные проявления психического недоразвития, являются следствием задержки и отклонения процесса формирования высших психических функций.

Так, Ингрэм отмечает значительные корреляции между нарушениями чтения и задержкой психического развития. По мнению автора, это обусловлено, прежде всего, отставанием развития речи. Ингрэм выявляет у этих детей отставание речевого развития не менее чем на 2 года по сравнению с нормально развивающимися детьми. В процессе овладения чтением у детей наблюдаются затруднения в соотношении звуков с письменными символами (буквами). Дети с ЗПР часто смешивают графически сходные буквы, переставляют буквы при чтении слогов и слов. Специфические расстройства письменной речи автор связывает с задержкой развития различных психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными нарушениями.

В. А. Ковшиков и Ю. Г. Демьянов связывают нарушения чтения у детей с ЗПР не столько с расстройствами устной речи, сколько с недостаточностью памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов.

У детей с ЗПР часто встречается фонематическая и оптическая дислексия. Наиболее распространенным видом дислексии у этих детей является фонематическая дислексия, связанная с недоразвитием фонематического восприятия и фонематического анализа. >

Важнейшей предпосылкой обучения чтению и письму является осознание фонематической структуры слова. Фонематический анализ представляет собой сложный процесс мыслительной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. К. Орфинская). В процессе фонематического анализа слово не только узнается на основе восприятия и различения фонем, но и расчленяется на свои составные элементы, зву^ ки. Таким образом,

фонематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как процесс умственного действия.

Функция фонематического анализа включает как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова.

В. К. Орфинская выделяет следующие формы фонематического анализа:

- 1) узнавание звука на фоне слова, т. е. определение наличия или отсутствия его в слове (например, есть ли звук *м* в словах *мышка*, *кот*, *дом*);
- 2) вычленение первого и последнего звука из слова;
- 3) определение количества, последовательности звуков, места в слове по отношению к другим звукам (например, *соседи*; звука *ш* в слове *кошка*).

В процессе онтогенеза развитие звукового (фонематического) анализа осуществляется постепенно. Простые формы фонематического анализа (узнавание звука на фоне слова и вычленение первого и последнего звука из слова) возникают спонтанно в процессе развития устной речи еще в дошкольном возрасте. Сложные же формы (определение количественного и последовательного звукового состава слова) формируются лишь в процессе специального обучения, в ходе обучения грамоте.

Следует отметить, что для нормального овладения чтением и письмом особенно важным является овладение сложными формами фонематического анализа (умение определять последовательность, количество, место звуков в структуре слова).

У первоклассников с ЗПР простые формы анализа оказываются относительно сформированными. Нарушения выявляются лишь при выполнении заданий, требующих сформированное^{ТМ} сложных форм фонематического анализа.

Исследование Р. Д. Триггер уровней сформированности фонематического анализа у первоклассников с ЗПР показало следующее.

Относительно сохранным у детей с ЗПР является умение выделять начальный ударный гласный. Выделение же первого согласного звука вызывает затруднения. Дети с ЗПР часто выделяют не первый звук, а первый слог (*кошка* — первый звук *ко*).

Аналогичные трудности отмечаются при выделении конечного гласного звука. Вместо конечного гласного дети называют последний слог. Так, в слове *мышка* вместо последнего гласного *а* дети называют слог *ка*. По

данным Р. Д. Триггер, правильное выделение конечного гласного звука наблюдается лишь у 45,2% первоклассников (и у 87,5 % учеников массовой школы).

Особенно большое отставание от нормально развивающихся сверстников обнаруживается в выполнении заданий на определение последовательности звуков в слове. Так, лишь у 28,5% детей с ЗПР наблюдалось правильное выполнение заданий. В то же время эти задания оказались доступными преобладающему большинству учеников массовой школы (87,6%). При последовательном анализе дети часто пропускают гласные в середине слова (*дом* — *д, м*), объединяют согласный и гласный в один звук (*волк* — *во, л, к*).

Наибольшую трудность вызывает у детей с ЗПР анализ слога со стечением согласных. При этом самым сложным оказывается определение последовательности звуков, когда слог со стечением согласных находится в начале слова (*стол, стул*). Выделение звуков слога со стечением согласных в конце слова является более доступным. Наиболее специфической ошибкой при этом является пропуск одной из согласных стечения (*утка* — *у, к, а; стол* — *с, о, л*).

Наблюдаются особенности и в способе анализа звуковой структуры слова. Если дети с нормальным психическим развитием в случае затруднений активно и целенаправленно используют проговаривание, то дети с ЗПР оказываются беспомощными при выполнении заданий на сложные формы звукового анализа. Часто они только повторяют заданный звук, не используют целенаправленное повторение слова с целью определения места звука.

Значительно большие затруднения, чем у учеников массовой школы, вызывают у детей с ЗПР усложнения речевого материала. Так, даже простые формы звукового анализа (например, выделение первого звука) многосложных слов, слов со стечением согласных сопровождаются ошибками.

Таким образом, у детей с ЗПР недостаточно сформирована направленность на звуковую сторону речи, замедлен темп еимультанно-сукцессивного восприятия структуры слова, нарушена точность фонематического восприятия. Нарушения фонематического анализа у детей с ЗПР усугубляются недостаточной сформированностью слуховой произносительной дифференциации звуков речи. У этих детей обнаруживается неточность слуховой дифференциации звонких и глухих,

твердых и мягких, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав.

Описанные выше факторы и обуславливают большую распространенность фонематической дислексии у детей с ЗПР.

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Психофизиологическая структура процесса письма

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, сложный психофизиологический, многоуровневый процесс. В процессе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова, т. е. слова устной речи, в слово видимое. Устная речь зашифровывается, обозначается на письме определенными графическими значками.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным процессом и во многом отличается от характера письма ребенка, овладевающего грамотой. Письмо взрослого человека является целенаправленной деятельностью. Основная цель письма взрослого человека — это передача, фиксация смысла, содержания. Все другие процессы, такие как звуковой состав слова, особенности письменного знака, их форма, движения руки, не осознаются пишущим, становятся фоновой деятельностью, отступают на второй план. Таким образом, пишущий сосредотачивает внимание на смысле того, что он пишет, а не на графических обозначениях слов, не на способе письма.

Процесс письма взрослого человека является целостным, синтетическим процессом. В процессе письма взрослый пишущий не разбивает слово на составляющие его буквы, а воспроизводит это слово как один целостный элемент фразы. Пишущий воспроизводит слово как единое целое, не отрывая ручки или карандаша от бумаги.

Таким образом, объединение движений при письме слова характеризует целостность процесса письма и его связность.

Письмо взрослого человека является автоматизированным действием, навыком. В процессе письма осуществляется огромное количество движений, в которых принимают участие самые разнообразные мышцы. Движения мышц осуществляются согласованно и с большой скоростью. Такая скорость оказывается возможной именно благодаря автоматизированности движений руки при письме.

Являясь автоматизированным процессом, письмо все же осуществляется под двойным контролем. Прежде всего, в процессе письма имеет место кинестетический контроль. Роль кинестетического контроля подтверждается следующим. Если предложить пишущему воспроизвести фразу с закрытыми глазами, то оказывается, что кинестетических ощущений вполне достаточно для четкого написания слов. Однако при этом нарушаются линия строки и размер букв, а наклон букв становится неравномерным.

Кроме кинестетического контроля, в процессе письма имеет место и зрительный контроль. В процессе письма пишущий зрительно воспринимает написанное и таким образом контролирует правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов, полученных на письме результатов, пишущий вносит поправки.

Операции процесса письма

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом процесса перевода устной речи в письменную. Этому этапу предшествует сложная мыслительная, языковая деятельность, подготавливающая этот конечный этап. Процесс письма представляет собой речевую деятельность, которая имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека эти операции носят сокращенный, свернутый характер. В процессе овладения письмом эти операции предстают в развернутом виде.

А. Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции процесса письма.

Письмо всегда начинается с какого-либо побуждения или мотива. Пишущий всегда знает, с какой целью он пишет: либо он хочет зафиксировать, сохранить на время информацию, либо сообщить информацию другому лицу, либо побудить к действия и т. д.

Если речь идет о связном письменном высказывании, то прежде чем приступить к письму, пишущий программирует содержание, логику этого высказывания, т. е. осуществляется смысловое программирование.

Выделив начальную мысль, пишущий оформляет ее в виде законченного предложения. При этом запрограммированное предложение пишущий должен запомнить, так как в процессе письма он должен сохранять определенную последовательность слов в фразе; должен точно ориентироваться, какую часть предложения он пишет, что им уже написано и что еще предстоит написать.

В процессе письма необходимой операцией является анализ предложения на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из основных операций, входящих в структуру процесса письма, является фонематический анализ слова.

Написанное слово — это модель слова устной речи: определенная последовательность звуков обозначается той же последовательностью

соответствующих букв. Поэтому для правильного написания слова необходимо определить его звуковую структуру, последовательность звуков и место каждого звука в слове. Фонематический анализ является одной из форм языкового анализа, вместе с тем, он осуществляется на основе деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее). О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л. К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми 1 класса. В I серии детям давался текст для письма в обычных условиях. Во II серии аналогичный по трудности текст дети воспроизводили на письме в необычных условиях, при затормаживании артикуляции. Дети закусывали кончик языка или открывали рот во время письма, чтобы исключить проговаривание. Оказалось, что при исключении проговаривания дети делали почти в $1,5^2$ раза больше ошибок, чем при обычном письме. Основными ошибками при этом были замены букв и искажения звуковой структуры слова.

Таким образом, на начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания чрезвычайно велика. Проговаривание уточняет характер звука, помогает отличить данный звук от сходных фонетически звуков, способствует более точному определению последовательности звуков в слове.

Следующей операцией процесса письма является соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом буквы. При этом зрительный образ буквы должен быть отдифференцирован от всех других букв, особенно сходных графически. Анализ буквы не является простой задачей для первоклассника, так как многие буквы сходны по начертанию.

Следующая операция письма — это воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Таким образом, процесс письма по своей структуре является очень сложным, он включает в свой состав различные операции:

- 1) мотив;
- 2) смысловое программирование письменного высказывания;
- 3) языковые операции (выделение предложения, анализ предложения на

составляющие слова, дифференциация фонем, фонематический анализ);

4) соотнесение выделенного звука со зрительным образом буквы;

5) анализ и сравнение букв;

6) моторное воспроизведение графического изображения буквы.

У взрослого человека процесс письма представляет собой автоматизированное действие, навык; психологическая структура письма представлена в свернутом, сокращенном виде. В процессе овладения навыком письма все операции осуществляются у детей в развернутом виде. При этом каждая операция в процессе обучения письму формируется самостоятельно. Так, в добукварный и букварный период детей учат выделять предложение, осуществлять анализ предложения на слова, выделять звуки из речи, определять количество, последовательность и место звуков в слове. Параллельно с этим знакомят детей со зрительным образом буквы, анализируют букву на составляющие ее элементы. И, наконец, формируется умение воспроизводить с помощью движений руки сначала элементы букв (точки, палочки, крючки), затем буквы, слова, предложения. Постепенно в ходе формирования навыка письма отдельные звенья структуры письма автоматизируются, превращаются в операции. Ребенок начинает ставить в процессе письма все более сложные задачи.

Распространенность, симптоматика и виды дисграфий

■ Большая распространенность нарушений устной речи, несформированность фонематических процессов (фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза), а также низкая познавательная активность и др. обуславливают у детей с ЗПР не только нарушения чтения, но и нарушения письма.

Нарушения письма у школьников с ЗПР являются еще более распространенными, чем нарушения чтения. Так, по данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушения письма (аграфия и дисграфия) обнаружены у 92,5% (у 37 детей из 40) учащихся 7-9 лет с ЗПР. На большую распространенность нарушений письма у детей с ЗПР указывают И. А. Смирнова, Е. В. Мальцева, Е. А. Логинова и др.

Исследование, проведенное Р. Д. Тригер, выявило как большую распространенность, так и многообразие ошибок письма у этой категории детей.

Сравнительный анализ диктантов первоклассников с нормальным психическим развитием и ЗПР показал существенное различие между двумя группами детей.

Больше половины нормально развивающихся школьников (76 из 132) написали диктант без ошибок. Остальные дети допустили в диктанте лишь 1-3 ошибки. В среднем, на одного нормально развивающегося первоклассника приходилось 0,4 ошибки.

Иная картина наблюдалась в письменных работах детей с ЗПР. Среди детей с ЗПР не было ни одного ребенка, который бы написал диктант без ошибок. В каждом из диктантов наблюдалось от 2 до 34 ошибок, в среднем, по 11,9 ошибок на каждого ребенка с ЗПР.

Анализируя ошибки, допущенные школьниками с ЗПР (исследование Р. Д. Тригер), с логопедической точки зрения, можно выделить следующие группы ошибок:

1. Ошибки, связанные с **недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем)**. Они составляют 14,6% всех ошибок.

К этой группе относятся замены букв, обозначающих близкие фонемы, а также нарушения в обозначении мягкости согласных.

Замены на основе акустического и артикуляторного сходства звуков у детей с ЗПР встречались редко. Они составили лишь 3,4% ошибок. В основном, дети с ЗПР смешивают звонкие и глухие согласные {гулядъ вместо гулять}, свистящие и шипящие, особенно аффрикаты ш-щ, ч-щ (шашу вместо чашу, мальцики вместо мальчики). Замены, как правило, носят нестойкий характер.

Более многочисленными являются ошибки на обозначение мягкости согласных на письме (11,2%). Ошибочное обозначение мягкости согласных с помощью гласных составило 6,8% ошибок, а с помощью мягкого знака — 4,4% (малчики вместо мальчики, лубат вместо любят, Лола вместо Лёля, гулатъ вместо гулять). Указанные

ошибки отражают, с одной стороны, трудности дифференциации твердых и мягких фонем, с другой стороны, свидетельствуют о неусвоении способов символизации, обозначения мягкости согласных на письме, особенно с помощью гласных.

2. Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа. Эти ошибки были самыми многочисленными (23,8%). Искажения

звукобуквенной структуры слова проявлялись в следующих ошибках: пропуски гласных и согласных (17%); добавление букв; перестановки букв; пропуск слогов.

Наиболее распространенным видом ошибок был пропуск букв, обозначающих гласные звуки. Как правило, дети пропускают безударную гласную в прямом открытом слоге, чаще всего в середине слова (*зшли* вместо *зашли*, *глять* вместо *гулять*), иногда эти ошибки наблюдаются в конце слова (*заик* вместо *зайку*, *чац* вместо *чащу*).

Механизм этого рода ошибок связан с неточным восприятием гласных звуков в прямом открытом слоге. В этом слоге наблюдается наиболее выраженное слияние согласного и гласного в процессе произношения и звучания слога. Артикулирование и звучание гласного во многом сохраняет элементы артикуляции предыдущего согласного звука. В связи с этим, при недостаточно сформированном фонематическом анализе дети не могут расчленить гласный и согласный звук слога. Гласный звук они воспринимают как оттенок согласного звука. Кроме того, в процессе письма ребенок опирается на проговаривание, на кинестетические образы звуков. Согласный же звук является кинестетически более отчетливым, более ярким и воспроизводится лучше, чем гласный звук.

Среди других искажений звукобуквенной структуры слова отмечаются пропуски слогов (3,0%), добавления букв (3,2%). Добавления букв часто носят характер персевераций (*Яяаша*, *зайкуу*).

Механизм этого вида ошибок состоит в нарушении анализа звуковой структуры слова. Фонематический анализ у детей с ЗПР находится на значительно более низком уровне, чем у детей с нормальным психическим развитием. У детей с ЗПР оказываются недостаточно сформированными все формы фонематического анализа, как простые, так и особенно сложные формы звукового анализа. Чем сложнее форма звукового анализа, тем большая разница выявляется в уровне ее сформированности у детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников.

3. Ошибки, связанные с **несформированностью анализа структуры отдельного предложения (8,0%)**. К этой группе относятся следующие виды ошибок: слитное написание слов, отдельное написание слов, пропуск слова. У детей с ЗПР недостаточно сформировано понятие о слове, особенно если речь идет о служебных

словах, например о предложениях.

4. **Ошибки, связанные с неумением выделять предложения из текста.** Этот вид ошибок не встречался у нормально развивающихся первоклассников. Однако у детей с ЗПР этот вид ошибок был одним из самых многочисленных (22%). У детей с ЗПР часто наблюдался пропуск точки в конце предложения, точка ставилась многими детьми лишь в конце диктанта. В некоторых случаях после отсутствующей точки новое предложение начиналось с большой буквы, чаще же заглавная буква заменялась маленькой буквой. Иногда же написание каждого нового предложения начиналось с новой строки. И, наконец, в ряде случаев точка ставилась в конце предложения, однако следующее предложение начиналось со строчной буквы.

Механизм этого вида ошибок связан с тем, что дети с ЗПР не могут расчленить текст на отдельные предложения, выделить предложение из текста, что обусловлено с с и н к -ретичностью, нерасчлененностью мышления детей с ЗПР. Эти дети не могут расчленить смысловое целое текста на отдельные, входящие в него смысловые части и соотнести законченную мысль с определенным предложением.

Эти трудности анализа текста наглядно проявляются при сравнении двух видов диктантов: сюжетного текста и текста из разрозненных предложений (Р. Д. Триггер). В первом виде текста количество ошибок, связанных с неумением определить границы предложения, было значительно больше, чем во втором виде диктанта.

5. **Замены графически сходных букв.** Сюда отнесены замены букв, состоящие из различного количества сходных элементов (л-м, у-щ, а-о, п-т, г-п), замены букв, отличающиеся пространственным расположением элементов (в-д), замены букв, в которых один из элементов отличается по изображению и направлению (д-б, и-у).

Сходство указанных букв создает большие препятствия для их анализа, выделения сходных и различающихся элементов. Недоразвитие зрительного анализа и синтеза у детей с ЗПР и обуславливает частоту смешения графически сходных букв.

6. **Орфографические ошибки (14,7%).** Наибольшее количество ошибок наблюдалось на правописание безударных гласных (7,4%), написание гласных после шипящих (3,8%), на правописание непроверяемых слов (2,1%). Реже отме

чались ошибки переноса, ошибки на написание большой буквы.

Как видно из представленного анализа, ошибки орфографического характера составили лишь 14,7%. Преимущественное же количество ошибок у детей с ЗПР составили дисграфические ошибки (85,3 %).

Анализ ошибок и их механизмов у детей с ЗПР позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР наблюдаются следующие виды дисграфии:

- 1) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Это вид дисграфии является самым распространенным. Нарушения письма связаны с несформированностью процессов звукового анализа и синтеза, нарушением анализа предложений на слова, анализа текста на составляющие его предложения;
- 2) дисграфия, связанная с нарушением фонемного распознавания (акустическая и артикулятор-но-акустическая). В основе этого вида дисграфии лежит несформированность дифференциации фонем. У детей с ЗПР чаще всего затруднена дифференциация свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких согласных;
- 3) оптическая дисграфия. В основе этого вида дисграфии лежит нарушение зрительно-пространственного анализа графических образов букв, определение их сходства и различия.

Среди известных видов дисграфии у учеников начальных классов с ЗПР не обнаруживается аграмма-гическая дисграфия, которая часто встречается у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, у детей с ЗПР обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии.

Проявления дисграфии у детей с ЗПР носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не автоматизировались, не превратились в операции, не стали интериоризированным умственным действием. Всякое усложнение деятельности приводит к тому, что отдельные процессы, не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются.

Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи.

У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотношение элементов буквы. У детей с ЗПР страдает плавность, ритмичность моторного акта письма.

Рекомендуемая дш^ахура.

Борякова Н. Ю.

Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. — М., 1999.

Гопубева Г. Г.

Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Автореферат дис. ...канд. пед. наук.— СПб., 1996.

Лалаева Р. И.

Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. — СПб., 1992.

Логинова Е. А.

Нарушения письма у учащихся младших классов с задержкой психического развития // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. — Л., 1990. — С. 22-24.

Мальцева Е. В.

Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Автореферат дис. ...канд. пед. наук. — М., 1991.

Мальцева Е. В.

Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 1990. — № 6. — С. 10-18.

Методические рекомендации по диагностике и коррекции ЗПР / Сост. К.С. Лебединская. — М., 1980.

Рахманова Г. Н.

Особенности построения предложений в речи младших дошкольников с ЗПР // Дефектология. — 1987. — № 6.

Слепович Е.С.

Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР // Дефектология. — 1981. — № 1.

Тришар Д. П.

Тригер Р. Д.

Недостатки письма у первоклассников с ЗПР // Дефектология. — 1972. — № 5.

Тригер Р. Д.

Обучение русскому языку: Обучение письму // Обучение детей с ЗПР. — М., 1981.

Цыпина Н. А.

Обучение чтению детей с задержкой психического развития. — М., 1994.

Шевченко С. Г.

Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. — М., 1990.

Глава IV. Логопедическая работа по коррекции нарушений речи

ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР основывается на следующих теоретических положениях и принципах.

Тесная взаимосвязь развития речи и познавательных процессов

В структуре речевого расстройства детей с ЗПР первичным является семантический дефект, который определяет нарушения как на уровне языковых значений, так и на уровне звукового оформления. Наиболее грубое недоразвитие выявляется в усвоении и дифференциации языковых значений, особенно грамматических значений, которые являются более отвлеченными и абстрактными, чем лексические значения.

Формирование речи предполагает анализ, сравнение речевых единиц, выделение и обобщение языковых правил, то есть высокий уровень сформированности вербально-логического мышления, аналитико-синтетической деятельности в целом.

В связи с этим, усвоение языковой системы детьми с ЗПР должно быть основано на развитии мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции. Это и определяет необходимость тесной связи с развитием познавательных процессов, с развитием операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции на речевом материале.

Так, например, при формировании грамматического строя речи, в процессе логопедической работы осуществляется, с одной стороны, сравнение форм одного и того же слова, выделение общей части, соотнесение с лексическим значением; с другой стороны, проводится

сравнение различных слов с одинаковым аффиксом, выделение общей морфемы и соотнесение ее со значением.

Взаимосвязь развития речи и моторики

Развитие речи в онтогенезе тесно связано с развитием тонкой ручной моторики, особенно в сензитивный период развития речи. Развитие ручной моторики, как показывают исследования М. М. Кольцовой, оказывает стимулирующее влияние на развитие речи. Это обусловлено, прежде всего, анатомо-физиологической близостью речевых зон коры головного мозга и зон, регулирующих движения руки. Функционирование зон, обеспечивающих произвольные движения руки, вызывает активизацию, созревание речевых зон.

Развитие тонкой ручной моторики в дошкольном возрасте обеспечивает и готовность руки ребенка к овладению письмом.

Постепенность перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-яогическому мышлению (постепенный переход от конкретного к абстрактному, формирование процессов генерализации)

Коррекционно-логопедическое воздействие должно учитывать выявленные специфические особенности высших психических функций дошкольников с ЗПР. На начальных этапах обучения необходимо использовать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно-образное мышление; на последующих этапах обучения — более сложные мыслительные операции (обобщение, абстракция) с опорой как на наглядно-образное, так и на словесно-логическое мышление.. Это дает возможность детям сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально-языковые признаки речевых единиц.

Принцип учета поэтапности формирования речевых умений

С учетом процесса интериоризации умственных действий (по П. Я. Гальперину, А. Н. Леонтьеву) можно выделить следующие этапы формирования речевых умений:

- 1) первоначальная дифференциация языковых, речевых единиц на основе наглядно-образного мышления (анализ, сравнение по значению на основе использования наглядного материала) с опорой на внешние действия;

- 2) закрепление дифференциации при восприятии, в имп-рессивной речи;
- 1) дифференциация речевых единиц в экспрессивной речи;
- 2) интериоризация полученных речевых умений и навыков, перевод их во внутренний план, то есть выполнение действий в умственном плане, по представлению.

Принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития, по Л. С. Выготскому)

Решение коррекционно-логопедических задач осуществляется на основе выявления имеющихся у детей с ЗПР трудностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога. В соответствии с этим, в ходе коррекционной работы используются задания, стимулирующие активность и заинтересованность детей с ЗПР, способствующие переводу того или иного действия из зоны ближайшего развития в зону актуального развития.

Онтогенетический принцип

Последовательность работы над речью определяется последовательностью ее развития в онтогенезе (от простого к сложному, от более продуктивных к менее продуктивным, от семантически противопоставленных к менее противопоставленным). Необходимо учитывать, какие формы находятся в зоне ближайшего развития дошкольников с ЗПР.

Так, формирование словоизменения существительных проводится в следующей последовательности (с учетом онтогенеза):

- 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;
- 2) закрепление беспредложных конструкций единственного числа в следующем порядке: винительный падеж (нулевое окончание, окончание у, а-я), родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж (со значением орудия);
- 3) предложно-падежные конструкции единственного числа;
- 4) формы существительных множественного числа, сначала беспредложные, затем с предлогами.

Комплексный и системный подход

КОМПЛЕКСНЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

В процессе логопедической работы одновременно с формированием речи проводится и развитие у детей нарушенных высших психических функций.

Коррекционная работа проводится с учетом тех разделов программы дошкольного воспитания, которые способствуют полноценному овладению речью.

Слово существует в языке как взаимодействие лексического и грамматического значений и входит в систему парадигматических и синтагматических отношений, имеет определенную звуковую форму. Поэтому формирование, например, грамматического строя речи должно осуществляться в единстве с другими компонентами языковой системы, и в первую очередь, с развитием лексики и фонематических процессов.

Вступая во взаимоотношения с другими словами, слово приобретает совокупность грамматических значений, на основе которых и формируется у ребенка морфологическая система языка. Употребляясь с другими словами в предложении, слово приобретает не только определенное грамматическое значение, но и изменяет свою звуковую оболочку, так как каждое грамматическое значение выражается в определенном звучании морфемы.

По данным Р. Е. Левиной, А. А. Леонтьева, А. М. Шахнарвича, дифференциация звукового состава слова начинается во флексиях.

А. М. Шахнарвич выделяет следующие начальные этапы процесса овладения ребенком парадигматической системой языка:

- 1) ориентировка на звуковую форму слова, обнаружение различия в звуковой оболочке различных форм одного и того же слова;
- 2) соотнесение звукокомплекса с предметной действительностью, со смыслом;
- 3) выявление связи звукокомплекса со значением, выделение этого звукокомплекса в различных словах.

Таким образом, ребенок, прежде всего, должен замечать изменения в звучании различных форм слов, а затем соотносить эти изменения в звучании с изменениями в лексическом и грамматическом значении.

В связи с вышесказанным, дифференциация грамматических форм и овладение грамматическим строем речи в целом возможно лишь на основе четкого фонематического восприятия, ориентировочной деятельности, направленной на звуковой состав морфемы. Это и определяет тесную связь в развитии лексики и грамматического строя речи, с одной стороны, и

фонематических процессов, с другой стороны.

Положение об опережающим развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств

Слово выступает как единство звучания и значения и характеризуется всеми признаками, присущими речевому мышлению в целом.

Изучая соотношение мышления и речи, многие авторы (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.) приходят к выводу, что формирование речи происходит на определенной когнитивной основе. Уровень интеллектуального развития ребенка отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания. Ребенок начинает использовать ту или иную языковую форму только после того, как овладеет ее значением. Поэтому в онтогенезе вначале детьми усваиваются языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию, уровню интеллектуального развития детей.

Возможность усвоения детьми формально-языковых средств также зависит от уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности. Чем проще и легче языковое оформление формы слова, тем быстрее оно усваивается ребенком (так, например, семантически простая, наглядно воспринимаемая форма множественного числа именительного падежа усваивается рано). Таким образом, на последовательность овладения языковыми формами оказывает влияние как семантическая, так и формально-языковая сложность, сложность языкового оформления того или иного значения (например, первоначально усваиваются беспредложные конструкции существительных и только потом — конструкции с предлогами).

Однако преобладающим звеном логопедической работы является работа над семантикой.

Таким образом, первичным, определяющим в развитии речи детей с ЗПР является семантика. Речь способствует интеллектуальному развитию детей с ЗПР, формированию вербального интеллекта, совершенствованию умственных операций обобщения, абстрагирования. Это положение об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств является особенно значимым в процессе формирования лексики, морфологической и синтаксической системы языка у детей с ЗПР.

Принцип дифференцированного подхода

Дифференцированный подход предполагает, прежде всего, учет психологических особенностей детей с ЗПР.

По данным ряда авторов (Т. А. Власова, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер и др.), среди детей с ЗПР можно выделить две группы:

- 1) дети с преобладанием нарушений познавательной деятельности;
- 2) дети с преобладанием нарушений эмоционально-волевой сферы.

У детей с ЗПР отмечается преобладание нарушений познавательной деятельности. У многих детей имеет место задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Органическое повреждение центральной нервной системы, парциальность нарушений корковых функций проявляется в особенностях формирования сложных познавательных процессов, таких как мышление, восприятие, память, внимание и других.

Однако состояние познавательной деятельности у детей с ЗПР неодинаково. Среди детей с ЗПР существенные различия наблюдаются в особенностях эмоционально-волевой сферы.

Все вышесказанное обуславливает необходимость осуществления логопедической работы с учетом состояния эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности детей.

При реализации дифференцированного подхода учитывается, что по уровню сформированности речевых функций, умению дифференцировать речевые единицы категория детей с ЗПР очень неоднородна. Одна группа детей с ЗПР в какой-то степени приближается к уровню нормального развития детей более младшего возраста. Однако эта группа детей немногочисленна. Большую часть составляют дети, у которых наблюдается грубое недоразвитие речи.

Кроме того, трудности в установлении причинно-следственных связей, недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности, неумение самостоятельно организовать свою деятельность обуславливают необходимость использования направляющей помощи со стороны педагога: разнообразной наглядности, простых конструкций, анализа допущенных детьми в ходе выполнения задания ошибок с целью предупреждения их в дальнейшем, создание эмоционально-положительного фона деятельности.

Принцип деятельностного подхода

В процессе коррекции нарушений речи необходимо учитывать сложную

структуру речевой деятельности и (мотивационно-целевой этап — операциональный этап — этап контроля), а также особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР на всех ее этапах.

При выполнении речевой деятельности у детей с ЗПР отмечается сниженная познавательная активность, отсутствие интереса к выполнению речевых заданий, недостаточная сосредоточенность, низкий уровень психического напряжения. В процессе деятельности дети с ЗПР не могут контролировать решение той или иной задачи.

В связи с этим, учитывая психологические особенности, большая роль отводится вызыванию и поддержанию интереса к выполнению предлагаемых заданий. Этому способствует использование большого количества наглядности, игр, игровых приемов. В процессе деятельности у детей формируется положительная мотивация, умение преодолевать трудности, развивается самоконтроль.

Главное внимание уделяется формированию операционального компонента речевой деятельности.

В процессе логопедической работы с детьми, страдающими ЗПР, важным является включение речи в различные виды деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной и др.), т. е. их опосредование с помощью речи на основе грамматического структурирования, выбора слов; выбора звуков, которые комбинируются по свойственным этому уровню правилам.

Учитывая, что нарушения речи связывают с нарушением языкового этапа, в ходе коррекционной работы большое внимание уделяется именно этому этапу.

Принцип учета ведущей деятельности

В отечественной психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др. авторы). Именно в игре формируются все новообразования данного периода, в том числе и речь. Являясь, по мнению Л. С. Выготского, тем условием в развитии ребенка, при котором он может проявить способности, отражающие зону его ближайшего развития, игра способствует формированию психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений и навыков. Учитывая все вышесказанное, целесообразно многие задания предлагать дошкольникам с ЗПР в игровой форме. Это, в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и

повышает эффективность коррекционного воздействия. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью, в структуру логопедических занятий включаются и фрагменты учебной деятельности, что обеспечивает формирование предпосылок школьного обучения этих детей.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИИ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Нарушения звуковой стороны речи у дошкольников с ЗПР являются самыми распространенными расстройствами речи и проявляются преимущественно в дефектах звукопроизношения и искажениях звукослоговой структуры слова.

Нарушения фонетической стороны речи у детей с ЗПР обусловлены целым комплексом факторов: несформированностью речеслухового восприятия, недостаточностью речевой моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта, особенностями аналитико-синтетической деятельности этих детей.

■ **Формирование звукопроизношения**

Особенности коррекции нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР проявляются в следующем:

- 1) формирование правильного звукопроизношения осуществляется на фоне развития и совершенствования звукослоговой структуры слова;
- 2) коррекция нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР проводится на основе развития речеслухового восприятия и артикуляторной моторики. При этом развитие артикуляторной моторики обеспечивается формированием как кинетической, так и кинестетической основы артикуляторных движений;
- 3) учитывая тесную связь в развитии звуковой стороны речи и фонематических процессов, коррекция нарушений звукопроизношения проводится одновременно с формированием фонематических процессов (фонематического восприятия и фонематического анализа)

- 4) коррекция нарушений звуковой стороны речи осуществляется в тесной связи с развитием лексики и грамматического строя речи;
- 5) у детей с ЗПР имеет место не только искажение звукопроизношения, но и задержка формирования звуковой стороны речи. В связи с этим, большое внимание уделяется активизации процесса формирования звукопроизношения, уточнению произносительного и слухового образа нормально произносимых звуков, что способствует совершенствованию артикуляторной моторики, речеслухового восприятия и спонтанному появлению звуков речи;
- 6) при определении последовательности работы над звуками, звукослоговой структурой слова необходимо учитывать минимальное усложнение заданий и речевого материала, постепенное введение трудностей с учетом зоны ближайшего развития этих детей.

Учитывая особенности симптоматики и механизмов нарушений звукопроизношения у дошкольников с ЗПР, можно выделить следующие стадии коррекционной работы:

I стадия (предварительная) имеет целью подготовить слуховую, моторную и зрительную систему к последующей работе над звуками.

II стадия — уточнение артикуляторного и акустического образа, выделение из речевого потока правильно произносимых звуков.

III стадия — коррекция нарушенных звуков речи.

Рассмотрим содержание коррекционной работы на каждой из выделенных стадий.

I(предварительная) стадия

На предварительной стадии коррекционная работа проводится по следующим направлениям:

- 1) развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти;
- 2) развитие ручной и речевой моторики;
- 3) развитие зрительно-пространственных функций;
- 4) формирование временных представлений;
- 5) развитие ритма;

б) формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Указанные направления коррекционной работы проводятся и на других стадиях, но на более сложных заданиях, в структуре других задач и содержания коррекционного обучения.

Развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти

ПРИМЕРНЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ

«Узнай звук»

Логопед воспроизводит за ширмой различные неречевые звуки: шуршание бумаги, забивание гвоздя, защелкивание замка портфеля или сумки, перелистывание страниц книги или тетради, стук карандаша по столу и др. Дети слушают звуки с закрытыми глазами, а затем определяют, что звучало.

«Что звучало?»

Вначале детям предлагается поиграть с различными игрушечными музыкальными инструментами (дудочкой, барабаном, бубном, колокольчиком, гармошкой, балалайкой и др.). Затем логопед воспроизводит за ширмой звучание одного из игрушечных музыкальных инструментов и предлагает детям определить, какой инструмент звучал. Первоначально предлагаются контрастные звучания (*дудочка — барабан, бубен — колокольчик*), а затем более близкие звучания (*барабан — бубен*).

«Тихо — громко»

Дети становятся друг за другом и идут по кругу. Логопед стучит в бубен то тихо, то громко. Если звук бубна тихий, дети идут на носочках, если более громкий — бегут. Кто ошибся, тот становится в конец колонны.

«Где хлопнули?»

Дети садятся в разных местах комнаты, выбирается водящий. Ему закрывают глаза. Один из детей по знаку логопеда хлопает в ладоши. Водящий должен определить, кто хлопал.

Развитие слухового восприятия и внимания на речевом материале

ПРИМЕРНЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ

«Кто пришел?»

Детям предлагается по звукоподражанию узнать, кто пришел к ним в гости. Один из детей (по согласованию с педагогом) стучит в дверь комнаты. Дети спрашивают: «Кто там?» Ребенок открывает дверь и

воспроизводит звукоподражание (*мяу, ав-ав, ко-ко, га-га, кукареку* или др.). Дети определяют, кто это.

«Кто как кричит?»

Логопед раскладывает перед детьми игрушки с изображениями животных (собака, кошка, жук, петух, волк и др.) Далее педагог воспроизводит звукоподражание и просит детей выбрать соответствующую игрушку.

В другом варианте игры педагог показывает игрушку с изображением животного, а дети воспроизводят соответствующее звукоподражание.

§ 2. Методы коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи

«Бу^{ль} внимателен!» -

Педагог сообщает детям, что он будет называть различные слова. Как только он назовет дерево, дети должны хлопнуть в ладоши, При произнесении других слов хлопать нельзя. Тот, кто ошибся, выбывает из игры.

«Кто плавает?»

Педагог говорит детям, что он будет произносить слово *плыет* с другими словами (*лодка плыет, утка плыет* и т. д.). Но иногда он будет ошибаться (например, *самолет плыет, камень плыет.*). Дети должны хлопать только тогда, когда два слова употребляются правильно. В начале игры педагог произносит словосочетания медленно, чтобы дать возможность детям правильно выполнить задание. В дальнейшем темп речи ускоряется, паузы становятся короче.

Развитие ручной моторики

Важность развития ручной моторики у детей с ЗПР обусловлена тесным взаимодействием в развитии ручной и речевой моторики. Исследования М. М. Кольцовой показали, что морфологическое и функциональное формирование речевых зон коры головного мозга осуществляется под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. В связи с этим, совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и в целом развитию речевой функции.

Развитие ручной моторики у дошкольников и младших школьников с ЗПР имеет большое значение и для подготовки этих детей к овладению письмом.

В процессе работы по развитию ручной моторики можно использовать приемы, описанные в работах О. С. Бот, М.М.Кольцовой, В. В.

Коноваленко, С. В. Коноваленко, В. В. Цвынтарного и др.

**УПРАЖНЕНИЯ НА СТАТИЧЕСКОЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК,
ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ОБРАЗОВ ПРЕДМЕТОВ С ПОМОЩЬЮ ПАЛЬЦЕВ**

«Крыша дома»

Ладони соприкасаются кончиками пальцев, образуя угол. Большие пальцы соединены внизу, образуя горизонтальную линию.

«Флажок»

Четыре пальца руки (кроме большого) соединены вместе. Ладонь расположена вертикально, мизинец вверху, большой палец опущен вниз перпендикулярно остальным пальцам.

«Лодочка»

Ладони прижаты друг к другу со стороны мизинцев. Кончики пальцев соприкасаются. Сверху ладони раскрыты. Большие пальцы расположены горизонтально.

«Пароходик»

В отличие от предыдущего упражнения, большие пальцы подняты вверх.

«Коза»

Вытянуть указательный палец и мизинец левой руки. То же движение выполняется пальцами правой руки, далее — пальцами обеих рук.

«Очки»

Образовать два кружка большим и указательным пальцами обеих рук, а затем соединить их.

«Стол»

Левая рука согнута в кулак, а правая рука лежит на ней горизонтально.

«Птичка пьет водичку»

Пальцы левой руки слегка согнуты в кулак. Указательный палец левой руки опускается в отверстие.

«Цветок»

Ладони находятся в вертикальном положении, нижние части ладоней прижимаются друг к другу, пальцы раскрыты и слегка округлены.

«Улитка»

Правая рука лежит на столе вниз, указательный и средний пальцы вытягиваются вперед, остальные пальцы сгибаются.

«Солнечные лучи»

Руки скрещиваются перед грудью, пальцы расставлены.

«Елка»

Ладони прижимаются тыльной стороной друг к другу, пальцы скрещиваются.

«Кошка»

Средний и безымянный пальцы смыкаются с большим. Указательный палец и мизинец подняты вверх.

«Курочка»

Ладонь расположена горизонтально. Большой и указательный пальцы соединены. Остальные пальцы накладываются друг на друга в полусогнутом состоянии.

УПРАЖНЕНИЯ НА КООРДИНАЦИЮ И ДИНАМИЧЕСКУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ДВИЖЕНИЙ
«Пальчики здороваются»

Кончик большого пальца левой руки «здоровается», поочередно касаясь кончиков указательного, среднего и безымянного пальцев этой же руки.

То же упражнение выполняется пальцами правой руки.

То же упражнение выполняется одновременно пальцами правой и левой руки.

Пальцы левой руки поочередно «здороваются» с пальцами правой руки (большой с большим, указательный с указательным и т. д.)

«Оса»

Поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им.

То же упражнение проводится указательным пальцем левой руки.

Затем совершаются одновременные движения указательными пальцами обеих рук (осы).

«Дети бегут»

Указательный и средний пальцы правой руки «бегают» по столу.

То же упражнение проводится пальцами левой руки.

То же упражнение проводится одновременно пальцами обеих рук.

«Игра на рояле»

Дети последовательно касаются кончиками пальцев стола.

Одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1.

Двумя пальцами: 1-5, 1-4, 1-3, 1-2, 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

«Поочередное сгибание пальцев»

Последовательно сгибать пальцы правой руки начиная с большого пальца.

То же упражнение, только сгибать пальцы начиная с мизинца.

То же упражнение пальцами левой руки.

«Поочередное разгибание пальцев»

Согнуть пальцы правой руки в кулак, поочередно выпрямлять их начиная с большого пальца.

То же упражнение, только разгибать пальцы начиная с мизинца.

Те же упражнения выполняются пальцами левой руки.

Согнуть пальцы правой и левой руки в кулак и одновременно последовательно выпрямлять пальцы начиная с большого пальца.

Выполнить то же упражнение, только выпрямлять пальцы начиная с мизинца.

«Лесенка» (индийская игра)

К кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца левой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки поднимаются все выше и выше.

Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

При использовании этих упражнений развитие ручной моторики необходимо проводить в двух направлениях:

- 1) развитие кинетической организации движений;
- 2) уточнение кинестетической основы двигательного акта.

Каждое из приведенных выше упражнений может быть использовано также и для развития кинестетических ощущений. С этой целью детям предлагается выполнить упражнение с закрытыми глазами. Рекомендуются задания на воспроизведение положений пальцев, первоначально заданное логопедом. Ребенок закрывает глаза, логопед ставит его пальцы в определенное положение. Затем ребенок воспроизводит это положение другой рукой или той же рукой после определенной паузы.

С целью развития ручной моторики используются также упражнения, сопровождающиеся стихотворениями, известные народные пальчиковые игры.

Пальчиковые игры

«Пальчики в лесу»

Дети держат перед собой левую (затем правую) руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли зайчики гулять.

Этот пальчик гриб нашел' (Загибают мизинец.)

Этот пальчик чистить стал. (Загибают безымянный
палец.)

Этот резал. (Загибают средний
палец.)

Этот ел. (Загибают указатель-
ный палец.)

Ну, а этот лишь глядел! (Загибают большой
палец. Щекочут ладошку.)

«Пальчики»

Дети поднимают левую руку ладонью к себе.

Правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик хочет спать. (Загибают мизинец.)

(Загибают Этот пальчик лег в кровать.
безымянный палец.) Этот пальчик чуть вздремнул.

(Загибают средний Этот пальчик уж уснул.

палец.) (Загибают Этот крепко-крепко спит.

Тише-тише, не шумите!

Солнце красное взойдет,

Утро ясное придет.

Будут птички щебетать,

Будут пальчики вставать! (Распрямляют пальцы
руки.) Далее игра повторяется с движениями

пальцев правой руки.

«Кто приехал?» (болгарская игра)

Кто Дети складывают пальцы обеих рук кончиками вместе.

приехал? (Быстро хлопают кончиками больших
Мы, мы, пальцев.)

Мама, мама, это ты? (Кончики больших пальцев прижаты друг к
другу, а кончики остальных пальцев
одновременно быстро хлопают.) (Хлопают
кончиками больших пальцев.)

Этот пальчик — мамочка, (Разгибают безымянный
палец.) Этот пальчик — наш малыш. (Разгибают
мизинец.) Далее игра повторяется с движениями пальцев правой j руки.

«За работу»

Дети сгибают пальцы левой, а затем и правой руки в ку- I лак.

Нука > братцы, за работу,

Покажи свою охоту.

Большаку дрова рубить, (Разгибают большой па-
лец.)

Печи все тебе топить, (Разгибают указатель-
ный палец.)

А тебе воду носить, (Разгибают средний па-

лец.)
А тебе обед варить. (Разгибают безымянный
палец.)

При проведении описанных игр логопед сначала сам прочитывает стихотворение и выполняет движения вместе с детьми. При повторении игры дети полностью выполняют движения и лишь частично текст, заканчивая фразу, начатую логопедом. В дальнейшем дети заучивают стихотворение наизусть и сопровождают движения пальцев соответствующим текстом стихотворения.

КОНСТРУИРОВАНИЕ

Использование конструирования позволяет развивать ручную моторику, совершенствовать зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторную координацию, а также наглядно-образное мышление.

Для конструирования дошкольникам с ЗПР предлагаются простые изображения хорошо известных детям предметов с постепенным усложнением графического образа и увеличением количества элементов.

Кроме описанных выше приемов, для развития ручной моторики используются следующие:

- 1) раскладывание и складывание разборных игрушек (матрешек, пирамидок, чашечек, кубиков и др.);
- 2) составление предметных разрезных картинок. Сначала даются картинки, разрезанные на 2 части, потом на 3, на 4. Первоначально картинки складываются по образцу, в дальнейшем — по памяти;
- 3) обведение контуров предметных изображений;
- 4) раскрашивание контурных изображений предметов цветными карандашами;
- 5) вырезание цветных полосок, фигурок по контурам;
- 6) расстегивание пуговиц, шнурование;
- 7) работа с мозаикой;
- 8) работа с пластилином.

Развитие речевой моторики

На первой стадии развитие речевой моторики проводится по следующим направлениям: развитие мимических движений, развитие движений нижней челюсти, языка, губ.

Развитие движений мышц лица

Необходимость развития этих движений обусловлена тем, что у детей с

ЗПР, особенно при стертой форме дизартрии, наблюдается слабый тонус лицевых мышц, невыразительная мимика, что приводит к нечеткости и смазанности речи.

Примерные упражнения." *закрывание глаз, зажмуривание обоих глаз, зажмуривание правого, левого глаза, оска-ливание зубов, надувание щек, задувание свечи и др.*

С целью развития лицевых мышц рекомендуется имитация мимических движений с использованием картинок.

Вначале детям предлагается рассмотреть картинку. Логопед описывает ситуацию, изображенную на картинке, сопровождая описание мимическими движениями:

- 1) Дети загорают. День солнечный и теплый. Дети лежат на песке с закрытыми глазами, им приятно и тепло. Представьте себя на пляже. Спокойно закройте глаза. Щеки, лоб, губы расслаблены. Вам приятно.
- 2) Мама подарила дочке куклу. Девочка очень довольна, она улыбается. Улыбнемся вместе с девочкой.
- 3) Люди едут в автобусе. Мы видим на картинке, что мальчик сидит, а бабушка стоит. Это очень плохо, нам это не нравится. Мы нахмурились, опустили брови.
- 4) Девочка ест кислый лимон, она морщится. Сделаем так, как будто и мы едим кислый лимон.
- 5) В зоопарке мальчик впервые увидел жирафа. Он очень удивился, что у жирафа такая длинная шея. Удивимся и мы: поднимем брови, раскроем глаза.

РАЗВИТИЕ АРТИКУЛЯТОРНЫХ ДВИЖЕНИЙ

Необходимым условием успешности развития артикуляторной моторики является уточнение кинестетических ощущений положения и движения языка, губ, нижней челюсти. При уточнении кинестетических ощущений работа проводится без зеркала. При этом предлагается воспроизвести положение губ, языка по речевой инструкции, после их пассивного перемещения логопедом, а также определить положение артикуляторных органов при произношении артикуляторно простых звуков, прежде всего гласных.

Умение кинестетически ощущать положение губ отрабатывается первоначально на гласных звуках *и-у*, так как различие в положении губ

при произношении этих звуков зрительно хорошо воспринимается.

Рекомендуемые упражнения:

- 1) Произнести звук *и* перед зеркалом и ответить на вопрос, в каком положении находятся губы при произношении данного звука. При затруднениях в ответе логопед может задать дополнительный вопрос: «Скажите, при произнесении звука *и* губы растянуты в улыбке или вытянуты трубочкой вперед?».
- 2) Произнести звук *у* перед зеркалом и ответить, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука.
- 3) Произнести звуки *иу* слитно и определить, одинаково ли положение губ при произнесении этих звуков.
- 4) После самостоятельного произнесения звука *и* определить, в каком положении находились губы (без использования зеркала).
- 5) Произнести звук *у*, определить положение губ при его произнесении (без использования зеркала).
- 6) Произнести последовательно звуки *и-у* и ответить, при произнесении какого звука губы вытянуты вперед трубочкой.
- 7) Произнести звуки *у-и* и ответить, при произнесении какого звука губы растянуты.
- 8) Определить звук по беззвучной артикуляции, т. е. по положению губ логопеда.
- 9) Определить первый (или последний) звук по беззвучной артикуляции в звукосочетаниях *иу, уи*.

Подобным же образом отрабатывается различие в положении губ при произнесении гласных звуков *и-а, у-о*, согласных звуков *м* (губы сомкнуты), *н* (губы раскрыты) и др.

В дальнейшем следует перейти к уточнению положения языка при произнесении различных звуков. Кинестетические ощущения положения языка (приподнят или опущен) воспитываются первоначально на резко различающихся по артикуляции звуках: *и-д, а-д, и-т*. Различие в способе образования звуков (смычка или щель) уточняется на звуках *ш-т, ж-д*, при этом определяется, прижимается ли кончик языка или не прижимается. Различие узкого и широкого кончика языка можно уточнить на звуках *йил*. При произнесении звука *д* язык широкий, при произнесении звука *л* кончик языка узкий.

Участие голосовых складок при произнесении гласных, сонорных и звонких согласных уточняется вначале с помощью кисти руки, прижатой к

вибрирующей гортани. Логопед предлагает детям приложить к гортани большой и указательный пальцы со стороны ладони или тыльную сторону ладони. Дети довольно быстро учатся определять наличие дрожания голосовых складок при произнесении звонких согласных.

В дальнейшем участие голосовых складок определяется детьми и без использования тактильных ощущений руки.

Таким образом, если на начальных стадиях выполнения артикуляторных упражнений используется полимодальная афферентация (опора на зрительное, тактильное восприятие, кинестетические ощущения), то на последующих стадиях правильность выполнения упражнений основывается преимущественно на кинестетических ощущениях.

Развитие артикуляторной моторики проводится в процессе артикуляторной гимнастики. При проведении артикуляторной гимнастики используются игровые приемы, например, «Сказка про язычок», что обусловлено возрастными и психологическими особенностями дошкольников с ЗПР. Сначала логопед, используя игровой прием, показывает упражнение и описывает его. Затем упражнение выполняется всеми детьми, логопед контролирует выполнение упражнения каждым ребенком. С теми детьми, у которых упражнение не получается, проводится индивидуальная работа.

Рекомендуемые артикуляторные упражнения на I стадии

Гимнастика для губ и щек

1. Надувание обеих щек одновременно.
2. Надувание щек попеременно.
3. Втягивание щек в ротовую полость.
4. Сомкнутые губы вытягиваются вперед трубочкой (хоботком), а затем возвращаются в нормальное положение.
5. Оскал: губы растягиваются в стороны, плотно прижимаются к деснам, обнажаются оба ряда зубов.
6. Чередование: оскал-хоботок (улыбка-трубочка).
7. Втягивание губ в ротовую полость при раскрытых челюстях.

Гимнастика для челюстей

1. Опускание и поднятие нижней челюсти.
2. Движение нижней челюсти вправо. , 3. Движение нижней челюсти влево.
4. Попеременное движение нижней челюсти вправо и влево.

Гимнастика для языка

1. Высовывание широкого языка «лопатой», своими боковыми краями язык касается углов рта. Если широкий язык не получается, то предлагается похлопать по спинке языка шпателем, «пожевать» язык (можно произносить при этом *пя-пя-пя, мя-мя-мя*), сильно подуть на высунутый язык, протяжно произнести звук и или улыбнуться.
2. Высовывание языка жалом. Если это движение не сразу удастся, предлагают просунуть кончик языка между сжатыми и вытянутыми губами, потянуть язык за отодвигаемым пальцем или карандашом, двигать кончик языка вправо и влево.
3. Поочередное высовывание языка то «лопатой», то «жалом».
4. Высунуть язык, сделать язык сначала «лопатой», а затем «жалом».
5. Сильное высовывание языка изо рта, а затем наиболее возможное глубокое втягивание его вглубь ротовой полости так, чтобы кончик языка стал незаметным.
6. Движения высунутого языка вправо и влево (маятник).
7. Круговое облизывание губ кончиком языка (слизать варенье с губ).
8. Облизывание зубов под верхней и нижней губой (почистить зубки).
9. Поднимание и опускание широкого кончика языка на верхнюю, на нижнюю губу.
10. Упереть кончик языка в правую, а затем в левую щеку, надавить на бугорок (пощелкать орешки).
11. Посчитать зубки с внутренней стороны.

РАЗВИТИЕ РИТМА

Вначале тренируют детей на восприятие и правильное воспроизведение звеньев из одинакового количества ударов (... ..). Далее даются сочетания звеньев, состоящих из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками: .. , ... ,

РАЗВИТИЕ ДЫХАНИЯ

В начальный период предварительного этапа проводится работа, прежде всего, над развитием длительного выдоха без участия речи. Необходимо следить за тем, чтобы при выполнении дыхательных упражнений дети не поднимали плечи, не напрягали излишне мышцы дыхательного аппарата, чтобы выдох был плавным, постепенным, длительным. Воспитывается нижнереберное, диафрагмальное дыхание.

Можно использовать следующие игровые упражнения.

«Пилка дров»

Дети становятся друг против друга парами, берутся за руки и имитируют пилку дров: руки на себя — вдох, руки от себя — выдох.

«Погреться на морозе»

Дети вдыхают через нос и дуют на «озябшие» руки, плавно выдыхая через рот, как бы согревая руки.

«Надуй игрушку»

Детям предлагается надуть резиновые надувные игрушки, воздушные шары, набирая воздух через рот и медленно выдыхая его через рот в отверстие игрушки.

«Листья шелестят»

Предлагаются полоски тонкой зеленой бумаги, вырезанные в виде листиков и прикрепленные к «ветке». По сигналу: «Подул ветерок» — дети плавно дуют на листики так, чтобы они отклонялись и шелестели.

«Бабочки»

Перед детьми раскладывают «зеленые полянки» с разноцветными бабочками, вырезанными из тонкой бумаги. Бабочки прикреплены нитками к «полянке». Логопед предупреждает, что продвинуть бабочку можно только на одном выдохе. По сигналу: «Красная бабочка полетела» — дети дуют на бабочек красного цвета и т. д.

«Снежинки летят»

На ниточки прикрепляются легкие кусочки ваты или вырезанные из легкой бумаги снежинки. Детям предлагается длительно подуть на них по сигналу: «Снежинки полетели».

«Задуть свечу»

Логопед зажигает свечу и по очереди подносит к детям. По сигналу: «Тихий ветерок» — дети медленно и длительно выдыхают, чтобы пламя свечи отклонялось, но не гасло. По сигналу: «Сильный ветерок» — дети стараются на одном выдохе задуть свечу.

«Покатать карандаш»

Детям предлагают вдохнуть через нос и, выдыхая через рот, прокатить по парте круглый карандаш.

«Костер»

Логопед кладет перед детьми картинку (или макет) костра с полосками тонкой красной бумаги. Детям предлагается раздувать «угасающий костер», вдыхая через нос и медленно выдыхая через рот.

«Чайник закипел»

У каждого ребенка пузырек с узким горлышком диаметром 1-1,5 см. По сигналу: «У Саши чайник закипел» — один из детей (Саша) дует в отверстие пузырька, чтобы получился свист. Для этого нужно, чтобы нижняя губа касалась края горлышка, а струя воздуха была сильной.

В дальнейшем проводится развитие речевого дыхания: сначала на гласных (развитие голоса), а затем на длительном выдохе вводится речь.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ И ГОЛОСА

После того как у детей сформировался плавный длительный выход, вводятся голосовые упражнения. Необходимо обращать внимание детей на различную силу, высоту и тембр голоса. С этой целью можно рекомендовать такие, например, игровые упражнения.

«Эхо»

Детей распределяют на две группы. Одна из групп — «эхо». Первая группа детей громко произносит гласные звуки — *а, о, у* или сочетания гласных: *ау, у а, оа, ао, уи*. Вторая группа «эхо» — тихо повторяет. Затем группы меняются ролями.

«Вьюга»

Перед детьми сюжетная картинка «Вьюга». По сигналу: «Вьюга начинается» — дети тихо гудят: «У-у-у...» По сигналу: «Сильная вьюга» — дети громко произносят: «У-у-у...» По сигналу: «Вьюга затихает» — дети постепенно уменьшают силу голоса. По сигналу: «Вьюга кончилась» — замолкают. Речевые сигналы можно сопровождать (или заменить) движениями руки логопеда: горизонтальное движение руки — дети говорят тихо, движение руки вверх — усиление голоса, движение руки вниз — уменьшение силы голоса.

«Дует ветер»

Дети водят хоровод. Логопед сопровождает движения рассказом: «Утром дети идут в школу. Светит солнце. Дует тихий ветерок: «В-в-в...». Произносится тихо. — «Как дует тихий ветерок?» Дети останавливаются и повторяют тихо: «В-в-в...». «Окончились уроки. Дети идут домой. Подошли к дому, и вдруг подул сильный ветер: «В-в^в...». Произносится громко. — «Как дует сильный ветерок?» Дети громко повторяют.

Вызывают интерес у детей и игры со звукоподражанием.

«Лесенка»

Перед детьми на доске — картинка с нарисованной лесенкой. По ходу игры логопед ставит на каждую перекладину фигурку определенного

животного. Дети воспроизводят звукоподражания, изменяя высоту и силу голоса. «На дворе стоит лесенка. На ней пять ступенек. На нижнюю ступеньку прыгнула большая собака и залаяла». Дети произносят низким и громким голосом: «Ав-ав-ав». «На вторую ступеньку прыгнула кошка и замяукала». Дети произносят более тихим и высоким голосом: «Мяу-мяу». «На третью ступеньку вскочил петух и громко запел». Дети произносят громким и высоким голосом: «Ку-ка-ре-ку». «На четвертую ступеньку прилетел жук, сел и зажужжал». Дети произносят низким и тихим голосом: «Ж-ж-ж». «На пятую ступеньку села пчела и запела песенку: «З-з-з». Дети произносят тихим и высоким голосом: «З-з-з».

«Корова и телята»

Детям предлагается сюжетная картинка «На лугу». Дети распределяются на две группы. Логопед обращается к первой группе: «На лугу пасутся коровы. Они зовут своих телят. Как они зовут их?» Дети первой группы произносят низким голосом: «Му-му». «Коровам отвечают телята. Как они отвечают?» Логопед обращается к детям второй группы. Дети отвечают высоким голосом: «Му-му». Затем группы меняются ролями.

Аналогично проводятся игры на звукоподражания другим животным: «Кошка и котята», «Курицаи цыплята» и т. д.

«Кто как кричит?»

У детей картинки с изображением домашних животных. Логопед обращается к детям: «Поселились в домике животные», — затем подходит к одному из детей, стучит около его картинки и спрашивает: «Тук-тук, кто в домике живет?» Если у ребенка кошка, он отвечает: «Мяу-мяу*». «Кто это?» — спрашивает логопед. Дети отвечают: «Кошка» — и т. д.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЧИ

В процессе развития речевого дыхания на длительном плавном выдохе вводятся речевые упражнения.

«Цветы»

Логопед ставит в вазу букет знакомых детям цветов (живых или бумажных с запахом). Дети называют их. Затем по очереди вынимают какой-либо цветок, нюхают его и на одном выдохе произносят заданную фразу. Фразы постепенно увеличиваются. Например: «Хорошо пахнет. Роза хорошо пахнет. Роза очень хорошо пахнет».

«Добавление фразы»

Логопед проводит беседу по сюжетной картинке. Произносит короткую фразу. Дети должны повторить фразу, дополняя ее одним словом.

Предлагается произносить фразу на одном выдохе. Например: «*Девочка катает (коляску). Мальчики играют (в мяч). Мама несет (сумку). Папа переходит (дорогу)*».

Для развития и закрепления правильного речевого выдоха используются короткие стихотворения. Дети заучивают стихотворение, а затем по очереди на одном выдохе произносят по одной строчке стихотворения.

Примерные стихотворения:

Вот какой у нас арбуз — Замечательный на
вкус! Даже нос и щеки Все в арбузном соке.

(З. Александрова) У меня живет козленок,
Я сама его пасу. Я козленка в сад зеленый Рано
утром отнесу. Он заблудится в саду — Я в траве его
найду.

(АБарто)

Падают, падают листья — В нашем саду листопад
... Желтые, красные листья По ветру вьются, летят.

(М. Ивенсен)

Интересным видом работы являются диалоги. В работе над диалогами закрепляется не только правильное речевое дыхание, определенные характеристики голоса, но и формируются правильные интонации, выразительность речи.

«Медведь и лиса»

— Ты куда идешь, медведь?

— В город елку присмотреть. —А зачем тебе она?

— Новый год встречать пора.

— Где поставишь ты ее?

— В дом возьму к себе, в жилье. —Что вырубил в лесу?

— Жалко, лучше принесу.

«Лис и мышонок»

— Мышонок, мышонок, отчего у тебя нос грязный?

— Землю копал.

— Для чего землю копал?

— Норку делал.

— Для чего норку делал?

— От тебя, лис, прятаться.

— Мышонок, мышонок, я тебя подстерегу. —А у меня в норке спаленка.

«Елочка»

Моро...

— морозы,
Голые березы,
Волки да медведи —
Вот и все соседи. — А
у нас под Новый год
Каждый песенку поет.
(М. Ивенсен)

— Елочка, елка,
Колкая иголка,
Где ты выросла?
— В лесу. — Что ты
видела? — Лису.
— Что в лесу?

«Ты куда?»

—Гусь-гусек, куда пошел ты? —На речной песочек желтый. —А ты, Гуля-голубок?

— В лес зеленый на дубок.

«Куда, Миша, едешь?» —Куда, Миша, едешь? Куда погоняешь?

— Сено косить.

—А на что тебе сено?

— Коров кормить.

- А ты? — спросили Зайку. -В поле, на лужайку. -А ты куда, Аленушка?

- Я во двор, на солнышко.

(О. Бедарев)

-А на что тебе коровы? -Они молочко дают. -А зачем тебе молочко? -

Малых деток поить.

Рекомендуется использовать инсценировки по известным сказкам: «Репка», «Три медведя», «Колобок», «Теремок» и др.

II стадия коррекции нарушений звукопроизношения

Основным содержанием этой стадии является уточнение артикуляторного и акустического образа, выделение из речевого потока правильно произносимых звуков.

На этой стадии логопедическая работа проводится в следующих направлениях:

- 1) развитие артикуляторной моторики;
- 2) развитие элементарных форм фонематического анализа и синтеза;
- 3) уточнение артикуляторного и акустического образа правильно произносимых звуков.

Выделенные направления логопедической работы реализуются параллельно. Так, на каждом занятии проводится развитие артикуляторной моторики, элементарных форм фонематического анализа, уточнение акустического и артикуляторного образа звука.

Развитие артикуляторной моторики

На второй стадии продолжается развитие кинестетических ощущений, уточнение движений языка, губ. При этом совершенствуется выполнение артикуляторных упражнений первого этапа, а также вводятся в работу более сложные артикуляторные упражнения.

Дополнительные артикуляторные упражнения для губ

1. Поднимание только верхней губы — обнажаются только верхние зубы.
2. Оттягивание вниз нижней губы — обнажаются нижние зубы.
3. Показать зубки (одновременно поднимается вверх верхняя губа и опускается вниз нижняя губа).
4. Имитация полоскания зубов.
5. Закусить нижнюю губу верхними зубами.
6. Закусить верхнюю губу нижними зубами.
7. Чередование двух предыдущих движений.
8. Вибрация губ (фыркание лошади).
9. При выдохе удерживать губами карандаш или стеклянную (пластмассовую) трубочку.

Дополнительные артикуляционные упражнения для языка

1. Поднимание и опускание спинки языка при широко открытом рте.
2. Присасывание к небу спинки языка.

3. Поднимание и опускание широкого кончика языка внутри ротовой полости: к верхней десне, к нижней десне.
4. Загибание узкого кончика языка вверх и вниз: к носу и подбородку, далее — на верхнюю и нижнюю губу, затем — на верхние и нижние зубы.
5. Поочередное загибание узкого кончика языка внутри ротовой полости к альвеолам верхних и нижних зубов.
6. Желобок внутри ротовой полости.

Уточнение артикуляторного и акустического образа Правильно произносимых звуков

На второй стадии работа проводится над артикуляторно простыми звуками, которые правильно произносятся детьми, в следующей последовательности: а, у, и, о, ы, э, м, н, д, г, т, к, х. В процессе уточнения слухопроизносительных образов звуков широко используется звукоподражание.

Приведем фрагменты занятий.

Тема занятия: звук у. Содержание занятия.

1. Организационный момент.
2. Развитие ручной моторики.
3. Артикуляторная гимнастика для нижней челюсти, губ, языка.
4. Знакомство с картинкой «В лесу» и беседа по ее содержанию:

— Кто нарисован на картинке?

— Волк.

— Что делает волк? (Как подает голос?)

— Воет.

— Как воет волк? -У-у-у.

5. Произнесение вместе с логопедом звука у.

— Давайте все вместе произнесем, как воет волк.

— А теперь послушаем, как каждый из вас научился произносить этот звук.

6. Уточнение артикуляции звука у.

Логопед предлагает детям произнести звук у перед зеркалом и следит за тем, чтобы дети вытягивали губы вперед.

— В каком положении губы, когда мы произносим звук у? Они растянуты или вытянуты вперед трубочкой?

— Губы вытянуты вперед трубочкой. (Все дети повторяют.)

- Касается ли кончик языка зубов?
- Не касается, кончик языка отодвинут назад. (Дети повторяют.)
- Приложите ладонь к горлышку и произнесите звук у. Дрожит ли горлышко?
- Дрожит.
- Правильно. Горлышко дрожит. Звук у произносится с голосом. (Дети повторяют.)

Итак, как же мы произносим звук *у*! (Дети договаривают предложение. Губы ... (трубочкой), кончик языка ... (не касается зубов), горлышко ... (дрожит).) Дети повторяют артикуляцию звука *у*.

7. Закрепление четкого произношения звука *у* в словах.

7.1. Вывешивается картинка «Девочка заблудилась в лесу». Проводится беседа по картинке.

- Кто нарисован на картинке?
- Девочка.
- Что случилось с девочкой?
- Она заблудилась в лесу.
- Как кричит девочка?
- Ау-ау-ау.
- Давайте поможем девочке и произнесем все вместе: «Ау-ау-ау».

7.2. Вывешивается картинка «Малыш плачет». Проводится аналогичная работа со звукосочетанием *у а*.

7.3. Работа по картинке «Филин сидит на суку».

- Кто нарисован на этой картинке?
- Филин.
- Знаете, как филин кричит? Фу-бу, фу-бу. (Дети повторяют.)

7.4. Работа по картинке с изображением свиньи.

- Кто нарисован на картинке?
- Свинья.
- Когда свинья сыта, она лежит и тяжело дышит: «Уф-уф-уф».

8. Повторение слогов со звуком *у* в четверостишиях.

Бу-бу-бу — белка на дубу.

Ту-ту-ту — улицу мету. Ду-ду-ду — домой
иду. Лу-лу-лу — я несу пилу.

9. Развитие фонематического анализа.

Игра «Магазин». Дидактический/материал: игрушки, изображающие

животных, продукты (*уж, жук, кошка, утка, гусь, лук, рак, сом, сыр, груша, булка, капуста*). Детям предлагается купить те игрушки и продукты, в названиях которых слышится звук *у*.

10. Подведение итогов занятия.

Развитие фонематического анализа и синтеза

Логопедическая работа по формированию фонематического анализа и синтеза проводится с учетом сложности различных форм звукового анализа и синтеза в следующей последовательности .

1. Узнавание звука на фоне других звуков, на фоне слова.

1.1. Выделение гласных из ряда звуков.

1.2. Узнавание гласных на фоне слога и односложных слов.

1.3. Узнавание гласных на фоне многосложных слов.

1.4. Выделение согласных из ряда других звуков.

1.5. Узнавание согласных на фоне многосложных слов.

2. Выделение первого и последнего звука в слове, определение места звука (начало, середина, конец).

2.1. Выделение первого ударного гласного из двусложных слов.

2.2. Выделение последнего ударного гласного из слова.

2.3. Определение места ударного гласного в слове (начало, середина, конец).

2.4. Выделение первого согласного звука из слога и односложных слов.

2.5. Выделение первого согласного звука из многосложных слов.

2.6. Выделение последнего согласного звука из односложных и многосложных слов.

2.7. Определение места согласного звука (начало, середина, конец).

3. Определение последовательности звуков.

3.1. В ряду гласных: *ау, уа;*

3.2. В обратном слоге: *ам, ап, ах;*

3.3. В прямом открытом слоге: *му, ха, да;*

3.4. В закрытом слоге типа: *мак.*

Примерные задания на узнавание звука «м» на фоне слова

1. Поднять флажок, если в слове слышится звук *м*. Слона называет логопед. Примерные слова: *мак, лук, дом, мышка, кот, сыр, мыло, лампа.*

2. Отобрать предметные картинки, в названии которых слышится звук *м*. Предварительно картинки называются логопедом.

3. По сюжетной картинке назвать слова, в которых слышится звук *м*.
4. Придумать слова со звуком *м*.
5. Дополнить предложение словами, в которых слышится звук *м*, с опорой на картинки. Логопед называет часть предложения, а дети выбирают картинку на звук *м* среди ряда других картинок. Например: «Мама посадила на грядке ...» (картинки: свекла, лук, морковь). «На клумбе расцвели ...» (розы, маки, тюльпаны). «Мама купила ...» (мыло, ведро, шапку).
6. Игра в лото. Детям предлагаются карточки с картинками на слова, включающие звук *м* и не имеющие его, а также красные и белые квадратики. На красном квадратике нарисован мак. Логопед называет слова. Дети находят на карточках соответствующую картинку и определяют, есть ли в названии картинки звук *м*. Если в названии картинки слышится звук *м*, дети закрывают картинку красным квадратиком, если в этом слове отсутствует звук *м* — то закрывают белым квадратиком.

ПРИМЕРНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ МЕСТА ЗВУКА «М» В СЛОВАХ (НАЧАЛО, СЕРЕДИНА, КОНЕЦ).

1. Игра «Светофор». Логопед называет слова. Дети ставят фишку на левую красную, среднюю желтую или зеленую правую часть полоски («светофора») в зависимости от того, где слышится звук *м* в слове. Предлагаются слова, в которых звук *м* слышится в начале, середине или конце слова (*мак, дом, лампа, мыло, мост, комок, солома, маска, сом, зима, муха* и др.).

2. Игра в л о т о. Предлагаются карточки с картинками, в названии которых звук *м* стоит в начале или конце слова, а также красные и зеленые фишки. Логопед называет слова. Дети определяют место звука *м* в слове (начало или конец) и закрывают картинку красной фишкой, если звук *м* слышится в начале слова, и зеленой фишкой, если звук слышится в конце слова..
3. Назвать посуду, цветы, животных, игрушки, которые начинаются со звука *м*.
4. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука *м*.
5. Игра «Поезд». Детям предлагается макет поезда с тремя вагонами и картинки на звук *м*. Дети раскладывают картинки по вагончикам в

зависимости от того, где слышится звук *м* (в начале, середине или конце слова).

6. Разложить в три ряда картинки: первый — в назва^нии которых звук *м* стоит в начале слова, второй — в середине, третий — в конце. Примерные картинки (*комната, магазин, мышь, сом, дым, молоток, муха, мак, масло, комар* и др.).

7. Подобрать слова, которые начинаются со звука *м*.

8. Подобрать слова, в которых звук *м* находится в конце слова.

9. Игра «Волшебный домик». Предлагается макет трехэтажного домика и картинки на определенный звук, например, на звук *к*. На каждом этаже почтовые ящики. Дети берут картинку, определяют место звука *к* в названии картинки и опускают в соответствующий ящик (на 1 этаж — картинки, в названии которых звук *к* стоит в начале слова, на 2 этаж — картинки, в названии которых звук *к* находится в середине слова, на 3 этаж — картинки, в названии которых звук *к* расположен в конце слова). Предлагаются картинки на слова (*кот, каток, мак, окно, утка, рак, майка* и др.).

10. «Прогулка по саду». Детям предлагается макет клумбы с цветами. Дети «рвут» только те цветы, названия которых начинаются с определенного звука: со звука *м* (*маки*), со звука *в* (*васильки*), со звука *а* (*астры*), со звука *х* (*хризантемы*), со звукар (*розы, ромашки*) и др.

11. Преобразование слов. Игра «Что спрятано?». На доске разложены картинки, за которыми «спрятались» другие картинки. Детям дается задание отгадать спрятавшиеся картинки. Для этого дети должны преобразовать слова:

а) добавляя первый звук. Логопед называет слово и предлагает добавить один звук (конкретный звук называется логопедом). Примерные картинки: *рот* — *крот*, *челка* — *пчелка*, *игры* — *тигры*, *дочка* — *удочка*, *пушка* — *опушка*;

б) добавляя последний звук. Примерные картинки: *вол* — *волк*, *пар* — *парк*, *пол* — *полк*, *стол* — *столб*, *лис* — *лист* и др.

ПРИМЕРНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ЗВУКОВ В СЛОВАХ

С целью определения последовательности звуков предлагаются слова: а) состоящие из двух гласных звуков; б) состоящие из обратного слога типа *ах*,

из прямого открытого слога типа му, из закрытого слога типа мак.

1. Игра «Живые звуки». У двух детей медальоны с буквами или символами звуков *а* и *у*. Логопед называет слова *ау*, *уа*, а дети занимают соответствующие места (слева направо), чтобы получилось слово. Остальные дети проверяют правильность выполнения задания.
2. Аналогичное задание выполняется со звуками *а* и *м*. Предлагается составить слова *ам*, *ма*, *ум*, *му*.
3. Назвать первый, второй, третий звук слов: *дом*, *ком*, *дам*, *вот*, *мак*, *лук*, *ком* и др.
4. Поднять цифры 2 или 3 в зависимости от количества звуков в слове. Предлагаются слова: *на*, *кол*, *нос*, *да*, *ах*, *мох*, *му*, *лук*, *лак*, *ам*.
5. Выложить фишки в графической схеме слова. Работа проводится следующим образом. Детям предъявляется картинка, слово-название которой будет анализироваться, и графическая схема слова. Количество клеточек этой схемы соответствует количеству звуков данного слова. Детям раздаются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа *кот*, *мак*, *дом*, *лук*. По мере выделения звуков в слове дети с помощью фишек заполняют схему слова.
6. Преобразование слов, заменяя
 - а) первый звук слова (*дом* — *сом* — *ком*);
 - б) второй звук слова (*дом* — *дам* — *дым*);
 - в) третий звук слова (*кот* — *ком* — *кол*).
7. Выбрать картинку по названию места одного из звуков слова. Например, выбрать картинку в названии которой после *т* произносится *а* (*танк*); после *д* слышится *о* (*дом*); после *л* — звук *у* (*лук*).
8. Выбрать картинки к данной графической схеме.
9. Придумать слова к данной графической схеме.

III стадия — коррекция нарушенных звуков речи

В соответствии с традиционной методикой коррекции нарушений звукопроизношения на этой стадии ставятся задачи постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи.

Этап постановки звука

Постановка звука представляет собой процесс формирования артикуляции, обучения ребенка произношению звука в изолированном звучании. На этапе постановки звука формируется навык правильного

произношения изолированного звука, закрепляется слуховой, кинестетический образ звука, используется зрительное восприятие артикуляции.

Этап постановки звука у детей с ЗПР вызывает значительно большие трудности, чем у детей с нормальным психическим развитием, что обусловлено недоразвитием слуховой дифференциации звуков речи, нарушением речевой моторики, снижением аналитико-синтетической деятельности.

В связи с психологическими особенностями детей с ЗПР, на этапе постановки звука используется восприятие различной модальности: зрительное восприятие артикуляции, использование кинестетических, тактильных, тактильно-вибрационных ощущений, уточнение слухового образа звука, связь акустического образа звука с неречевыми звуками и др.

На данном этапе логопедическая работа проводится по следующим направлениям:

- 1) развитие восприятия речи, уточнение акустического и произносительного образа звука;
- 2) формирование фонематического анализа и синтеза;
- 3) развитие артикуляторной моторики;
- 4) работа по непосредственной постановке звука.

Развитие восприятия речи проводится с использованием заданий на имитацию слогов. Предлагаются слоги с правильно произносимыми звуками, со стечением и без стечения согласных: тух, кан, кван, к лень, двон и др.

Уточняется, прежде всего, слуховой образ звука. Звук соотносится с неречевыми звуками (с — как течет вода из крана, з — как звенит комар, ш — как шелестит листва, ж — как жужжит жук и т. д.).

На этапе постановки звука развитие фонематического анализа и синтеза предполагает формирование умения выделять обрабатываемый звук в слове, определять его место, дифференцировать от других звуков, прежде всего, далеких по звучанию и артикуляции. Например, при постановке звука с можно дать следующие задания: поднять флажки, если в слове слышится звук с; отобрать картинки, в названии которых имеется звук с; определить место звука с (начало, середина, конец) в словах: сом, лес, осы, сад, нос, усы. С учетом уровня сформированности звукового анализа и синтеза у детей, их возраста (дошкольники или школьники) в работу можно включить и задания по

развитию сложных форм фонематического анализа. Например, детям предлагается определить, каким по счету звук *с* является в словах *усы, нос, носок, миска* и др., нарисовать графическую схему слова и отметить на ней место звука *с*. При этом необходимо помнить, что на этом этапе фонематический анализ осуществляется детьми только на основе слухового восприятия, без произнесения слова.

На этапе постановки звука большое внимание уделяется развитию речевой моторики (кинестетической и кинетической основы артикуляторных движений), продолжается работа по закреплению навыков речевого дыхания, по развитию голоса, артикуляторных движений.

Развитие артикуляторной моторики проводится в виде артикуляторной гимнастики. Артикуляторная гимнастика представляет собой определенный комплекс упражнений для губ, языка, подготавливающих правильное произнесение звука. Целью артикуляторной гимнастики является отработка каждого элемента артикуляции звука. Например, для звука *с* — губы в улыбке, язык широкий, боковые края приподняты, кончик языка за нижними резцами, язык горбом, посередине языка желобок (углубление).

Комплекс артикуляторных упражнений определяется нормальной артикуляцией звука и характером дефекта. Для каждого звука рекомендуется определенная система артикуляторных упражнений. Так, для постановки звука *ш* необходимы упражнения, направленные на вытягивание губ в виде трубочки, на умение делать широкий язык, поднимать широкий кончик языка вверх, поднимать боковые края вверх, делать «чашечку» и др.

В процессе работы продумывается постепенное усложнение артикуляторных упражнений.

Артикуляторная гимнастика обычно проводится по подражанию, перед зеркалом, под счет. Если движения не получаются, то используется механическая помощь. В дальнейшем от пассивного выполнения движений переходят к активным действиям.

На этапе постановки звука к артикуляторным упражнениям предъявляются те же требования, что и на предыдущей стадии. Движения органов артикуляции должны быть точными, плавными, без сопутствующих движений, выполняться с нормальным тонусом мышц. Обращается внимание на достаточный объем движений, на умение

удерживать на определенное время положение артикуляторных органов, на переключаемость движений.

После отработки изолированных элементов движения объединяются в единый артикуляторный уклад.

Основные способы постановки звука

1. По подражанию — с опорой на слуховой образ, на зрительное восприятие артикуляции. У детей с нормальным интеллектуальным развитием подражание достаточно хорошо сформировано. Однако по подражанию звук можно поставить лишь тогда, когда он отсутствует. У детей с ЗПР постановка звука на основе подражания редко достигает желаемого результата.
2. Механический способ постановки с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т. д.). С механической помощью артикуляторным органам придается определенное положение. Например, при губно-губном произношении звука с нижняя губа отодвигается вниз с помощью пальцев. При межзубном произношении звука с кончик языка опускается вниз за нижние резцы с помощью шпателя.
3. Постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи. Например, звук *ш* можно поставить от звука *с*. Предлагается произнести звук *с* и поднять кончик языка вверх.
4. Постановка звука от артикуляторного уклада. Например, звук *ш* можно поставить от «чашечки». Ребенку предлагают сделать «чашечку» вне ротовой полости, затем убрать ее внутрь рта и подуть на язык.
5. Смешанный способ постановки, когда используются различные способы.

У детей с ЗПР при постановке звука чаще всего используются смешанные способы, постановка от правильно произносимых звуков, от артикуляторного уклада.

Как правило, у дошкольников с ЗПР проводится индивидуальная постановка звука. У младших школьников с ЗПР используется как индивидуальная, так и фронтальная форма работы.

Этап автоматизации звука

Автоматизация звука, с точки зрения физиологической, представляет собой закрепление условно-рефлекторных ре-чедвигательных связей на

различном речевом материале. Новые условно рефлекторные связи еще очень хрупкие и без подкрепления быстро разрушаются. А в т о м а т и з и р о в а т ь звук — это значит ввести его в слоги, слова, предложения, связную речь. >

У детей с дефектами звукопроизношения закреплены стереотипы неправильного произношения слов, предложений и т. д. Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности к дифференциации правильного и неправильного артикуляторного уклада. Она осуществляется по принципу «от легкого к трудному», «от простого к сложному».

Прежде всего проводится включение поставленного звука в слоги. Слог — более простой элемент речи, чем слово. Кроме того, слоги лишены смысла, и у ребенка, в связи с этим, отсутствуют стереотипы произношения слогов, что облегчает их автоматизацию.

Автоматизация щелевых звуков начинается с прямых открытых слогов, затем продолжается в обратных и закрытых слогах. При закреплении смычных звуков и аффрикат последовательность иная: сначала звук автоматизируется в обратных слогах, а затем — в прямых открытых. Позже отрабатывается произношение звуков в слогах со стечением согласных.

На этом этапе большое место занимает работа по имитации слогов с отрабатываемым звуком: сначала — слогов без стечений, затем — слогов со стечением согласных. Например, при автоматизации звука с предлагается повторить слоги: са, сы, со, су, сэ, ас, ус, ыс, ос, сол, оск, воет и др.

Предлагаются упражнения на произношения серий слогов с переносом ударения: саса, саса.

В работе по автоматизации слогов учитывается последующая гласная. Вначале для автоматизации предлагаются слоги с гласным а, а затем — с гласными, артикуляция которых близка к звуку, который автоматизируется.

Автоматизация звуков в словах сначала осуществляется с опорой на слоги (со, сом). На начальных этапах проводится закрепление произношения слов, в которых данный звук находится в начале слова; затем — слов, в которых звук находится в конце и середине слова. Вначале звук автоматизируется в словах простой звукослоговой структуры, затем — в словах со стечением согласных.

На следующем этапе проводится автоматизация звука в словосочетаниях, чистоговорках, в предложениях, связной речи. Вначале предлагаются предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком.

Этап автоматизации звуков у детей с ЗПР является очень длительным, что обусловлено психофизиологическими особенностями этих детей.

На этом этапе проводится работа и над сложными формами звукового анализа и синтеза, умением выделять звук из слова, определять его место по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком).

Работа над фонематическим анализом слов способствует большей эффективности процесса автоматизации. Умение четко и быстро определять звуковую структуру слова является необходимым для правильного и быстрого протекания этапа автоматизации. Автоматизация звуков очень трудна для детей с ЗПР, в частности и потому, что они плохо представляют себе место звука в слове. А если ребенок нечетко представляет себе место звука в слове, то он и не сможет своевременно подготовить артикуляторные органы к правильному произношению звука (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине или конце слова. В процессе автоматизации звуков проводится и развитие просодической стороны речи: работа над ударением при автоматизации звука в слогах, словах; работа над логическим ударением в процессе автоматизации звуков в предложениях; работа над интонацией при закреплении произношения звука в предложении, связной речи.

Наряду с развитием фонетико-фонематической стороны речи, на этапе автоматизации звуков осуществляется и обобщение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи. Эта работа проводится в четкой системе, в тесной связи с программой детского сада, с уроками обучения грамоте в школе. Особенностью проведения этапа автоматизации у детей с ЗПР является планирование занятий, распределение тем

В системе занятий по автоматизации звуков предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала.

Например, на этапе автоматизации звука *с* в слогах и словах предусматривается следующая тематика занятий.

1. Автоматизация звука *с* в открытых слогах: *са, сы, сэ, со, су*.
2. Автоматизация звука *с* в обратных слогах: *ас, ос, ыс, ус, ис* и др.
3. Автоматизация звука *с* в закрытых слогах (звук в начале слога): *сол, сот, сак* и др.
4. Автоматизация звука *с* в закрытых слогах (звук в конце слога): *лос, тос, кас* и др.
5. Автоматизация звука *с* в слогах со стечением согласных: *ста, ска, ост, уск, иск* и др.
6. Автоматизация звука *с* в простых односложных словах (звук в начале слова): *сад, сыр, сок, сук, сух* и др.
7. Автоматизация звука *с* в простых односложных словах (звук в конце слова): *лес, лис, вес, нос*.
8. Автоматизация звука *с* в односложных словах со стечением согласных: *стая, стол, стул, лист, ест, куст, мост*.
9. Автоматизация звука *с* в простых двусложных словах (звук в начале слова): *сани, сыро, сухо* и др.
10. Автоматизация звука *с* в простых двусложных словах (звук в середине, конце слова): *оса, косы, весы, овес* и др.
11. Автоматизация звука *с* в двусложных словах со стечением согласных (звук в начале слова): *сумка, свекла, стакан, стайка* и др.
12. Автоматизация звука *с* в трехсложных словах без стечения согласных: *сапоги, сухари, самолет* и др.
13. Автоматизация звука *с* в трехсложных словах со стечением согласных: *скамейка, ступени, капуста* и др.

Аналогичным образом проводится автоматизация звука *с* в четырехсложных словах.

Этап дифференциации звуков речи

Этап дифференциации звуков речи является обязательным этапом коррекции нарушений звукопроизношения у детей

§ 2. Методы коррекции нарушений фонетико-фонематики речи с ЗПР. Это обусловлено особенностями симптома гикки нарушений звукопроизношения у этих детей. Известно, что В массовой школе

дифференциация звуков проводится линии. в том случае, когда звуки заменяются в устной речи. А при коррекции нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР :>тап дифференциации звуков проводится даже в том случае, когда звук искажается. Это связано с недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен в письменной речи детей с ЗПР.

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, которые чаще всего нарушаются у детей с ЗПР. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, с-ш, з-ж, ц-с, ч-ть, ч-щ.

В процессе развития дифференциации звуков предлагаются задания на имитацию слогов. Например, при дифференциации с-з, са-за-са, за-са-за и т. д. Эффективным методом работы является определение фонетической правильности слова. Детям предлагаются слова и асемантические звукосочетания, отличающиеся фонетически сходными звуками: *кольцо* — *кольсо*, *ласточка* — *ластоцка* и т. д. Дается задание определить, правильно ли названо слово.

Логопедическая работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

- 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

- 1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- 2) выделение звука на фоне слога, слова, определение места отрабатываемого звука.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых

звуков в произносительном и слуховом плане. Большое место отводится развитию фонематического анализа и синтеза.

Особенности логопедической работы по коррекции нарушений произношения различных групп звуков

1. Свистящие звуки

Нормальная артикуляция свистящих звуков

Нормальная артикуляция звуков с, сь, з, зь

Губы растянуты как бы в улыбке в положении оскала, зубы находятся на расстоянии 1-1,5 мм, язык широкий, кончик языка опущен книзу и находится у основания нижних резцов, спинка языка выгнута, посередине ее образуется желобок. Прохождение струи воздуха через желобок вызывает специфический резкий шум, похожий на свист. Боковые края языка подняты и прилегают к внутренней стороне верхних зубов. Мягкое небо приподнято и закрывает проход в носовую полость. Голосовые складки при произношении звука с раскрыты, при произношении звука з сомкнуты и вибрируют. При произношении палатализованных сь, зь передняя часть спинки языка становится более выгнутой, продольное углубление в виде желоба разрушается, средняя часть спинки языка больше приподнята вверх, чем при произношении сиз.

Нормальная артикуляция звука ц:

Губы, зубы, небная занавеска, голосовые складки при произношении звука ц находятся в таком же положении, что и при произношении звука с. В артикуляции звука ц выделяются два этапа:

I этап — кончик языка опущен вниз, упирается в нижние резцы, спинка языка круто выгнута и передней своей частью образует смычку у шеек верхних резцов.

II этап — передняя часть спинки языка после взрыва отходит от шеек верхних резцов, образуя щель, посередине языка образуется желобок.

Виды нарушений произношения свистящих звуков В логопедической литературе выделяются следующие основные виды сигматизмов, которые отмечаются и у детей с ЗПР:

- губно-зубной сигматизм. При этом виде сигматизма нижняя губа приближается к верхним резцам. Произносится звук, близкий к звуку ф. Предрасполагающим фактором возникновения губно-зубного сигматизма является прогнатия;
- межзубный сигматизм. Кончик языка просовывается между зубами. К

появлению этого вида сигматизма предрасполагают следующие факторы: передний открытый прикус, смена зубов, отсутствие резцов в период появления свистящих звуков, вялый кончик языка при стертой дизартрии, аденоидные разрастания, когда ребенок вынужден дышать ртом, и др.;

- призубный сигматизм. При этом виде сигматизма кончик языка находится на уровне щели между резцами. При произношении создается тупой шум, а не свист;
- шипящий сигматизм. При этом недостатке кончик языка оттягивается вглубь ротовой полости, спинка языка высоко поднята, выгорблена, желобок не образуется. Вместо свиста возникает шипение;
- боковой сигматизм. Выделяется двусторонний и односторонний боковой сигматизм. При двустороннем сигматизме боковые края не касаются коренных зубов, сбоку образуются щели, через которые проходит выдыхаемый воздух. При одностороннем боковом сигматизме щель образуется с одной стороны, язык отклоняется вправо или влево. Предрасполагающими факторами могут служить аномалии зубочелюстной системы (боковой открытый прикус, наличие слишком длинного и узкого языка), паретичность, вялость мышц правой или левой сторон языка;
 - носовой сигматизм. При этом виде сигматизма звук приобретает носовой оттенок. Носовой сигматизм вызывается неплотным смыканием мягкого неба с задней стенкой глотки, парезом мышц мягкого неба и задней стенки глотки, расщелиной твердого и мягкого неба.

Парасигматизмы проявляются чаще всего в следующих заменах: *ц-с, ц-т, с-т, с-ф, с-сь, з-д, з-в, з-зъ, з-с.*

Методы коррекции нарушений свистящих звуков

Этап постановки *з в у к а*. На этом этапе проводится работа по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа и развитию речевой моторики.

Артикуляторная гимнастика включает следующие упражнения.

Для губ:

- улыбка, трубочка, улыбка-трубочка;
- опустить нижнюю губу, поднять ее;

- поднять верхнюю губу, опустить ее. Для языка:
сделать язык широким;

-
- широкий — узкий язык;
- широким кончиком языка облизать верхнюю и нижнюю губу;
 - широкий кончик языка поднять на верхнюю губу;
 - широкий кончик языка опустить на нижнюю губу;
 - широкий кончик языка поднять на верхние зубы;
 - широкий кончик языка опустить на нижние зубы;
 - широкий кончик языка — за верхние зубы;
 - широкий кончик языка — за нижние зубы;
- подуть на высунутый широкий язык, чтобы воздух шел посередине языка;
 - подуть в отверстие пузырька;
 - сделать «лодочку» вне ротовой полости;
 - сделать «лодочку» внутри ротовой полости.

При развитии фонематического анализа на этом этапе предлагаются такие задания, как:

1. Поднять руку, флажок, если в слове слышится данный звук.
2. Отобрать картинки с данным звуком.
3. Определить место данного звука в слове (начало, середина, конец, какой по счету звук в слове, после какого звука, перед каким звуком слышится данный звук).
4. Отметить место звука на графической схеме слова, на звуковой линейке.

Постановка звуков с, з

1. По слуховому подражанию звук с сравнивается со свистом ветра, со звуком воды, текущей из крана, звук с сравнивается с гудением комара.
2. Используется и подражание, и показ нормальной артикуляции звука после предварительной отработки отдельных элементов артикуляции звука.
3. По подражанию с использованием тактильных ощущений. Обращается внимание на узкую холодную струю воздуха, которая ощущается тыльной стороной ладони.
4. От других звуков: звук с можно поставить от звуков ф (ребенку предлагают улыбнуться, произнести звук ф и просунуть язык между зубами — получится межзубное произношение звука с; или во время произношения звука ф оттянуть нижнюю губу вниз), от звуков и, т

нижней артикуляции (предлагается подуть на язык, чтобы ветерок погулял по спинке языка, а на тыльной стороне ладони ощущалась холодная струя воздуха).

Постановка звука ц

1. Возможна постановка по подражанию.
 2. Быстрое произнесение звуков тис.
1. Предлагается произносить звук *т* с опущенным кончиком языка, при этом сильно подуть на спинку языка, одновременно отодвигая язык назад.

Специфические приемы коррекции различных видов сигматизма

При губно-зубном сигматизме обращается внимание на положение губ. Звук произносится несколько утрированно. При произношении следует оттянуть вниз нижнюю губу.

При межзубном сигматизме обращается внимание на положение кончика языка. Кончик языка следует перевести в зазубное положение. Предлагается произносить звук с закрытыми зубами либо закусить кончик спички. Используются специальные зонды, с помощью которых кончик языка удерживается за нижними зубами, а посередине спинки языка образуется углубление. При аномалии прикуса рекомендуется ортодонтическое вмешательство.

Аналогичная работа проводится при коррекции *п р и* -зубного сигматизма.

При межзубном *с-з* вследствие переднего открытого прикуса для образования узкой щели рекомендуется круто поднять вверх переднюю часть спинки языка.

При шипящем сигматизме предлагаются упражнения на поднятие и опускание средней части спинки языка при опущенном кончике языка, задувание на язык при опущенной средней части спинки языка, а также упражнения на образование глубокого желобка.

При боковом сигматизме постановка звука занимает длительное время по причине сложности этого речевого дефекта. Во многих случаях боковой сигматизм вызывается причинами органического характера, является симптомом стертой дизартрии. В связи с этим, в процессе коррекции этого вида сигматизма большое место отводится артикуляторной гимнастике. Необходимо добиваться того, чтобы ребенок умел сделать язык широким, чтобы боковые края языка касались верхних коренных зубов. Обращается

внимание на то, чтобы язык не отклонялся вправо или влево, а желобок образовывался по средней линии. Предлагается задувание на широкий язык, боковые края которого касаются коренных зубов; задувание на кончик языка, который находится сначала вне ротовой полости, между зубами, а затем внутри ротовой полости, задувание в пузырек, отверстие ключа. При этом в качестве контроля используется тактильное ощущение узкой струи воздуха во время задувания на тыльную сторону ладони.

При коррекции носового сигматизма обращается внимание на плотность небно-глоточного затвора.

Этап автоматизации. Звуки *с, з, съ, зь* автоматизируются сначала в прямых открытых слогах: *са, сы, сэ, со, су* и др., затем в обратных слогах: *ас, ос, с* и др., закрытых: *лос, сот* и т. д., в последнюю очередь — в слогах со стечением согласных. Звук *ц* закрепляется сначала в обратных слогах *ац, оц, уц*, затем в прямых открытых слогах: *ца, цы, цо, цу* и др. После закрепления звука в слоге, переходят к автоматизации звука в слогах, словосочетаниях, фразах, связной речи.

2. Шипящие звуки

Нормальная артикуляция шипящих звуков

При произношении всех шипящих звуков губы выдвинуты вперед рупором, зубы на расстоянии 1-1,5 мм.

При произношении звуков *ш-ж* одновременно образуются две щели, два шумообразующих фокуса — передний и задний. Язык широкий, кончик языка приподнят к альвеолам и передней части твердого неба, средняя часть спинки языка опущена, задняя часть спинки языка приподнята. Боковые края языка прижаты изнутри к верхним коренным зубам. Язык имеет форму чашечки, ковша. Небная занавеска поднята и смыкается с задней стенкой глотки. Голосовые складки при произношении звука *ш* разомкнуты, а при произношении *ж* сомкнуты и вибрируют. При произношении звука *ж* наблюдается незначительная вибрация кончика языка.

При произношении звука *щ* язык более выдвинут вперед, кончик языка приподнят к верхним зубам, а не к альвеолам (как при *ш*). Передняя часть спинки языка несколько прогибается. Средняя часть спинки языка приподнята к твердому небу, задняя часть спинки языка более отодвинута вперед. Положение боковых краев языка, небной занавески, голосовых складок такое же, как при произношении звука *ш*.

При произношении звука *щ* язык более выдвинут вперед, кончик языка

приподнят к верхним зубам, а не к альвеолам (как при *ш*). Передняя часть спинки языка несколько прогибается. Средняя часть спинки языка приподнята к твердому небу, задняя часть спинки языка более отодвинута вперед. Положение боковых краев языка, небной занавески, голосовых складок такое же, как при произношении звука *ш*.

При произношении звука *ч* положение губ, языка, небной занавески, голосовых складок такое же, как и при глухих шипящих — *ш,щ*. Артикуляция звука *ч* осуществляется в два этапа:

I этап — кончик языка и передняя часть спинки языка смыкается у корней верхних резцов. Средняя часть языка приподнята;

II этап — после взрыва передняя часть спинки языка образует щель, отодвигается от верхних резцов к альвеолам.

Некоторые авторы признают возможным как верхнее (с поднятым кончиком языка), так и нижнее произношение. Однако в логопедической работе по коррекции дефектов звукопроизношения более эффективным является формирование верхнего произношения шипящих звуков.

Нарушения произношения шипящих звуков и методы их коррекции
Артикуляция шипящих звуков имеет много общего с артикуляцией свистящих звуков. Средство артикуляции этих звуков определяет и сходные дефекты произношения. Наблюдаются те же виды искажений шипящих звуков (губно-зубной, межзубный, призубный, боковой, шипящий, носовой сигматизмы). Парасигматизмы шипящих звуков проявляются в следующих основных заменах: *ш-с, т, ж; ж-з, д, ш, щ-сь, ш, т; ч-щ, ть, с*.

Этап постановки звуков

На этапе постановки звука необходимо проводить работу над речевой моторикой, а также развитие фонематического анализа, синтеза и представлений.

Кроме артикуляторных упражнений, используемых при коррекции нарушений свистящих звуков, на этапе постановки шипящих звуков рекомендуются и следующие специальные упражнения.

Для губ — попеременно «улыбка-трубочка».

Для языка — «чашечка» вне ротовой полости; .. — «чашечка» внутри ротовой полости.

Приемы постановки шипящих звуков:

- от «чашечки». Предлагается сделать «чашечку» в ротовой полости и сильно подуть на нее. При этом обращается внимание, чтобы боковые края языка упирались в верхние коренные зубы, так как иначе образуются щели с боков и часть воздуха проходит через них. Утечка воздуха через боковые щели приводит к ослаблению шумового акустического эффекта. Во избежание этого рекомендуется прижимать щеки пальцами к челюстям;
- от звука *с*. Предлагается произнести звук *с*, одновременно поднимая кончик языка вверх. Возможна механическая помощь: кончик языка поднимают с помощью зонда или шпателя;
- от звука *т*. В момент произнесения звука *т* предлагается с силой выдохнуть воздух;
- по подражанию. Используется подражание шипению змеи, шуму деревьев при сильном ветре.

При постановке звука *ш* используются тактильные ощущения (ощущение теплой широкой струи выдыхаемого воздуха).

Рекомендуется использовать кинестетические ощущения движений пальцев кистей рук для обозначения положения языка.

Звук *ж* можно поставить аналогичным образом от звуков *з*, *д*, *р*, а также путем озвончения звука *ш*.

Звук *щ* рекомендуется ставить от звука *сь*. Произносится звук *сь*, с помощью зонда или шпателя кончик языка поднимается вверх, к верхним альвеолам.

Звук *ч* можно поставить следующим образом:

- от звука *ть* в верхней артикуляции (кончик языка у альвеол верхних резцов) или от слога *ать*, при этом с помощью зонда или шпателя кончик языка поднимается вверх, к верхним альвеолам, и отодвигается назад;

- от нижнего (нормального) произношения звука *ть* (с помощью зонда или шпателя), рекомендуется поднять кончик языка вверх и отодвинуть его назад;

- при произношении *ть* отодвигают кончик языка вглубь (нижнее *ч*);

- рекомендуется быстрое поочередное произнесение звуков *ть* и *щ*.

Этап автоматизации шипящих звуков. Шипящие звука *ш*, *ж*, *щ* автоматизируются первоначально в прямых открытых слогах, далее — в обратных и закрытых словах, в последнюю очередь — в слогах со стечением согласных. Звук *ч* автоматизируется сначала в обратных слогах, а затем

в прямых словах.

3. Звуки л-ль

Нормальная артикуляция звуков л-ль

Положение губ и зубов зависит от последующего гласного, кончик языка узкий, смыкается с верхними резцами и альвеолами у их основания. По активному органу звук л является апикальным, т. е. образуется прижиманием кончика языка (апекса). Средняя часть спинки языка опущена, а корень языка отодвинут назад и поднят вверх. Боковые края языка не касаются верхних коренных зубов. По бокам образуются щели, через которые проходит воздушная струя. Язык имеет форму седла. Согласные л-ль, таким образом, являются боковыми. Небная занавеска приподнята и закрывает проход в носовую полость, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

При палатализованном ль корень языка опущен. Средняя часть спинки языка и его передняя часть более приподняты. Передняя часть языка упирается в верхние зубы.

Нарушения произношения звуков л-ль

Выделяются следующие наиболее распространенные виды ламбдацизмов:

- губно-губное произношение, напоминающее звук у. В этом случае произнесение звука осуществляется участием губ, кончик языка опущен, лежит на дне ротовой полости;
- губно-зубное произношение, напоминающее звук в. Нижняя губа приближается к верхним зубам, кончик языка лежит на дне ротовой полости;
- межзубное произношение. При этом виде ламбдацизма кончик языка находится между зубами;
- смягченное произношение, среднее между твердым и мягким произношением. В этом случае звук л произносится с более приподнятой средней частью спинки языка.

Параламбдацизмы. Звук л чаще всего заменяется звуками д, в, н,ль, з,р.

Коррекция нарушений произношения звуков л-ль

На этапе постановки звука при проведении артикуляторной гимнастики рекомендуются следующие специальные упражнения.

Для губ (лишь в случае губно-губного или губно-зубного ламбдацизма):

- растянуть губы в улыбку — губы трубочкой;
- опустить нижнюю губу — поднять ее.

Для языка:

- язык широкий-узкий (если не получается узкий язык, предлагают дотянуться до пальца, просунуть язык между вытянутыми губами);
- «мятник» или «часики» (узкий язык вправо-влево);
- узким языком посчитать зубы;
- надавить на правую, левую щеку;
- узкий язык на верхнюю (нижнюю) губу;
- узкий язык за верхнюю (нижнюю) губу, на верхние и нижние зубы;
- узкий язык за верхние (нижние) зубы.

Рекомендуются следующие приемы постановки звука л

- межзубная постановка звука л. Предлагается просунуть кончик языка между зубами, подуть на язык и погудеть. Получается звук, близкий к звуку л;
- постановка звука л от гласных а, у, ы. Предлагается тянуть гласный звук и в это время просунуть кончик языка между зубами, закусив его посередине. В дальнейшем межзубное положение переводят в зазубное положение. В других случаях при произношении гласных рекомендуется поднять узкий кончик языка за верхние зубы.

Автоматизация звука л осуществляется вначале в слогах ал, алла, начинающихся с гласного, от которого ставился звук. Аналогичным образом подбираются слова *палка, галка*, в которых звук л произносится после гласного, от которого начиналась постановка, если он ставился от звука а.

В случаях искажения звука рекомендуются специальные приемы коррекции. При межзубном ламбдацизме рекомендуется произношение звука л с зазубным положением кончика языка.

При губно-губном или губно-зубном произношении необходимо, прежде всего, затормозить движения нижней губы (опустить нижнюю губу вниз с помощью пальцев), используя механическую помощь, зрительный и кинестетический контроль. Затем переходят к постановке звука л с использованием какого-либо из указанных способов постановки.

При носовом произношении обращается внимание на то, что воздушная струя проходит по бокам языка, а кончик языка выдвигается вперед. Вначале рекомендуется межзубное произношение звука л.

При ламбдацизме необходима работа по дифференциации смешиваемых

звуков.

4. Звуки *р-рь*

*Нормальная артикуляция звуков **р-рь***

Положение губ зависит от последующего гласного звука. Нижняя челюсть и вся ротовая полость напряжены. Кончик языка широкий, истонченный, приподнят и вибрирует у альвеол верхних резцов, то прилегая к ним, то отходя от них. Быстрота колебаний — от 2-3 до 30 с. Средняя часть спинки языка опущена, задняя часть приподнята. Боковые края языка приподняты и упираются в верхние коренные зубы. Мягкое небо приподнято, голосовые складки сомкнуты и вибрируют.

При произношении *рь* кончик языка загибается кверху в незначительной степени, средняя часть спинки языка приподнята.

§2. Метод коррекции нарушений фонико-фонематической стороны речи

*

*Дефекты произношения звуков **р-рь*** В логопедической практике отмечается большое количество разнообразных искажений звука *р* (до 28). Основными видами искажений являются следующие:

- губно-губное, или «кучерское» произношение, при котором вибрируют губы, как в слове ТПРУ;
- одноударное произношение. В этом случае вибрация кончика языка отсутствует, кончик языка ударяется лишь один раз об альвеолы верхних резцов;
- боковое произношение. При этом виде произношения различается двусторонний и односторонний боковой ротацизм. При двустороннем боковом ротацизме вибрируют боковые края языка, при одностороннем — кончик языка отклоняется вправо или влево (правосторонний или левосторонний);
- картавое, или горловое, произношение. Выделяются два его подвида: велярное *р*, которое образуется вибрацией мягкого неба, и увулярное, при котором вибрирует маленький язычок;
- носовое произношение, когда звук *р* произносится с гнусавым, носовым оттенком, так как воздушная струя проходит через нос;
- глухое *р*, которое произносится без участия голоса (голосовые складки разомкнуты и вибрируют).

Звук *р* чаще всего заменяется следующими звуками: *л, лъ, й, д, г, е*.

Методы коррекции нарушений произношения звуков р-рь Нарушения произношения звука *р* связаны с недостаточной подвижностью кончика языка. В связи с этим, при проведении артикуляторной гимнастики необходимо работать:

- 1) над поднятием кончика языка вверх;
- 2) над развитием подвижности, вибрацией кончика языка.

Рекомендуются такие специальные упражнения для **р а з в и т и я** подвижности кончика языка:

- подъем кончика языка на верхнюю губу, опускание на нижнюю губу;
- подъем кончика языка на верхние зубы, опускание на нижние зубы;
- подъем кончика языка к верхним альвеолам, опускание к нижним альвеолам;
- «пересчитать» кончиком языка верхние, нижние зубы;
- пощелкивание языком;
- присосать язык к небу;
- «болтушка» — кончик языка быстро двигается между верхней и нижней губой;
- «цоканье»;
- «пулеметик» — частое произношение звуков *т, д*;
- сдувание кусочков ваты, тонкой бумаги с кончика языка, просунутого между губами;
- вибрация губ и кончика языка, просунутого между губами;
- «балалайка» — в момент произнесения звука *д* (или *ж*) чистым пальцем или соской, натянутой на шпатель или палец, под кончиком языка проводятся частые движения слева направо и справа налево. Возникает механическая вибрация языка.

Рекомендуются следующие способы постановки звука р:

- присосать кончик языка к твердому небу, вдохнуть через нос и с силой выдохнуть через рот;
- от «балалайки» при механической вибрации кончика языка подается голос;
- от быстрого произношения звуков *т, д, ж*. При этом также используется механический способ постановки звука: с помощью пальца или соски в момент произнесения звука производится вибрация кончика языка.

Постановка звука /j/ является длительной. Поэтому автоматизация звука *p* проводится еще до окончательной отработки, без механической помощи, нормального звучания *p*. С механической помощью звук произносится в следующих слогах: **дра, дро, дру**; в словах *дрова, друг*, в словосочетаниях, предложениях. Вначале звуку *p* в речевом материале предшествует звук, от которого он ставится (*дрова* или *трав*).

5. Звук /j/

Нормальная артикуляция звука /j/ и его нарушения Звук /j/ — это среднеязычный щелевой звук, сонант. Его артикуляция в ударном слоге похожа на артикуляцию звука *u*. Губы слегка раскрыты в виде улыбки, но в слоге с последующей гласной положение губ зависит от этой гласной: *йа, йо, йу*. Кончик языка — у нижних зубов, края языка упираются в коренные зубы. Средняя часть языка приподнята к твердому небу, образуя щель более узкую, чем при звуке *и*. Задняя часть языка продвинута вперед. Мягкое небо поднято. Голосовые связки сомкнуты и вибрируют. От звука *и* среднеязычный согласный отличается тем, что при его произнесении имеет место большая сила воздушной струи, а также большее напряжение артикуляционных мышц.

Нарушения произношения звука /j/ наблюдаются относительно редко, чаще всего у дошкольников, и проявляются либо в отсутствии звука: *олка, ама*, либо в замене его звуком *ль*: *л яма, лелка*.

Коррекция нарушений произношения звука /j/ Звук /j/ можно поставить по подражанию и с механической помощью от других звуков.

Рекомендуются следующие приемы постановки звука /j/:

1) От звука *и*. Детям предлагается произнести кратко, с шумом звук *ц*. Толчок воздушной струи можно ощутить на кисти руки (тактильный контроль).

Второй способ постановки /j/ от звука *и*. Предлагается на одном выдохе произнести сочетание звуков, например, *иа, аиа*. При этом *ц* произносится более протяжно, а последующий гласный *о* — кратко. Получается *айа*. Для получения конечного /j/ в слоге предлагается произнести слог *аи* с резким ударением на звуке *а*, получается *ай*.

Далее предлагаются слова, которые начинаются с сочетания *йа* (*яма, яблоко*), затем произношение звука автоматизируется в словах, в которых звук слышится в конце и середине слова: *май, край, майка, лейка*.

Аналогичным образом проводится работа в слогах с другими гласными.

2) От звука *з* (с механической помощью). Предлагается произнести слог

за. С помощью шпателя передняя часть языка отодвигается вглубь ротовой полости. Сначала слышится *зя*, далее — средний звук между *зь* и *жб*, затем — *йа*. Автоматизация звука сначала проводится в словах с начальным восходящим дифтонгом: *яма, ежик, Юля, ели*; затем — в словах, включающих данный звук в середине слова. Далее переходят к нисходящему дифтонгу: *трамвай, мой, улей*.

б. Заднеязычные согласные

Нормальная артикуляция заднеязычных звуков к, г, х

Положение губ при произношении заднеязычных согласных зависит от последующей гласной.

При произношении *к-г* имеются три фазы артикуляции: смычка, выдержка и взрыв. Активным речевым органом является задняя часть спинки языка, которая, поднимаясь вверх, производит смычку с мягким небом. Боковые края языка упираются в задние коренные зубы. Кончик языка, передняя и средняя части спинки языка опущены. Мягкое небо поднято. Голосовые складки при произношении звука *к* раскрыты, а при произношении *г* — сомкнуты и вибрируют.

При произношении глухого щелевого *х* задняя часть спинки языка отодвигается назад и приподнимается к мягкому небу, но не смыкается с ним. Задние боковые края языка упираются в коренные зубы. Кончик языка — у нижних зубов, но слегка отодвинут от них. Мягкое небо поднято. Голосовые складки раздвинуты.

Произнесение мягких *кь, гь, хь* приближается к средней язычной артикуляции.

Нарушения произношения заднеязычных звуков

Нарушения произношения заднеязычных согласных встречаются относительно редко (1,5% всех случаев нарушений произношения) и проявляются следующим образом:

- отсутствие звуков (*от, усь* вместо *кот, гусь*);
- замена звуками *тлд* (*бабуста, дусь*);
- замена смычных *г, к* придыхательным южно-русским заднеязычным звуком;
- произнесение едва слышного взрывного звука, при этом при произношении звуков *г, к* спинка языка не смыкается с небом;
- замены внутри группы заднеязычных звуков: *г-к, к-х*.

Методы коррекции нарушений произношения заднеязычных согласных звуков. Способы постановки заднеязычных звуков Заднеязычные звуки

ставятся либо по подражанию, либо с механической помощью.

Звук *г* можно поставить от звука *д* в слове *да*. В момент произнесения слова *да* шпателем или указательным пальцем кончик языка прижимается книзу на расстоянии полсантиметра от нижних зубов. В результате слышится *дя-дя-дя*. Затем кончик и спинка языка отодвигаются еще более вглубь ротовой полости. Слышится *га-га-га*. В дальнейшем при отодвигании языка вглубь получается *га-га-га*.

Аналогичным образом ставится звук *к* от звука *т* в слове *та*.

Звук *к* можно поставить также от звука *х*: при длительном произнесении *х* слегка нажимают большим пальцем на дно ротовой полости в области корня языка до тех пор, пока не получится звук *к*.

При постановке звука *х* могут быть использованы следующие приемы: погреть озябшие руки, подышать на руки, засмеяться. Некоторые авторы рекомендуют ставить *х* от звука *к*. Предлагается в момент произнесения звука *к* сильно выдохнуть, взорвав смычку и удерживая целевой момент. Звук *х* можно поставить и от звука *с* в слове *са*, с помощью шпателя отодвигая вглубь кончик и спинку языка: *са-ся-хя-ха*. Автоматизация смычных *г-к* проводится сначала в обратных: *ак, ок*, затем в прямых слогах. Звук *х* сначала автоматизируется в прямых слогах: *ха, хо*, затем в обратных слогах: *ах, ох, ух*. В дальнейшем звуки закрепляются в словах, в предложениях, в тексте. В случае замен звуков необходим этап дифференциации.

7. ДЕФЕКТЫ ЗВОНКОСТИ И ГЛУХОСТИ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Нормальная артикуляция и нарушения произношения звонких и глухих согласных

В русском языке имеется 6 пар согласных звуков, которые различаются только наличием или отсутствием голосового компонента: б-п, в-ф, д-т, з-с, ж-ш, г-к. При произношении звонких звуков голосовые складки сомкнуты и вибрируют, при произношении глухих они раскрыты. Сонорные звуки русского языка: м, н, л, р, ʎ — не имеют глухой пары. Звонкой пары не имеют ц, ч, щ, х.

В онтогенезе речи способность к слуховому различению звонких и глухих формируется относительно поздно, так как эти звуки являются акустически близкими.

Однако противопоставление этих звуков в произношении усваивается рано, так как дифференциация по звонкости-глухости используется в русском языке очень широко. Дефекты звонкости и глухости встречаются нечасто (у 4% детей с нарушением звукопроизношения). Причинами нарушений произношения звонких и глухих согласных звуков являются недоразвитие фонематического восприятия, недостаточная координированность в работе голосового и артикуляторного аппарата, тугоухость, паретичность голосовых складок и др. В некоторых случаях голосовые складки могут как бы запаздывать с включением или, наоборот, запаздывают с выключением.

Нарушения звонкости и глухости проявляются следующим образом:

- оглушение звонких согласных звуков;
- озвончение глухих согласных звуков;
- смешения звонких и глухих.

Более всего дефектам звонкости и глухости подвергаются парные звуки. Чаще всего наблюдается оглушение звонких согласных, т. е. дефекты звонкости.

Коррекция нарушений звонкости-глухости

При устранении более целесообразно начинать работу со щелевых согласных, так как при произношении щелевых звучание продолжается более длительное время и звук легче воспринимается.

В процессе коррекции дефектов звонкости и глухости необходимо работать в двух направлениях:

- 1) над слуховой дифференциацией звонких и глухих согласных;
- 2) над произносительной дифференциацией.

Необходимо, чтобы ребенок усвоил различие в артикулировании звонких и глухих согласных. Это может быть достигнуто как с помощью объяснения, так и с помощью тактильно-вибрационного ощущения.

При коррекции дефектов звонкости используются как общие, так и частные приемы коррекции. К общим относятся такие приемы, которые могут быть использованы для озвончения любого глухого звука. Частные приемы озвончения используются при озвончении лишь определенных звуков.

Общие приемы озвончения

1. Производится опора на тактильно-вибрационное ощущение. Тыльной стороной одной руки ребенок касается гортани логопеда, другую руку кладет на свою гортань. По подражанию ребенок повторяет вслед за логопедом глухие и звонкие звуки. При этом обращается внимание на то, что при произношении звонких звуков «горлышко» дрожит.
2. Предлагается последовательно произносить гласные: сначала — шепотом, потом — громко. Следом за ними предлагаются пары согласных: сначала глухой, потом звонкий. Ребенок произносит глухие и звонкие вслед за логопедом, по подражанию.
3. Используется таблица звонких и глухих согласных. Вначале произносятся пары правильно произносимых звуков. В конце предлагается произносить пары с нарушенным звуком. Читая пары глухих и звонких согласных, ребенок по аналогии озвончает и неправильно произносимый звук.
4. Глухой щелевой звук произносится протяжно. Затем предлагается говорить этот звук все громче и громче. Для контроля можно использовать зажимание ушей.

Частные приемы озвончения

1. Звонкий звук б ставят от звука у. При произнесении звука у смыкают губы, сначала с механической помощью.
2. Звук д ставится от межзубного произнесения б, при этом губы отодвигаются. Получается межзубное д, от которого переходят к зазубному произнесению этого звука.
3. Звук г ставится от звука д. При произнесении д (или слога да) шпателем нажимают на переднюю часть спинки языка и отодвигают ее вглубь ротовой полости (да-дя-га-гя).
4. Звонкий звук в можно поставить от «гудения» (у-у-у), поднимая вверх нижнюю губу.

5. При постановке звука *з* можно исходить от протяжного звучания гласного звука *э, ы*. При этом предлагается выдвинуть кончик языка между зубами. Далее от межзубного произношения переходят к зазубному произношению звука.

6. При постановке звука *ж* предлагается произносить звук *з*. Одновременно при произнесении звука *з* с помощью шпателя кончик языка приподнимается кверху.

8. НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ТВЕРДЫХ И МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Нормальная артикуляция и дефекты произношения твердых и мягких согласных

Ч

Противопоставление по принципу мягкости и твердости очень широко используется в русской речи. В русском языке имеется 15 пар согласных звуков, которые отличаются по признаку твердости и мягкости. Мягкие согласные отличаются от твердых согласных поднятием средней части спинки языка. Согласные *ш, ж, ц* не имеют мягкой пары, а согласные *й, ч, щ* не имеют твердой пары.

Дефекты твердости и мягкости согласных могут охватывать многие пары звуков и проявляются в трех вариантах:

- 1) замена твердых звуков мягкими;
- 2) замена мягких звуков твердыми;
- 3) смешения твердых и мягких звуков.

Чаще всего твердые согласные заменяются мягкими, которые являются более простыми по артикуляции и раньше твердых появляются в онтогенезе речевого развития.

Нарушения произношения твердых и мягких согласных звуков могут быть связаны с нарушением слуховой дифференциации, с наличием парезов, гиперкинезов, повышенного тонуса спинки языка.

Коррекция дефектов твердости и мягкости Коррекция дефектов твердости и мягкости согласных звуков проводится в двух направлениях:

- 1) работа над слуховым различением твердых и мягких звуков;
- 2) формирование правильного артикуляторного уклада при произношении твердых и мягких согласных звуков.

В процессе слуховой дифференциации твердых и мягких звуков большое внимание уделяется различению слов-квазиомонимов, например: *мел — мель, угол — уголь, вал — вял, мал — мял*.

Для формирования правильного произношения в ходе артикуляторной гимнастики отрабатываются упражнения на поднятие («выгарбливание») и опускание средней части спинки языка, сначала — со зрительным контролем, перед зеркалом, затем — на основе кинестетических ощущений.

Необходимо научить ребенка удерживать среднюю часть спинки языка при более низком и при более высоком положении. Если это упражнение не получается по подражанию, можно использовать обходной путь. Работа начинается с различения произношения гласных, например *и-ы*.

При постановке мягких согласных рекомендуется отодвигание кончика языка вглубь ротовой полости, при этом средняя часть спинки языка «выгарбливается». Можно проводить коррекцию, используя механическую помощь.

При постановке твердых согласных звуков рекомендуется продвинуть кончик языка немного вперед. При постановке некоторых твердых переднеязычных звуков (*т, д, л, с*)

можно использовать межзубное произношение звуков, при котором средняя часть языка опускается. В дальнейшем межзубное произношение переводится в зазубную артикуляцию.

В том случае, когда у ребенка нарушена дифференциация многих пар твердых и мягких звуков, рекомендуется следующая последовательность в работе (по Ф.А. Рау): *т, д, н*, затем — *в, ф, п, б, м*, далее — *с, з* и, наконец, *л, р*. При этом учитывается сложность артикуляции звуков, а также возможность наиболее наглядного показа различий в артикуляции твердых и мягких согласных звуков.

Работа начинается с дифференциации звуков *т-ть, д-дь, н-нь*, так как различие в артикуляции этих твердых и мягких звуков очень существенно: при произношении твердых звуков кончик языка упирается в верхние резцы (апикальный вариант), а при произношении мягких звуков касается нижних резцов, что легко воспринимается и зрительно, и кинестетически.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

С учетом этих факторов формирование лексики проводится по

следующим направлениям:

- 1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти и др.);
- 1) уточнение значений слов;
- 2) активизация словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Предлагаемые задания могут варьироваться в зависимости от этапа работы, коррекционных задач, программы детского сада, контингента и возраста детей.

Дидактические игры и задания

1. Развитие ассоциаций.

Логопед дает следующую инструкцию: «Я буду называть слова, а ты в ответ назови первое слово, какое вспомнишь (или какое придет в голову)». Слова называются по одному. Примерный перечень слов:

- стол, посуда, дерево, бабочка, собака, заяц, цвет;
- стоит, говорит, расти, петь, смеяться, падать, слезать;
- желтый, большой, высокий, толстый, хороший, сердитый, лисий, деревянный;
- быстро, высоко, весело.

2. Классификация предметов по картинкам.

Детям предлагаются картинки и дается задание разложить их на две группы (критерий классификации не называется). Можно предложить серии картинок, включающие две группы предметов. Например: овощи и фрукты; домашние и дикие животные; домашние и дикие птицы; посуда и мебель; одежда и обувь; птицы и насекомые;

3. Игра «Найди «лишний» предмет».

Детям предлагается несколько картинок, среди которых одна картинка изображает предмет, не относящийся к той же тематической группе, что и другие предметы, изображенные на картинках. Дети должны показать «лишнюю» картинку и объяснить, почему она «лишняя».

4. «Объясните, чем отличаются предметы» (с использованием картинок).

Примерные пары: чашка и стакан; яблоко и груша; помидор и яблоко; тарелка и миска; кофта и свитер; стул и кресло; грузовик и легковая машина; самолет и птица.

5. Назвать одним словом серию картинок.

После воспроизведения обобщающего слова предлагается назвать и другие предметы, которые относятся к той же тематической группе.

6. «Послушайте слова и назовите только те из них, которые обозначают домашних животных»:

- лиса, волк, собака, заяц;
- лошадь, теленок, лось, медведь;
- белка, кошка, петух;
- сарай, корова, коза, овца.

7. «Послушайте слова. Какие из них обозначают транспорт?»:

- грузовик, метро, самолет, скамейка;
- автобус, дорога, вертолет, машина;
- поезд, дом, пароход, магазин;
- трамвай, водитель, троллейбус.

I

8. «Догадайтесь, каким будет четвертое слово» (смысловые ряды):

- белка-дупло, собака — ...;
- дом-крыша, книга — ...;
- человек-ребенок, собака — ...;
- птица-гнездо, человек — ...;
- пальто-пуговица, ботинок —

Слова для справок: конура, обложка, щенок, дом, шнурок.

9. Игра «Назови части».

Возможны два варианта: а) по картинке; б) по представлению.

Логопед называет слово, предлагает представить этот предмет (или животное) и назвать его части.

Например: кот — тело, голова, лапы, когти, хвост, нос, уши, глаза, усы, шерсть.

Грузовик — ..., дом — дерево — человек —

10. «Отгадай предмет по названию его частей».

- кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверцы (грузовик);
- ствол, ветки, сучья, листья, кора, корни (дерево);
- дно, крышка, стенки, ручки (кастрюля);
- подъезд, этаж, лестница, квартиры, чердак (дом);
- крылья, кабина, хвост, мотор (самолет);
- глаза, лоб, нос, рот, брови, щеки (лицо).

— глаза, лоб, нос, рот, брови, щеки, (лицо),

— пол, стены, потолок (комната);

— подоконник, рама, стекло (окно).

11. «Объясните, что общее у предметов».

У двух предметов:

— огурец, помидор (овощи);

— ромашка, роза (цветы);

— кошка, собака (домашние животные). У трех предметов:

— мяч, солнце, шар (круглые);

— тарелка, блюдце, чашка (посуда);

— лист, трава, крокодил (зеленые).

12. Отгадывание обобщающего слова по функциональным признакам, по ситуации, в которой чаще всего находится предмет, называемый этим словом. Например:

— Растут на грядке в огороде, используются в пище (овощи).

— Растут на дереве в саду, очень вкусные и сладкие.

— Двигается по дорогам, по воде, по воздуху; возит людей, грузы.

13. Отгадать название предмета по описанию его признаков. Например: «Что это?»

Овощ, круглый, красный, вкусный.

— Это овощ, круглый...

— Это фрукт оранжевого цвета; у него толстая, но мягкая кожура, которую легко можно снять.

— Это дерево с крепкими листьями; на нем растут желуди.

— Это цветок, у него желтая сердцевина и белые лепестки.

14. Отгадывание загадок по картинкам с использованием эпитетов. Предлагается несколько картинок, из которых надо выбрать нужную. Например:

— маленькие зверьки, серенькие шубки, длинные хвосты, черненькие глазки, остренькие зубки;

— хитрая, рыжая, с пушистым хвостом;

— зверь я горбатый, а нравлюсь ребятам;

— он большой, серый и злой.

15. Закончить предложение и назвать слова-«неприятели»:

— слон большой, а комар...;

— камень тяжелый, а пушинка...;

зимой погода холодная, а летом...

- зимой погода холодная, а летом...;
- сахар сладкий, а горчица...;
- дерево высокое, а куст...;
- суп горячий, а компот...;
- молоко жидкое, а сметана...;
- река широкая, а ручеек...;
- днем светло, а ночью...;
- заяц скачет быстро, а черепаха ползает...;
- продавец продает, а покупатель ...;
- воспитатель спрашивает, а дети...;
- утром дети приходят в детский сад, а вечером...;
- сначала гостей встречают, а потом...;
- вечером ложатся в кровать, а утром... .

16. Подберите соответствующие картинки к следующим словам:

- лохматый, косолапый...;
- голодный, серый, злой...;
- маленькая, быстрая, проворная...;
- хищный, сильный, полосатый...;
- яркое, теплое...;
- серый, колючий... .

17. К данным словам придумать слова-«не приятели» («скажи наоборот»):

- день—...; войти—...; большой—...;
- утро—...; говорить—...; белый—...;
- друг—...; взял—...; высокий—...;
- грязь—...; ложиться—...; здоровый—...;
- жара—...; одеваться—...; новый—...;
- мир—...; опускать—...; молодой—...;
- смеяться—...; толстый—...;
- закрывать—...; широкий—...;
- включать—...; сухой—...;
- входить —...; твердый —... .

18. Игра «Сравни наоборот».

Используются слова: *больше* — *меньше*, *тяжелее* — *легче*, *выше* — *ниже*, *быстрее* — *медленнее* и другие. Грузовик и такси. Что чего больше? Слон и медведь. Кто тяжелее? Жираф и лошадь. Кто кого выше? Заяц и

черепаха.

19. Игра «Чем отличаются слова?» (подбери картинки, придумай предложения с этими словами).

Шить — вязать; мыть — стирать;

чистить — подметать; лежать — стоять;

нести — везти; лежать — спать.

20. Игра с мячом «Скажи наоборот».

Логопед называет слово и бросает мяч одному из детей.

Ребенок, поймавший мяч, должен придумать слово, противоположное по значению, сказать это слово и бросить мяч обратно логопеду.

Бросить — (поймать); поднять — (опустить);

купить — (продать); спрятать — (найти);

дать — (взять); налить — (вылить).

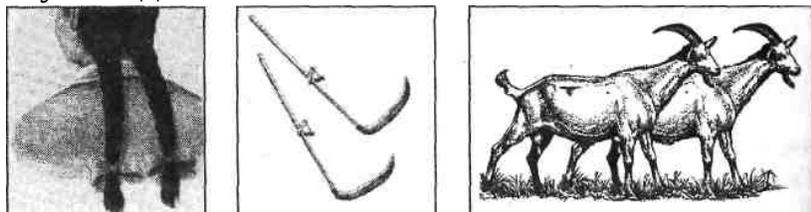
21.Добавить одно о вам.

Дерево, цветы — что делают? Кошка, собака — что делают? Дождь, снег — что делают? Фрукты, овощи — что делают? Мяч, яблоко — какие? Сахар, мед — какие? Снег, лед — какие? Вода, молоко — какие?

бщее слово к двум сло-

Сидит, стоит — кто? Льетса, журчит — что? Шумит, дует — что?
Растет, зеленеет — что? Круглое, сочное — что? Желтый, кислый —
что? Высокое, зеленое — что? Длинный, деревянный — что? Яркое,
теплое — что?

22. Выбрать среди других предметов или картинок те, названия которых звучат одинаково. Объяснить значение похожих слов. Например:



23. Подобрать как можно больше названий предметов (существительных) к названию действия (глаголу).

Бежит: кто? (человек, собака...);
что? (река, ручей, молоко, время).

Идет: кто? (девочка, кошка...);
что? (время, дождь, снег, град).

Растет: кто? (ребенок, щенок...); что? (дерево, цветок).

Можно также дать задание подобрать картинки, названия которых употребляются с данным словом (глаголом).

24. Игра «Кто как передвигается?».

Логопед показывает картинки, изображающие животных. Дети определяют их и называют способ передвижения.

Лошадь — скачет. Змея — ползает. Птица — летает.

Рыба — плавает. Лягушка — прыгает.

25. Игра «Кто как ест?».

Кошка лакает молоко. Собака грызет кость.

Корова жует сено. Курица клюет зерно.

26. Игра «Кто как голос подает?».

Воробей чирикает. Ворона каркает. Кошка мяукает.

Петух кукарекает. Лягушка квакает. Свинья хрюкает.

Курица кудахчет. Волк воет. Корова мычит.

Гусь гогочет. Медведь рычит. Лошадь ржет.

Утка крикает. Собака лает.

27. Игра «Когда человек ест?».

Логопед спрашивает детей, что делает человек, если он ест утром? (Завтракает.) А если он ест днем? (Обедает.) А если он ест вечером? (Ужинает.)

28. Игра: «Кто, что умеет делать?».

Логопед предлагает детям картинки с изображением людей различных профессий. Дети называют, кто что делает.

Учитель — учит. Уборщица — убирает. Строитель — строит.

Доктор — лечит. Художник — рисует. Шофер — водит.

Повар — варит. Парикмахер — стрижет. Продавец — продает.

Покупатель — покупает. Портной — шьет.

29. Игра «Что какие звуки издает?». Дверь —

скрипит. Ветер — свистит. Машина — гудит.

Дождь — шумит. Листья — шелестят. Ручеек — журчит.

Гром — грохочет. Бумага — шуршит.

30. Игра «Кто или что может это делать?». Бегать—...; плавать—...;

летать —...; катиться —...;

ползать —...; лежать —...;

стоять —...; сидеть —...;

прыгать —... .

31. Игра лото «Кто что делает?».

На карточках лото изображены люди и животные, выполняющие различные действия. Логопед называет действие. Дети находят соответствующую картинку и называют предложение. Если предложение воспроизведено правильно, картинка закрывается фишкой.

Например, логопед называет слово *скачет*, дети находят изображение данного действия (*заяц скачет, лошадь скачет, лягушка скачет*) и закрывают картинки фишками после воспроизведения предложения.

Предлагаются карточки на глаголы: *идет, стоит, лежит, сидит, бежит, плавает, летит, спит, гладит, скачет, ползет, качается* и др.

32. Отгадать названия животных.

Мычит (кто?)...; хрюкает...;

лает...; ржет...;

мяукает...; блеет... .

33. К названиям животных подобрать слова, которые отвечают на вопросы: «Как голое подает?», «Как двигается?», «Как ест?».

Например: *кошка мяукает, мурлычет, крадется, прыгает, лакает; собака лает, рычит, бежит, прыгает, кусает, бросается, грызет.*

34. Подобрать как можно больше слов к названиям животных, которые отвечают на воп

рос «Что делает?».

Курица кудахчет, квохчет, клюет, кормит, созывает, несется.

Собака лает, рычит, ласкается, кусается, бегаёт, сторожит, охраняет, грызет.

Кошка царапается, мурлычет, трется, мяукает, ловит, царапается, играет, облизывается, крадется.

35. Игра «Отгадай, что это за животные?».

Логопед называет действия, которые свойственны данному животному.

Дети должны отгадать, о каком животном идет речь.

Сторожит, грызет, лает — кто это? Мяукает, лакает, царапается —... . Хрюкает, роет — Ржет, бегаёт, скачет —... . Мычит, жуёт, ходит —... . Летаёт, жужжит, жалит —... .

36. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы «Какой?», «Какая?», «Какое?», «Какие?» по теме «Осень» (ранняя, поздняя).

Солнце (какое?)...; дождь...;

небо...; ветер...;

облака...; листья...;

земля...; день... .

трава...;

При этом детям предлагается картинка «Осень».

37. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы «Что делает?», «Что делают?» (по теме «Осень»).

Солнце (что делает?)...; трава...;

облака...; листья...;

дождь...; птицы...;

ветер...; деревья... .

Предлагается картинка «Осень». Аналогичные задания даются и по другим картинкам («Зима», «Весна», «Лето»).

38. Придумать слова, отвечающие на вопрос «Кто?» по теме «Дикие животные».

Большой (кто?) слон; сильный...;

маленькая...; слабый...;

пушистая...; трусливый...;

колючий...; злой...;

серый...; горбатый... .

Новый (что?)...; длинный...;
старый...; грузовой...;
большой...; трехколесный...;
маленькая...; быстроходный... .

39. К названию действий придумать слова, отвечающие на вопрос «Что?» по теме «Овощи, фрукты, ягоды».

Растет (что?)...; срезают...;
зеленеет...; выкапывают...;
краснеет...; срывают...;
созревает...; варят...;
дергают...; жарят...;
маринуют...; солят... .

40. Игра «Чье это жилище?».

На доске картинки. Слева — картинки, изображающие жилища животных, справа — изображения животных (не у своих жилищ).

Логопед объясняет, что Незнайка перепутал домики животных. Надо им помочь найти свои домики. Дети переставляют изображения животных, помещая их около своих жилищ, а затем называют, чьи это жилища (*нора — для лисы, для мышки; берлога — для медведя; дупло — для белки, для совы; гнездо — для птиц; скворечник — для скворца; коровник — для коровы и телят; конюшня — для лошади и жеребят; свинарник — для свиньи и поросят; крольчатник — для кроликов*).

Перед выполнением этого задания дети закрепляют названия жилищ домашних и диких животных и птиц по картинкам.

41. Отгадывание загадок об овощах, фруктах, домашних и диких животных, о посуде, мебели, транспорте и т. д. с объяснением того, почему дети догадались. Например, предлагается загадка про овощи. Логопед предлагает прослушать стихотворение и догадаться, какие овощи были в корзине.

Мы сами сажали весной огород.
Мы сами сажали, пололи и вот...
Расселся, разлегся в большущей корзине
И красный, и желтый, и черный, и синий,
Здоровый такой разноцветный народ.
Что же это за «народ»?

(Овощи: помидоры, репа, редька, баклажаны...). Логопед спрашивает, как

дети догадались, что именно эти овощи лежат в корзине (*помидор красный, редька черная, репа желтая, баклажан синий* и т. д.).

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

В процессе логопедической работы по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР основной целью является формирование, с одной стороны, психологических механизмов овладения системой языка (формирование операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения), с другой стороны, усвоение правил, организующих морфологическую и синтаксическую систему языка.

Процесс формирования морфологической системы языка осуществляется на основе сопоставления речевых единиц (словообразования и формообразования), выделения морфем в единстве их значения и звуковой оболочки, закрепления парадигматических (внутри парадигмы словообразования и словоизменения) и синтагматических (закрепление связей между словами) отношений.

Дети с ЗПР испытывают существенные трудности в вычленении из речи форм слов, морфем, в определении грамматических значений, в их соотношении с формальным выражением. В связи с этим, в процессе логопедической работы осуществляется поэтапное формирование тех речевых предпосылок, которые определяют овладение парадигмой словоизменения и словообразования, а также выбор правильной формы слова в процессе порождения речи.

На начальном этапе в качестве таких предпосылок рассматривается уточнение лексического значения слова, отдельных грамматических значений, закрепление связи отдельного грамматического значения с его звуковой формой параллельно с уточнением звуковой структуры слова и морфемы.

Эти предпосылки дают возможность перейти к дифференциации форм слов на основе комплекса грамматических значений, определяющих форму слова (формирование парадигмы словоизменения и словообразования).

В дальнейшем осуществляется закрепление операции выбора и комбинирования правильных грамматических словоформ в словосочетаниях, предложениях, связной речи.

КоррекцОннр-логопедическое воздействие приводится по следующим направлениям:

- 1) уточнение лексического значения слова;
- 2) уточнение грамматического значения слова;
- 3) формирование парадигмы словоизменения;
- 4) формирование словообразования;
- 5) развитие умения определять родственные слова и производить морфологический анализ слов;
- 6) развитие языкового анализа и синтеза.

Связь между этими направлениями осуществляется симультанно-сукцессивно (параллельно-последовательно).

Уточнение грамматического значения слова

Значение грамматической формы в целом представляет собой единство грамматических значений, на основании которых и происходит выделение какой-либо формы из ряда грамматических форм. Каждая грамматическая форма занимает в парадигматической системе определенное место и находится как бы на пересечении (на стыке) грамматических значений.

Однако для того чтобы определить совокупность грамматических значений каждой формы слова, ребенок должен уметь дифференцировать отдельные грамматические значения.

В связи с этим, на начальных этапах логопедической работы проводится работа по дифференциации наиболее простых грамматических значений, а именно: дифференциация категориального значения существительных, прилагательных и глаголов (I этап). Затем осуществляется закрепление отдельных, наиболее рано появляющихся в онтогенезе грамматических значений имени существительного: значений рода (мужского и женского) существительных; значений одушевленности и неодушевленности; дифференциация падежных значений существительных и значений числа глагола (II этап). На III этапе коррекционной работы проводится работа по закреплению связи грамматического значения с формальными признаками в следующей последовательности: 1) развитие умения определять число существительного по конечной части слова; 2) развитие умения определять род имен существительных по конечной части слова.

Раскроем содержание основных этапов коррекционного воздействия.

I этап. Дифференциация имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

Логопедическая работа по развитию умения различать имена существительные, имена прилагательные и глаголы должна опираться на

онтогенетический принцип появления данных частей речи в активном словаре детей. При этом учитываются этапы формирования умственных действий.

На начальных этапах логопедической работы по дифференциации категориального значения частей речи используются внешние схемы, картинки, условные обозначения, которые символизируют предметы, признаки и действия предметов. Графическое изображение помогает осуществить переход от материализованного действия к речи. Затем осуществляется интериоризация внешней речи, перенос ее из внешнего плана во внутренний.

С учетом вышесказанного дифференциацию категориального значения частей речи следует проводить в следующей последовательности:

- 1) усвоение и уточнение грамматического значения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, выработка умений различать грамматическое и лексическое значение словоформ;
- 2) дифференциация имен существительных, имен прилагательных и глаголов с использованием внешних схем;
- 3) дифференциация частей речи в предложении, развитие умения устанавливать грамматические связи между словами.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

1) Дифференциация категориальных значений имен существительных и глаголов

Вначале логопед показывает детям предметы или картинки с изображением предметов и просит сказать, что это. Затем делается вывод, что названные слова обозначают предметы. Логопед спрашивает: «Какой вопрос я задавала?» (Что это?) Эти слова соотносятся с символом [П]•

Далее логопед показывает сюжетные картинки с изображением одного субъекта, выполняющего различные действия (*мальчик сидит, мальчик играет, мальчик бежит* и т. д.). Логопед задает вопрос к картинке: «Что делает мальчик?» Дети отвечают одним словом (*сидит, играет, бежит*). Делается вывод, что слова *сидит, играет, бежит* обозначают действия и отвечают на вопрос «Что делает?». Слова соотносятся с символом [А],

Далее дается задание поднять [EL], если слово обозначает предмет, поднять [А], если слово обозначает действие.

Речевой материал — группы слова (например, *дорога, работать, дом, дерево, кошка, слон, цветок, прыгать* и т. д.).

2) *Дифференциация категориальных значений имен существительных и имен прилагательных*

Предварительно уточняется, что слова могут называть предметы и свойства (или признаки) предметов.

Речевой материал — группы слов (например, *собака, ромашка, грустный, куст; линейка, веселый, облако, трава; зима, сугроб, шуба, холодный* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку послушать группу слов и назвать «лишнее» слово. «Лишним» словом считается имя прилагательное.

3) *Дифференциация имен существительных, имен прилагательных, глаголов*

Предварительно каждое обобщенное значение слова (существительное, прилагательное, глагол) соотносится с определенным символом, фишкой: квадрат — существительное; треугольник — глагол; круг — прилагательное.

Для дифференциации значений существительных, глаголов, прилагательных логопед называет различные слова. Ребенок, услышав слово, поднимает соответствующий символ.

Речевой материал — группы слов (например, *дом, читать, большой, щенок, рисовать, кукла, голубой, копать, светлый, птица, прыгать* и т. д.).

4) Игра «Волшебное дерево». (Для актуализации связей слов.)

На доске — макет дерева, у детей — карточки с изображением символов, обозначающих разные части речи. Логопед называет слово, дети находят соответствующий символ и помещают его на макете дерева (квадрат — существительное; треугольник — глагол; круг — прилагательное).

5) Игра «Придумай слово».

Логопед называет слово и поднимает символ (не соответствующий слову). Ребенок придумывает слово в соответствии с символом, которое может употребляться в речи с исходным словом.

Например, *яблоко — яблоко растет; яблоко — яблоко спелое.*

Затем ребенок придумывает предложение с составленным

словосочетанием. Например: *Юля ест спелое яблоко*».

На II этапе ставится задача закрепления отдельных, наиболее рано появляющихся в онтогенезе грамматических значений существительных и глаголов (значений рода существительных, значений одушевленности-неодушевленности, дифференциация падежных значений существительных и значений числа глагола).

Примерные виды заданий и игровых упражнений

1) *Дифференциация мужского и женского рода имени существительного*

а) Игровое упражнение «Волшебный магазин». Логопед говорит ребенку, что в магазине можно купить разные необходимые предметы. К каждому предмету можно подставить слова *он* или *она*. Затем ребенку предлагается брать по одному предмету, и если к предмету подходит слово *он*, то ставить его около самолета, а если *она*, то поставить предмет около куклы. После правильного выполнения задания ребенок может поиграть с предметами.

б) Кроме игры «Волшебный магазин», используется игра «Внимательный Коля». В этом случае ребенок приносит предметы, которые находятся в группе.

2) *Дифференциация грамматического значения одушевленности — неодушевленности*

Для закрепления значения одушевленности — неодушевленности используются следующие упражнения.

а) Игра «Кто? Что?» (1 вариант).

Предлагаются картинки с изображением одушевленных и неодушевленных предметов. Ребенка просят внимательно посмотреть на картинки и показать те, про которые можно спросить: «Кто?», затем те, про которые можно спросить: «Что?».

б) Игра «Кто? Что?» (2 вариант).

Ребенка просят подобрать как можно больше картинок (существительных) к названию действия (глаголу). Например, *бежит (кто?)* — кошка, девочка, *(что?)* — река, молоко; *идет (кто?)* — медведь, бабушка, *(что?)* — снег, дождь; *стоит (кто?)* — дедушка, собака, *(что?)* — поезд, диван.

3) *Дифференциация падежных значений имени существительного*

Игра «Будь внимательным». (Соотнесение заданного вопроса с соответствующей картинкой или предметом.)

Логопед предлагает ребенку найти как можно больше картинок

(предметов), отвечающих на предлагаемые вопросы, и ответить на вопрос. Например: «Что можно шить?» —

«Рубашку, шубу, брюки»; «Чем можно шить?» — «Иголкой, нитками»;

«Кого можно угощать?» — «Девочку, кошку, собаку, мальчика, зайца»;

«Чем можно угощать?» —

«Конфетой, молоком, мясом, капустой»; «Что принесли кушать?» —

«Суп, котлету, пироги»; «Кому принесли кушать?» — «Щенку, корове, лошади, мальчику, дедушке»; «Что принесли детям?» —

«Карандаш, ручку, торт, машину»; «Чему радуются дети?» — «Торту,

конфетам, соку, машине»; «Чего много на картинке?» ■— «Яблоку, пней, скамеек, арбузов, карандашей, конфет»; «Что нарисовано на картинке?»

— «Яблоки, платье, кресло, лейка, стол» и т. д.)

4) Дифференциация грамматического значения числа глагола

Игра «Слушай и показывай».

Материал — сюжетные картинки.

Логопед предлагает ребенку показать картинки (например, «читают — ...»; «читает — ...»; «рисуют — ...»; «рисует — ...»; «прыгают — ...»; «прыгает — ...» и т. д.).

На III этапе проводится закрепление связи между отдельным грамматическим значением и формально-языковыми средствами его выражения.

Коррекционная работа по развитию умения определять род имен существительных по конечной части слова ведется с учетом закономерностей онтогенеза, а также особенностей овладения грамматической категорией рода имен существительных дошкольниками с ЗПР.

С учетом онтогенеза развитие умения определять род имен существительных проводится по следующим направлениям:

- 1) закрепление связи грамматического значения мужского рода с формальными признаками (нулевое окончание; окончание -а/-я);
- 2) закрепление связи грамматического значения женского рода с формальными признаками (окончание -а/-я; нулевое окончание);
- 3) дифференциация форм мужского и женского рода существительных;
- 4) закрепление связи грамматического значения среднего рода с формальными признаками (формы с ударным окончанием -о/-е; формы с безударным окончанием -о/-е);

- 5) дифференциация форм среднего и мужского рода существительных;
- 6) дифференциация форм среднего и женского рода существительных;
- 7) дифференциация мужского, женского и среднего рода существительных.

Каждая грамматическая форма отрабатывается сначала в импрессивной, а затем закрепляется в экспрессивной речи.

Дифференциация существительных мужского, женского и среднего рода

Примерные виды заданий и игровых упражнений

1) Формы мужского рода имени существительного

В импрессивной речи.

Логопед просит ребенка внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про которую можно сказать *он*. Для работы последовательно предлагаются картинки первой и второй группы.

Дидактический материал — картинки.

I группа картинок (закрепление формы мужского рода с нулевым окончанием): *дом, стол, девочка, мальчик, кот, курица, поезд, медведь, кукла, чайник, портфель, конь* и т. д.

II группа картинок (закрепление формы мужского рода с окончанием *-а/-я*): *папа, кошка, дядя, дедушка, юноша, девочка, лампа, бабушка* и т. д.

Сначала отрабатываются слова I группы, затем работают со словами II группы.

В экспрессивной речи.

Работа проходит последовательно с теми же группами слов, что и в импрессивной речи (см. выше).

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать произносимое им слово, и если к нему подходит слово *он*, то поднять руку и повторить произнесенное слово, например, *стол — он*.

2) Формы женского рода имени существительного

В импрессивной речи.

Логопед предлагает ребенку выбрать из группы картинок ту картинку, про которую можно сказать *она*. С каждой группой картинок задание отрабатывается отдельно.

Дидактический материал — группы картинок.

I группа картинок (закрепление формы женского рода с ударным окончанием *-а/-я*): *сосна, змея, колбаса, свинья,*

коза, пила, кора, овца, мальчик, воробей, яблоко, цветок, мяч, ковер и т. д.

II группа картинок (закрепление формы женского рода с безударным окончанием -а/-я): собака, девочка, утка, бабушка, сумка, тетя, лампа, шишка, шуба, рубашка, белка, Кастрюля, дятел, карандаш, дерево, медведь, стол, диван, зеркало и т. д.

III группа картинок (закрепление формы женского рода существительных 3 склонения с нулевым окончанием): лошадь, тетрадь, мышь, фасоль, печь, стул, лист, яблоко, гнездо, шкаф, лук, помидор, бабушка, медаль и т. д.

В экспрессивной речи.

Работа проходит с каждой группой слов с соблюдением последовательности работы в импрессивной речи.

Логопед просит ребенка внимательно послушать слово, и если к произнесенному слову подходит слово *она*, то поднять флажок-сигнал и повторить слово.

3) *Дифференциация форм мужского и женского рода существительных*

В импрессивной речи.

а) Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про которую можно сказать *он* или *она*.

б) Определение рода данных существительных.

Дидактический материал — группы картинок {кукла, мяч, рубашка, кастрюля; дом, самолет, девочка, стол и т. д.).

Ребенка просят выбрать «лишнюю» картинку (например, в группе картинок «дом, самолет, девочка, стол» «лишней» считалась картинка «девочка»).

В экспрессивной речи.

Игра «Подбери картинку».

Логопед предлагает поднять руку, если к произнесенному слову можно подставить слово *он*; поднять флажок, если к слову можно подставить слово *она*. Картинки, названия которых обозначают существительные мужского и женского рода, ребенок раскладывает отдельно. Затем с каждой картинкой составляется предложение.

Игра «Лишнее слово».

Логопед произносит ряд слов, ребенок называет «лишнее» и объясняет, почему он так решил.

Дидактический материал — группы слов (*собака, папа, лампа, девочка; медведь, автобус, сумка, конь* и т. д.).

4) *Форма среднего рода имени существительного*

В импрессивной речи.

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту картинку, про которую можно сказать *оно*. После выбора картинки ставится вопрос: «Скажи, что слышится в конце слова?»(о) С каждой группой картинок задание отработывалось отдельно.

Дидактический материал — картинки.

I группа картинок (закрепление формы среднего рода с ударным окончанием *-о/-е*): *пальто, девочка, яйцо, книга, крыльцо, стекло, дом, гнездо, кольцо, стакан, дупло, ручка, лицо, письмо, колесо* и т. д.

II группа картинок (закрепление формы среднего рода с безударным окончанием *-о/-е*): *дерево, зеркало, стол, платье, кресло, солнце, кукла, облако, полотенце, собака, яблоко, карандаш, барабан, сено, озеро, море* и т. д.

В экспрессивной речи.

Работа проходит с каждой группой слов (см. выше) отдельно. Логопед предлагает ребенку внимательно слушать слово, и если к произнесенному слову подходит слово *оно*, то поднять флажок и повторить слово.

5) *Дифференциация форм среднего и мужского рода существительных*

Игровое упражнение «Будь внимательным».

В импрессивной речи.

Дидактический материал — картинки (*гнездо, мальчик, зеркало, кольцо, крыльцо, дом, стол, дупло, дерево, медведь, самолет, яйцо* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки и показать ту, к которой можно подставить слово *оно* или *он*.

В экспрессивной речи.

Дидактический материал — предметы (*яблоко, зеркало, клоун, кольцо, колесо, карандаш, портфель, альбом* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку посмотреть вокруг себя и найти предмет, о котором можно сказать: а) оно, б) он. Например, яблоко — оно, клоун — он. Предметы ставятся на отдельные подносы. Затем ребенок составляет предложения с данными словами.

б) *Дифференциация форм среднего и женского рода существительных.*

В импрессивной речи.

Игра «Умная стрелка».

Дидактический материал — «волшебные часы», на которых вместо цифр наклеены картинки (кольцо, иголка, кошка, яйцо, гнездо, пирамидка, собака, береза, машина, зеркало, яблоко, ромашка).

Логопед просит ребенка направить волшебную стрелку на картинку, о которой можно сказать: а) она, б) оно.

В экспрессивной речи.

Игра «Ловкий мяч».

Дидактический материал — картинки на наборном полотне или предметы (колесо, лопата, гнездо, машина, яблоко, кресло, утка, яйцо, лампа, шишка, кольцо и т. д.).

Логопед предлагает ребенку: «Сейчас мы с тобой поиграем с «ловким» мячом. Я кину тебе мяч и скажу слово «оно» или «она», а ты выберешь картинку или предмет, которые соответствуют этому слову и, назвав, вернешь мне мяч обратно. Например, «она» — лопата; «оно» — гнездо».

7) *Дифференциация форм мужского, женского и среднего рода существительных*

а) Развитие умения определять род имен существительных по конечной части слова.

В импрессивной речи.

Игра «Подбери картинку».

Дидактический материал — картинки (дерево, стол, кот, рубашка, колесо, лоб, лист, машина, кольцо, белка, мак, лось, зеркало, облако, кресло и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки и выбрать ту, про которую можно сказать: а) он, б) она, в) оно.

В экспрессивной речи.

Игра «Умники и умницы».

Дидактический материал — слова (девочка, муравей, вода, окно, сосна, дуб, яблоко, платье, лампа, конь, мышка, белка, кресло, шалаш, мама,

гнездо, папа, море, бабушка, слон, лошадь и т. д.).

Логопед произносит слово, дети подставляют к нему слова *он, она* и составляют предложения.

Методика формирования системы словоизменения

У дошкольников с ЗПР нарушена как дифференциация грамматических форм по значению и формально-языковому выражению, так и выбор грамматической формы из парадигмы словоформ, поэтому развитие системы словоизменения должно быть направлено на уточнение грамматического значения и его связи с языковым оформлением морфемы, актуализацию слуховых и кинестетических образов морфологического состава словоформ.

Логопедическую работу по формированию системы словоизменения у дошкольников с ЗПР следует проводить в следующей последовательности:

1) формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;

2) закрепление системы словоизменения на уровне предложения; „ „, ■•

2) закрепление системы словоизменения в связной речи.

С учетом закономерностей нормального онтогенеза, специфики усвоения дошкольниками с ЗПР морфологической системы, взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка формирование системы словоизменения проводится по следующим этапам:

I этап

1. Дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа.
2. Закрепление беспредложных конструкций единственного числа в следующем порядке: а) винительный падеж (нулевое окончание; окончания -у; -а/-я); б) родительный падеж; в) дательный падеж; г) творительный падеж со значением орудийности.
3. Усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа.
4. Овладение формами существительных множественного числа (сначала беспредложными, а затем с предлогами).
5. Согласование глаголов настоящего времени и существительных в числе.

II этап

1. Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам.
2. Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде и числе.
3. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

В целом последовательность коррекционного обучения определяется закономерностями появления форм в онтогенезе. Первоначально закрепляются наиболее продуктивные формы, рано появляющиеся в онтогенезе. В дальнейшем работа проводится с менее продуктивными и непродуктивными формами, осуществляется их дифференциация.

Работа над каждой грамматической формой начинается с уточнения ее значения в импрессивной речи. После усвоения обрабатываемой формы в импрессивной речи осуществляется ее закрепление в экспрессивной речи.

Каждая грамматическая форма обрабатывается по следующему плану: а) выделение общего грамматического значения ряда словоформ; б) соотнесение выделенного значения с флексией, обозначающей данное грамматическое значение; в) звуковой анализ флексии; г) закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях; д) образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.

Формирование системы словоизменения существительных, глаголов и прилагательных

Формирование системы словоизменения существительных

Формирование системы словоизменения существительных определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе и проводится в следующей последовательности :

- 1) дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа;
- 2) закрепление беспредложных конструкций единственного числа по следующему плану: винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а/-я); родительный падеж; дательный падеж; творительный падеж (со значением орудийности);
- 3) усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа;
- 4) овладение формами существительных множественного числа

(сначала беспредложными, а затем с предлогами).

Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа

Работа над грамматической формой множественного числа именительного падежа существительного проводится в следующем порядке:

- 1) грамматические формы с окончанием -ы (*кот — коты*);
- 2) грамматические формы с окончанием -и (*мяч — мячи*);
- 3) грамматические формы с окончанием -а (*дом — дома*);
 - 1) грамматические формы с окончанием -ја (*лист — листья, стул — стулья*);
 - 2) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Внутри каждой грамматической формы работают по плану: а) формы с ударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (отсутствие чередования звуков основы, единство суффиксов) (*кот — коты*); б) формы с безударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (*слива — сливы*); в) формы с ударным окончанием и изменением звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова: чередование звуков, различие суффиксов, наращивание основы слова (явление супплетивизма) (*лев — львы*); г) формы с безударным окончанием и изменением звуковой и слоговой "структуры основы начальной формы слова (*дятел — дятлы*); д) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Примерный речевой материал по закреплению формы множественного числа	
Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -ы	
Ударное окончание -ы при сохранении звуковой структуры основы начальной	Существительные мужского рода: <i>комар (комары), шкаф (шкафы), топор (топоры), кот</i>

формы слова	(коты), гриб (грибы), слон (слоны), шар (шары), стол (столы)
-------------	--

Безударное окончание -ы при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные мужского рода: диван (диваны), самолет (самолеты), лимон (лимоны), тигр (тигры), апельсин (апельсины), жираф (жирафы), тюльпан (тюльпаны)

Существительные женского рода 1 склонения: лопата (лопаты), машина (машины), ваза (вазы), парта (парты), синица (синицы), слива (сливы), береза (березы), сосна (сосны), рябина (рябины), корова (коровы), роза (розы), пила (пилы), ворона (вороны)

Ударное окончание -ы при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные мужского рода: *огурец (огурцы), орел (орлы), скворец (скворцы), лев (львы)*

Безударное окончание -ы при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные мужского рода: *дятел (дятлы), заяц (зайцы)*

Окончание-и

Ударное окончание -и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные мужского рода: петух (петухи), воробей (воробьи), ручей (ручьи), муравей (муравьи), паук (пауки), ключ (ключи)

Безударное окончание -и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

<p>Безударное окончание -и при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные среднего рода: <i>колесо — колеса.</i> Существительные мужского рода: <i>пень — пни, лев — львы, ухо — уши</i></p>
<p>Окончание-а</p>	
<p>Ударное окончание -а при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные мужского рода: <i>дом (дома), глаз (глаза), лес (леса)</i> Существительные среднего рода: <i>облако (облака), зеркало (зеркала)</i></p>
<p>Безударное окончание -а при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные среднего рода: <i>окно (окна), гнездо (гнезда), кольцо (кольца), кресло (кресла), блюдо (блюдца), письмо (письма), яйцо (яйца)</i> Существительные мужского рода: <i>щенок (щенята), жеребенок (жеребята), котенок (котята)</i></p>
<p>Безударное окончание -ја при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные мужского рода: <i>стул (стулья), лист (листья)</i> Существительные среднего рода: <i>перо (перья), крыло (крылья),</i></p>

дерево (деревья)

Игровые упражнения по дифференциации единственного и множественного числа существительных именительного падежа Игра «У меня — у тебя».

Логопед называет существительное в единственном числе и бросает мяч ребенку. Ребенок произносит форму множественного числа данного существительного и возвращает мяч логопеду. Например, *кот — коты*. Игра «Научи Незнайку». Игра «Скажи наоборот». Игра «Найди пару».

Игра «Кто пришел — кто ушел».

Закрепление названий детенышей животных и птиц в единственном и множественном числе. Например, *пришел котенок — ушли котята; пришел теленок — ушли...*

Предлагаются также следующие задания:

- 1) фиксирование внимания ребенка на звуковом оформлении окончания (произнесение слов с интонационно выделяемым окончанием);
- 2) называние логопедом только корневой части словоформы (дети добавляют необходимое окончание);
- 3) ответ ребенка на поставленный вопрос только одной словоформой.

Закрепление беспредложных конструкций существительных единственного числа

Закрепление беспредложных падежных конструкций существительных единственного числа проводится в аналогичной последовательности с учетом следующих лингвистических факторов: продуктивности флексий, места ударения и его подвижности, наличия изменений в основе (чередования, появления беглого гласного, супплетивизма, наращивания основы и др.).

1. Винительный падеж. В процессе логопедической работы над данной падежной конструкцией учитывается вариативность окончаний, отличие окончаний одушевленных и неодушевленных существительных мужского рода. Поэтому в начале работы отрабатывается значение одушевленности-неодушевленности. Для этого детям предлагается выбрать среди предложенных картинок те, которые отвечают на вопрос: а) «Кто?»; б) «Что?». Затем уточняется, что на вопрос «Кто?» отвечают названия живых предметов, а на вопрос «Что?» — названия неживых предметов.

В дальнейшем проводится работа над каждым окончанием формы винительного падежа с учетом последовательности его появления в онтогенезе (нулевое окончание, -у, -а/-я).

Примерный речевой материал для закрепления винительного падежа формы

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Нулевое окончание	
	Неодушевленные существительные мужского рода: <i>шкаф, стол, дом, стул, самолет, диван, автобус, по мидор, лимон, карандаш</i> Неодушевленные существительные женского рода 3 склонения: <i>морковь, кровать, тетрадь, медаль</i>
Окончание -о/е	
	Существительные среднего рода: <i>пальто, яйцо, кресло, зеркало, дерево</i>
Окончание-у	
Ударное окончание-у	Существительные женского рода: <i>сосна {сосну}, пчела (пчелу), лиса (лису)</i>
Безударное окончание -у	Существительные женского рода: <i>кукла (куклу), бабушка (бабушку), бабочка (бабочку), утка (утку), улитка</i>

	(улитку), береза (березу), рябина (рябину), подушка (подушку) Существительные мужского рода с окончанием -а в именительном падеже: папа (папу), дедушка (де- душку)
Окончание-а/я	
Ударное окончание - а/я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: слон (слона), конь (коня); муравей (муравья), врач (врача), петух (петуха), моряк (моряка), еж (ежа), воробей (воробья)

Безударное окончание - а/я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: тигр (тигра), волк (волка), медведь (медведя), мальчик (мальчика), рак (рака)
Ударное окончание -а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: лев (льва), щенок (щенка), скворец (скворца)
Безударное окончание - а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Одушевленные существительные мужского рода: заяц (зайца), котенок (котенка), утенок (утенка), дятел

(дятла), (теленка)	теленок
-----------------------	---------

Игровые упражнения для закрепления существительных винительного падежа единственного числа

а) Игра « Кто больше подберет слов».

Логопед предлагает ребенку подобрать как можно больше слов, отвечая на заданный вопрос. Например: «Что можно шить?» — «Рубашку, шубу, юбку»; «Что можно есть?» — «Яблоко, лимон, помидор, арбуз»; «Кого можно угощать?» — «Девочку, кошку, собаку, мальчика, зайца» и т. д.

б) Дополнение предложения с помощью предметной картинки.

Предлагается незаконченное предложение и картинка, название которой ребенок должен поставить в определенной форме. Например, *Оля рисует ...*(дом, кошку, щенка).

2. Родительный падеж существительных единственного числа.

Логопедическая работа над данной падежной конструкцией проводится в следующей последовательности: а) грамматические формы с окончанием -а/-я; б) грамматические формы с окончанием -и/-ы.

Примерный речевой материал для закрепления родительного падежа формы

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -а/-я	
Ударное окончание -а/-я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>пирог (пирога), карандаш (карандаша), топор (топора), конь (коня), стол (стола), хвост (хвоста), моряк (моряка)</i> Существительные среднего рода: <i>перо (пера), крыльцо (крыльца), молоко (молока),</i>

	<i>ведро (ведра), яйцо (яйца), кольцо (кольца)</i>
Безударное окончание -а/-я при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>мальчик (мальчика), арбуз (арбуза), медведь (медведя), лимон (лимона), дуб (дуба), стул (стула), апельсин (апельсина)</i> Существительные среднего рода: <i>кресло (кресла), платье (платья), полотенце (полотенца), облако (облака), яблоко(яблока)</i>
Ударное окончание-а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>скворец (скворца), щенок (щенка), пень (пня), лев (льва)</i>
Безударное окончание -а/-я при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>поросенок (поросенка), дятел (дятла), котенок (котенка), ягненок (ягненка), заяц (зайца), теленок (теленка)</i>
Окончание -ы/-и	
Ударное окончание-ы/-и при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>лиса (лисы), коза (козы), пила (пилы).ов-ца (овцы), сестра (сестры)</i>

Безударное окончание-ы/-и Существительные женского рода: де-при сохранении звуковой вочка (девочки), собака (собаки), кош-структурыосновыначаль- ка (кошки), бабочка (бабочки),ручка ной формы слова (ручки), лопата (лопаты), капуста (капусты), ваза (вазы)

Задания для закрепления существительных родительного падежа единственного числа

а)Игра «Какой картинки не стало?». Логопед выставляет ряд картинок и убирает картинки по одной. Ребенок говорит, какой картинки не стало.

б)Игра «Кто живет в доме? Кого не стало?».

Логопед предлагает ребенку поиграть в «волшебный» домик.

Он показывает ребенку домик с игрушками животных, а затем убирает по одной игрушке. Ребенок говорит, какой игрушки не стало.

в) Дополнение предложения с помощью предметной картинки. Например: «В *мельнице лежит* кусок ... (*мыла*)».

г) Игра «Что без чего?».

Перед ребенком сломанные предметы. Логопед задает вопрос: «Что без чего?» Ребенок отвечает на вопрос. Например, *стол, без ... (ножки); машина без ... (колеса); кастрюля без... (ручки); часы без... (стрелки); чайник без... (крышки); чашка без... (ручки).*

3.Дательный падеж существительных единственного числа.

В дательном падеже у существительных мужского и среднего рода отмечается окончание -у/-ю, а у существительных женского рода — окончание -е.

Работа начинается с закрепления окончания -у/-ю, затем отрабатывается окончание -е.

Примерный речевой материал для закрепления данной падежной формы

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -у/-ю	
Ударное окончание -у/-ю при сохранении	Существительные мужского рода: <i>петух</i>

звуковой структуры основы начальной формы слова	(<i>петуху</i>), конь (<i>коню</i>), еж (<i>ежу</i>), лось (<i>лосю</i>) Существительные среднего рода: <i>крыльцо (крыльцу)</i> , <i>яйцо (яйцу)</i> , <i>кольцо (кольцу)</i> , <i>ведро (ведру)</i> , <i>письмо (письму)</i>
Безударное окончание -у/-ю при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>брат (брату)</i> , <i>арбуз (арбузу)</i> , <i>орех (ореху)</i> , <i>клоун (клоуну)</i> , <i>лимон (лимону)</i> , <i>автобус (автобусу)</i> , <i>медведь (медведю)</i> Существительные среднего рода: <i>солнце (солнцу)</i> , <i>дерево (дереву)</i> , <i>платье (платью)</i> , <i>мыло (мылу)</i> , <i>кресло (креслу)</i> , <i>полотенце (полотенцу)</i>
Ударное окончание -у/-ю при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>пень (пню)</i> , <i>скворец (скворцу)</i> , <i>лев (льву)</i>
Безударное окончание -у/-ю при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>дятел (дятлу)</i> , <i>заяц (зайцу)</i> , <i>котенок (котенку)</i> , <i>ягненок (ягненку)</i> , <i>лисенок (лисенку)</i>
Окончание-е	
Ударное окончание -е при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>свинья (свинье)</i> , <i>сосна (сосне)</i> , <i>оса (осе)</i> , <i>пила (пиле)</i> , <i>пчела (пчеле)</i> , <i>лиса (лисе)</i> ,

	<i>коза (козе)</i>
Безударное окончание -е без изменения звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: <i>ворона (вороне), синица (синице), роза (розе), береза (березе), кошка (кошке), ромашка (ромашке), чашка (чашке), белка (белке)</i>

Задания для закрепления существительных дательного падежа единственного числа.

а) Дополнение предложения с помощью предметной картинки, например: «*Петя несет кресло ... (бабушке)*»; «*Мама шьет юбку ... (дочке)*»; «*Папа строит будку ... (собаке)*»; «*Папа купил машинку... (сыну)*»; «*Девочка дает молоко... (котенку)*»; «*Мальчик наливает воду... (попугаю)*».

б) Игра «Кому приготовили угощение?».

На столе игрушки животных: *белка, коза, корова, медведь, волк, заяц, собака, лиса* — и угощение для них: *орехи, шишка, трава, хлеб, мед, малина, мясо, морковь, кость*.

Логопед предлагает объединить угощение и игрушку, для которой это угощение приготовлено, например: *морковь — зайцу*.

в) Игра «Кому что дадим?».

Для игры нужны картинки с изображением животных и корма для них. Ребенок отвечает на вопрос: «Кому что дадим?» Например: «*Траву дадим корове*»; «*Мед дадим медведю*»; «*Овощи дадим свинье*» и т. д.

4. Творительный падеж (со значением орудийности).

Главенствующим окончанием существительных в творительном падеже единственного числа является окончание мужского рода **-ом/-ем**, которое появляется в онтогенезе раньше, чем окончание **-ой** существительных женского рода.

На начальных этапах логопедической работы даются задания на уточнение рода существительных (например: «Покажи картинку, о которой можно сказать *он, она*»).

При закреплении каждой грамматической формы в первую очередь обрабатываются ударные окончания, затем — безударные.

Задания и игровые упражнения для закрепления творительного падежа существительных единственного числа а) Дополнение предложения по вопросам с помощью предметной картинки. Например: «Траву косят

Примерный речевой материал для закрепления творительного падежа формы

Окончание грамматической формы	Речевой материал
Окончание -ом/-ем	
Ударное окончание -ом при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>жук (жуком), топор (топором), карандаш (карандашом)</i> Существительные среднего рода: <i>ведро (ведром), крыльцо (крыльцом), перо (пером), кольцо (кольцом)</i>
Безударное окончание -ом/-ем при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные мужского рода: <i>медведь (медведем), волк (волком), чайник (чайником), клюв (клювом)</i> Существительные среднего рода: <i>полотенце (полотенцем), море (морем), одеяло (одеялом), зеркало (зеркалом)</i>
Ударное окончание -ом при изменении звуковой структуры основы	Существительные мужского рода: <i>молоток</i>

начальной формы слова	(молотком), сачок (сачком), свисток (свистком), крючок (крючком)
Ударное окончание -ой при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: пила (пилой), коса (косой), оса (осой), лиса (лисой), коза (козой)
Безударное окончание -ой при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова	Существительные женского рода: лапа (лапой), вилка (вилкой), лейка (лейкой), девочка (девочкой), удочка (удочкой), бабушка (бабушкой)

(чем?)... (косой)»; «Олялюбуется (чем?)... (морем)»; «Воду несут (чем?) ... (ведром)»; «Хлебрежут (чем?)... (ножом)»; «Сын гордится (кем?) ... (мамой)».

б) Игра «Кто чем работает».

Дидактический материал — картинки с изображением профессий людей и предметные картинки.

Ребенка просят подобрать пары картинок, отвечая на вопрос: «Кто чем работает?» Например, плотник — топором; дворник — метлой; садовник — лопатой; художник — карандашом и т. д.

Подбор существительных к глаголу. Логопед задает вопрос: «Чем можно писать, пилить, рисовать и т. д.?» Ребенок отвечает на вопрос и приносит соответствующий предмет. Например: писать можно — ручкой, карандашом; пилить — пилой; рисовать — краской, карандашом; копать — лопатой, совком; умываться — мылом и т. д.

Образование предложно-падежных конструкций единственного числа
Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями проходит с учетом последовательности их появления в онтогенезе. Поэтому сначала отрабатываются предлоги в, на, под, имеющие

конкретные значения (I этап); затем предлоги из, за, перед, по, из-за, из-под (II этап).

При проведении логопедической работы учитывается, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

- 1) винительный падеж с предлогами в, на, за, **под** со значением направления действия, например: *кладет на стол, кладет в стол, кладет под стол, кладет за стол;*
- 2) предложный падеж с предлогами в, на со значением местонахождения, например: *стоит на столе, лежит в столе;*
- 3) дательный падеж с предлогом **по** (значение местонахождения), с предлогом **к** (значение направления действия), например: *идет по дороге, подходит к дому;*
- 4) родительный падеж с предлогом **у** (значение местонахождения), с предлогами **с, из** (значение направления действия), например: *взял с коробки, взял из стола;*
- 5) творительный падеж с предлогами **за, над, под, перед** (значение местонахождения предмета), обозначающими часть пространства, в пределах которого совершается действие (*лежит за кубиком, перед кубиком*), а также с предлогом **с** со значением совместности, например: *сидит с чашкой.*

Один и тот же предлог, который употребляется с разными предложно-падежными конструкциями, может иметь различные значения: значения направления действия, местонахождения предмета, место действия, часть пространства, в пределах которого совершается действие; предлог на с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом — местонахождение (*кладет на стол, лежит на столе*).

В процессе обучения первоначально осуществляется работа над отдельным предлогом, затем проводится дифференциация предлогов. Работа ведется в 3 этапа: выделение пространственных отношений на основе анализа неречевой ситуации (I этап); уточнение предлога в импрессивной речи (II этап); употребление предлога в экспрессивной речи (III этап).

На каждом этапе коррекционно-логопедическое воздействие осуществляется по следующим направлениям:

- 1) уточнение значений одного и того же предлога: а) с существительными одного склонения; б) с существительными

других склонений;

2) дифференциация различных значений одного и того же предлога;

3) дифференциация понимания и употребления различных предлогов с одинаковым общим значением (местонахождения или направления);

4)

4) закрепление связи между приставочным глаголом и предложно-падежной конструкцией, так как значение предлога и падежная форма существительного зависят от характера глагола.

Для уточнения значения предлогов в коррекционной работе используются графические схемы.

Рассмотрим примерный план работы по закреплению значений предлога *в*.

1. Понимание и употребление предлога *в* со значением местонахождения предмета (предложный падеж): а) существительные 1 склонения, 2 склонения (*в больнице, в доме*); б) существительные 3 склонения (*в тетради, в печи*).
2. Понимание и употребление предлога *в* со значением направления действия (винительный падеж): а) существительные 2 склонения, затем существительные 3 склонения (*в стол, в шкаф, в тетрадь, в печь*); б) существительные 1 склонения (*кладет в книгу, в машину*).
3. Дифференциация понимания и употребления предлога *в* со значением местонахождения предмета и значением направления действия (*кладет в стол, лежит в столе*).
4. Дифференциация предлога *в* с другими предлогами: а) значение направления действия (*в и из; в и за; в и под; в и на*); б) значение местонахождения предмета (*в и на; в и у; в и за; в и над; в и под; в и перед*).
5. Работа с приставочными глаголами и предложно — падежной конструкцией, включающей предлог *в* (значение направления действия) (*влетела в клетку, входит в дом*).

Для уточнения понимания предлогов в импрессивной речи можно предложить следующие задания:

- 1) ответы на вопросы с опорой на картинки с различным пространственным расположением предметов. Например, логопед задает вопрос: «Покажи, где мяч на коробке? Где мяч в коробке?» Ребенок показывает соответствующую картинку;

- 2) выполнение действия с предметами в соответствии с заданиями логопеда, например: *Положи мяч на стол (под стол; в стол); положи ручку на альбом; (в альбом; под альбом и т. д.)*.

Для закрепления правильного употребления предлогов в экспрессивной речи ребенку предлагают:

- 1) сказать, где расположен предмет на картинке {птичка в клетке, мяч на столе, книга в шкафу, мяч под диваном, мяч за диваном, собака за будкой, кошка у кресла и т. д.);
- 2) назвать действия с предметами, выполняемые логопедом;
- 3) придумать предложение с опорой на выполненное действие или по сюжетной картинке;
- 4) составить предложение из слов в начальной форме, например: *бабушка, собирать, яблоки, в, корзина*.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

а) Лото «Закрой картинку».

Материал — схемы предлогов, картинки, например: *птичка в клетке, птичка, на клетке, книга в столе, карандаш под книгой* и т. д.

Логопед называет картинки. Ребенок закрывает картинку схемой предлога.

б) Игра «Закрой, не ошибись».

Материал — карточки с написанными на них предлогами; картинки на различные предлоги, например: *синица на ветке, мяч под креслом, ложка в чашке* и т. д.

Логопед называет предлог. Ребенок закрывает карточку с предлогом соответствующей картинкой.

в) Добавление предлога и падежной флексии существительного в словосочетания с глаголами, на пример: *влетела ... (клетка); вылетела ... (клетка); подлетела ... (клетка); пролетела ... (клетка)* и т. д.

г) Дополнение предложения словосочетанием с предлогом.

Материал — картинки. Логопед читает начало предложения и вместо конца предложения показывает картинку. Ребенок повторяет начало предложения и заканчивает его, добавляя словосочетание с предлогом. Например: *Папа кладет молоток... (в ящик). Бабушка ставит вазу... (на стол). Мама убирает ботинки ... (под шкаф). Петя поливает цветы ... (из лейки). Оля вдевает нитку ... (в иголку). Собака сидит ... (за деревом)* и т.

д.

д) Игра «Исправь ошибку».

Логопед говорит ребенку: «Послушай, как Незнайка читал книжку: «Дед в печи, дрова на печи». «Это правильно?»; «На столе сапоги, под столом пироги». «А как сказать правильно?»; «Корова в реке, щука на траве». «Исправь, пожалуйста».

е) Выполнение действий по инструкции.

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать инструкцию, а затем выполнить ее (например, *положи руки в карман; положи руки под колени; положи руки на голову; достань книгу из ящика; достань мяч из-под дивана* и т. д.).

Образование форм существительных множественного числа

Образование форм существительных множественного числа проводится в следующем порядке: а) образование беспредложных конструкций существительных множественного числа; б) образование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Образование форм существительных множественного числа осуществляется в следующей последовательности: дательный падеж, творительный падеж, родительный падеж, предложный падеж (предложные конструкции).

Последовательность работы внутри каждой падежной формы определяется закономерностями появления отдельных форм в онтогенезе. При этом учитывается, является ли продуктивной данная форма, какое окончание (ударное или безударное) она имеет.

Можно выделить следующие этапы образования форм множественного числа существительных:

I этап — продуктивные формы:

- а) с ударным окончанием;
- б) с безударным окончанием.

II этап — менее продуктивные формы:

- а) с ударным окончанием;
- б) с безударным окончанием.

III этап — дифференциация грамматических форм.

Особое внимание на всех этапах работы уделялось наличию чередования звуков, изменению ударения и звуковой структуры основы слова в процессе формообразования.

Закрепление падежных форм существительных множественного числа

Примерный речевой материал для закрепления падежных форм существительных множественного числа

Грамматические формы	Речевой материал
Дательный падеж	
Окончания -ам/-ям	
<p>Ударное окончание -ам/-ям при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p> <p>Безударное окончание -ам/-ям при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные всех склонений :руки (рукам), ноги (ногам), воробьи (воробьям), жуки (жукам), глаза (глазам), рукава (рукавам), дома (домам), носы (носам), гвозди (гвоздям), дубы (дубам), муравьи (муравьям), скворцы (скворцам), львы (львам), облака (облакам), врачи (врачам), зеркала (зеркалам), огурцы (огурцам)</p> <p>Существительные всех склонений: вороны (воронам), коровы (коровам), березы (березам), девочки (девочкам), розы (розам), бабочки (бабочкам), кошка (кошкам), курицы (курицам), куклы (куклам), медведи (медведям), автобусы (автобусам), котята (котятam), зайцы (зайцам), мальчики (мальчикам), кресла (креслам), деревья (деревьям), ведра (ведрам), кольца (кольцам), окна (окнам), полотенце (полотенцам), стулья (стульям), собаки (собакам), братья (братьям)</p>

Творительный падеж
Окончания -ами/-ями

Ударное окончание -ами/ -ями при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Безударное окончание -ами/ -ями при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные всех склонений: столы (столами), ежи (ежами), львы (львами), пни (пнями), овощи (овощами), кусты (кустами), ноги (ногами), руки (руками), дома (домами), мячи (мячами), жуки (жуками), леса (лесами), врачи (врачами), ковры (коврами), карандаши (карандашами)

Существительные всех склонений: куклы (куклами), ведра (ведрами), полотенца (полотенцами), кресла (креслами), платья (платьями), стулья (стульями), березы (березами), коляски (колясками), дятлы, (дятлами), белки (белками), тетради (тетрадьями)

Родительный падеж
Окончания -ов/-ев

Ударное окончание **-ов/-ев** при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Безударное окончание **-ов/ -ев** при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные мужского рода: дома (домов), коты (котов), пироги (пирогов), волки (волков), шкафы (шкафов), дубы (дубов), пауки (пауков), топоры (топоров), платки (платков), щенки (щенков), шары (шаров), воробьи (воробьев), ручьи (ручьев), муравьи (муравьев)

Существительные мужского рода: мальчики (мальчиков), тигры (тигров), стулья (стульев), дятлы (дятлов), маки (маков), зайцы (зайцев).

Существительные среднего рода: платья (платьев), деревья (деревьев), крылья (крыльев)

Нулевое окончание	
<p>Нулевое окончание при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p> <p>Нулевое окончание при изменении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные женского рода 1 склонения: коровы (коров), розы (роз), вороны (ворон), собаки (собак), книги (книг), березы (берез).</p> <p>Существительные среднего рода: зеркала (зеркал), яблоки (яблок), колеса (колес), гнезда (гнезд)</p> <p>Существительные женского рода 1 склонения: сумки (сумок), куклы (кукол), ромашки (ромашек), белки (белок), сестры (сестер), скамейки (скамеек), ветки (веток)</p> <p>Существительные среднего рода: кресла (кресел), окна (окон), письма (писем), блюда (блюдец), кольца (колец)</p>
Окончание-ей	
<p>Ударное окончание -ей при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные мужского рода: пни (пней), врачи (врачей), шалаши (шалашей), камни (камней), гуси (гусей), кирпичи (кирпичей), ежи (ежей), ножи (ножей)</p> <p>Существительные женского рода • 3 склонения: мыши (мышей), печи (печей), лошади (лошадей), двери (дверей),</p>

	<p>свечи (свечей), дочери (дочерей)</p> <p>Существительные среднего рода: уши (ушей), поля (полей), моря (морей)</p>
<p>Безударное окончание -ей при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова</p>	<p>Существительные мужского рода: медведи (медведей), портфели (портфелей)</p> <p>Существительные женского рода 3 склонения: тетради (тетрадей), кровати (кроватей), медали (медалей), ель (елей)</p>

Предложный падеж
Окончание -ах/-ях

Ударное окончание -ах/ -ях при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Безударное окончание -ах/-ях при сохранении звуковой структуры основы начальной формы слова

Существительные всех склонений: рукава (рукавах), столы, (столах), ноги (ногах), дожда (домах), щенки (щенках), карандаши (карандашах), ежи (ежах), поля (полях), мячи (мячах), лошади (лошадях), руки (руках), петухи (петухах), зеркала (зеркалах), пни (пнях)

Существительные всех склонений: стулья (стульях), клетки (клетках), девочки (девочках), сумки (сумках), котята (котятах), лопаты (лопатах), мальчики (мальчиках), бабочки (бабочках), книги (книгах), реки (реках), ведра (ведрах), деревья (деревьях), кресла (креслах), качели (качелях), вазы (вазах), платья (платьях)

Задания и игры, использованные для понимания, закрепления и употребления форм существительных множественного числа.

Первоначально коррекционную работу следует направить на уточнение беспредложных конструкций. В дальнейшем работа проводится с предложными конструкциями в аналогичной последовательности.

В ходе работы с вышеназванными формами в импрессивной речи используются такие задания, как: «Покажи картинку (предмет), принеси картинку (предмет)».

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления падежных конструкций существительных множественного числа в экспрессивной речи

а) Дополнение предложения опорой на картинку. Дидактический материал — незаконченные предложения, предметные картинки.

Логопед читает начало предложения и показывает картинку. Ребенок заканчивает предложение. Например: *Зина шьет юбки ... (куклам). Папа купил мячи ... (сыновьям). Витя рисует ... (карандашами). Мальчики кормят... (щенков). Девочка ловит ... (бабочек). Кошки сидят ... (на стульях). Заяц убегает ... (от собак). Мальчики стоят ... (за деревьями) и т. д.*

б) Ответы на вопросы, требующие постановки данного слова в определенный падеж.

Логопед показывает ребенку картинки и задает вопросы. Ребенок отвечает на вопросы. Например: *Кого нарисовал Вова? — Вова нарисовал зайцев. Кем любит Вова? — Вова любит зайцами. К кому подбежала собака? — Собака подбежала к кошкам. Кого боятся мыши? — Мыши боятся кошек и т. д.*

в) Игра «Что кому дадим?».

Закрепление формы дательного падежа существительных множественного числа по теме «Дикие и домашние животные».

Дидактический материал — картинки с изображением животных и корма для них.

Ребенок отвечает на вопрос: «Кому это дадим?» — и подбирает соответствующие картинки. Например: *Кости дадим собакам. Грибы дадим белкам и т. д.)*

г) Игра «Приготовим обед».

Закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Овощи и фрукты».

На доске — картинки с изображением фруктов и овощей. Ребенок

называет картинки и составляет предложения. Например: *Я сварю компот из яблок (груш, слив и т. д.). Я сварю суп из свеклы (моркови, лука, картофеля и т. д.). Я сделаю салат из капусты (огурцов, помидоров и т. д.)*

д)Игра «Что с чем?». (Закрепление формы творительного падежа с предлогом с.)

Дидактический материал — картинки.

Ребенку предлагается назвать картинки, например, *чашки с блюдами; корзины с яблоками; вазы с цветами; клетки с птицами* и т. д..

Формирование словоизменения глагола

В процессе логопедической работы по формированию системы словоизменения глаголов и закреплению связей глагольных форм с существительными придается особое значение. Это связано с тем, что именно глагол выполняет предикативную функцию, являясь организующим звеном предложения.

На I этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола проводится работа по дифференциации глаголов настоящего времени единственного и множественного числа и их согласованию с существительными. Данные формы являются наиболее простыми и появляются раньше других в онтогенезе.

На II этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола осуществляется работа по дифференциации глаголов настоящего времени по лицам, а также по согласованию глаголов прошедшего времени и существительных в роде. Эти формы появляются в процессе онтогенеза на более поздних этапах и вызывают большие сложности при усвоении их детьми с ЗПР.

Согласование в числе глаголов настоящего времени и существительных

На начальных этапах логопедической работы закрепляются глагольные формы без чередования звуков основы, с ударными окончаниями, например, *стоит — стоят; говорит — говорят; молчит — молчат*. В дальнейшем большое внимание уделяется глагольным формам с чередованием звуков в основе, например, *бежит — бегут, печет — пекут, течет — текут* и т. д.

С целью уточнения согласования глаголов настоящего времени и существительных в числе в импрессивной речи логопед называет глагол, например, *читает — читают, стоят — стоит, лежит — лежат* и т. д. Ребенок должен догадаться, идет ли речь: об одном предмете или о нескольких (например, *стоит — ... (ваза), стоят — ... (вазы)*).

Примерные виды, упражнений для закрепления правильного употребления глаголов в самостоятельной речи:

- а) ответы на вопросы: «Что делает?», «Что делают?»;
- б) составление словосочетаний и предложений по картинкам [*Девочка читает. Девочки читают* и т. д.);
- в) добавление слова (существительного или глагола) в словосочетание или предложение (*Бежит ... (мальчик). Бегут ... (мальчики). Птицы ... (летят). Птица ... (летит)* и т. д.);
- г) добавление окончаний глаголов. Логопед называет первый слог глагола, ребенок договаривает слово (*Карандаш ле... (жит). Карандаши ле... (жат)* и т. д.).

Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам Дифференциация глаголов проводится с учетом появления грамматических форм глаголов в онтогенезе в следующем порядке: а) формы глаголов 1 и 2 лица единственного числа; б) формы глаголов 3 лица единственного и множественного числа; в) формы глаголов 1 и 2 лица множественного числа.

Примерные виды заданий на дифференциацию форм глаголов по лицам

- а) Дифференциация форм глаголов 1 и 2 лица единственного числа.
Речевой материал — слова (*говоришь, говорю, думаешь, думаю, смотрю, смотришь, ухаживаю, ухаживаешь, решаю, решаешь, собираю, собираешь, катаю, катаешь* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать названное им слово и подставить к нему слова *я* или *ты*.

- б) Дифференциация глаголов 3 лица единственного и множественного числа.

Материал — картинки с изображением одного и двух мальчиков. Речевой материал — слова (*читает, говорят, рисуют, говорит, читают, болеют, пьют, болеет, пьют, рисует* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать названное им слово (глагол) и отгадать, это слово относится к одному мальчику или к двум мальчикам, а затем поднять нужную картинку.

- в) Дифференциация форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа.
Речевой материал — слова (*собираем, катаете, лечите, собираете, лечим, думаем, думаете, копаете, копаем* и т. д.).

Логопед просит ребенка внимательно послушать слово, а затем подставить к нему слово *мы* или *вы*.

Согласование глаголов прошедшего времени и существительных

в роде и числе

Коррекционная работа по дифференциации глагольных форм проводится сначала в импрессивной речи (I этап), затем — в экспрессивной речи (II этап).

На каждом этапе работа над глагольными формами осуществляется в следующей последовательности: а) формы мужского рода глаголов прошедшего времени; б) формы женского рода глаголов прошедшего времени; в) формы среднего рода глаголов прошедшего времени; г) дифференциация глагольных форм прошедшего времени.

В логопедической работе большое внимание уделяется формам среднего рода глаголов прошедшего времени, которые вызывают значительные трудности у дошкольников сЗПР.

Для закрепления понимания глагольных форм прошедшего времени в импрессивной речи предлагается показать картинки, принести предметы, о которых говорит логопед (*Покажи картинку, о которой скажем «упала», «упал», «упало»; Принеси игрушку, которая на столе «лежала», «лежал» и т. д.*).

Примерные виды заданий на дифференциацию глагольных форм в экспрессивной речи

а) Добавление существительного или глагола в предложение с опорой на картинки. (*Разбилась ... Разбился ... Разбилось ... Разбились... Девочка ... Мальчик... Облако... и т. д.*).

б) Добавление последнего слога слова (глагола).

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинку и закончить начатое им слово (например, *стул у па...; дерево у па...; кукла у па...*).

в) Выбор из предложенных картинок тех, которые соответствуют названной глагольной форме, например, *лежало — ... (дерево, яйцо, яблоко); висело — ... (пальто, платье, зеркало); сидел — ... (щенок, папа, кот, мальчик); плыла — ... (лодка, утка, девочка).*

г) Исправление ошибок в окончании глагольной формы.

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать предложение и исправить ошибку (*На поляне выросла дерево. Девочка уже вырос. Около дома выросла дуб. Пошла снег. Река замерзло. Озеро замерз и т. д.*).

Формирование системы словоизменения прилагательных Формирование системы словоизменения прилагательных проходит с учетом появления

форм прилагательных в процессе онтогенеза речи и предполагает работу по следующим направлениям:

1. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.
2. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (беспредложные конструкции; конструкции с предлогами).
3. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже осуществляется в следующей последовательности:

- 1) согласование прилагательного с существительным в мужском роде;
- 2) согласование прилагательного с существительным в женском роде;
- 3) согласование прилагательного с существительным в среднем роде;
- 4) дифференциация мужского, женского и среднего рода прилагательных.

Каждая грамматическая форма рода отрабатывается по такому плану: а) уточнение употребления формы с ударным окончанием; б) уточнение употребления формы с безударным окончанием.

В импрессивной речи для уточнения понимания согласования прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа могут использоваться такие задания, как: *Покажи картинку, о которой скажем «синий», «синяя», «синие», «синее». Выбери картинку, о которой скажем «красный», «красная», «красные», «красное» и т. д.*

Закрепление согласования прилагательных с существительными в различных падежах единственного и множественного числа

- 1) *Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.*

Последовательность работы над грамматическими формами

Грамматические формы	Речевой материал
Формы мужского рода	
Ударное окончание	<i>Голубой, большой, молодой, шерстяной, лесной, небольшой,</i>
Безударное окончание	<i>дорогой, меховой</i>

	<i>Синий, красный, желтый, добрый, веселый, хороший, белый, черный, холодный, мягкий, старый, высокий</i>
Формы женского рода	
Ударное окончание	<i>Шерстяная, большая, лесная, дорогая, молодая, голубая,</i>
Безударное окончание	<i>небольшая, меховая зеленая, веселая, хорошая, белая, черная, красная, высокая, низкая, холодная, умная, длинная, мягкая, заботливая, пушистая</i>

Формы среднего рода

Ударное окончание *Большое, меховое, голубое, шерстяное, дорогое, молодое, лесное, небольшое*

Безударное окончание *Вкусное, круглое, деревянное, теплое, сладкое, белое, интересное, новое, стеклянное, мягкое, удобное*

Виды заданий для закрепления согласования прилагательного с существительным в роде и числе.

а) Игра «Помоги Незнайке».

Логопед предлагает ребенку помочь Незнайке подобрать красивые слова-признаки к существительному, например: *зима — ... (снежная, холодная, морозная, длинная, ранняя); снег — ... (белый, пушистый, мокрый, холодный); ветер — ... (сильный, морозный, резкий); солнце — ... (яркое, ласковое, теплое); дни — ... (короткие, длинные, темные, морозные)* и т. д.

б) Игра «Пароль».

На доске выставлены картинки, например, *зеленый куст; красное солнце; черные варежки; большая сумка; голубая юбка; синее ведро* и др.

Ребенок должен найти картинку, которой соответствуют слова: *она моя, он мой, оно мое, они мои.*

в) Игра «Магазин».

Логопед берет на себя роль покупателя, а ребенку предлагает стать продавцом. Логопед задает вопрос, например: «*Что у вас есть из меха?*», — а ребенок отвечает: «*В магазине есть меховая шуба, меховой воротник, меховые рукавицы.*».

г) Составление или отгадывание вопросов-загадок. («*Голубое, нарядное, шелковое — это кофта или платье?*»; «*Шерстяная, вязаная, красная — это шарф или шапка?*»; «*Желтое, круглое, сладкое — это яблоко или лимон.*».)

д) Игра с мячом «Угадай предмет».

Логопед называет признак предмета и бросает мяч ребенку. Ребенок, поймав мяч, называет предмет, у которого есть данный признак, и возвращает мяч, например, *красная — лента, рубашка, шапка, сумка; красный — цветок, шарик, карандаш; красное — солнце, яблоко, платье* и т. д.

е) Добавление прилагательного в предложение. Например: *Слон большой, а комар Суп горячий,*

а компот Апельсин сладкий, а лимон Дерево высокое, а трава....

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа

Коррекционно-логопедическая работа проводится в следующей последовательности: а) с беспредложными конструкциями; б) с предложными конструкциями.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (беспредложные конструкции).

а) Игра «Кому что дадим?». (Закрепление формы дательного падежа существительных по теме «Дикие и домашние животные».)

Дидактический материал — картинки с изображением животных и корма для них.

Ребенок отвечает на вопрос: «Кому это дадим?» — и подбирает соответствующие картинки. Логопед дает образец ответа и просит ребенка его придерживаться. Например: *Сено дадим доброй корове. Грибы дадим ловкой белке. Яблоко дадим маленькому ежу. Мед дадим сильному медведю. Молоко дадим ласковой кошке и т. д.*

б) Добавление слов к глаголу при ответе на вопрос «Чем можно...?». (Закрепление формы творительного падежа.)

Дидактический материал — картинки или предметы (например, ручка, карандаш, лопата, расческа, мыло, полотенце, топор, пила и т. д.).

Логопед предлагает образец ответа и просит ребенка его придерживаться. Например: *Писать можно красивой ручкой. Рисовать можно красным карандашом. Копать можно большой лопатой. Вытираться можно мягким полотенцем. Умыться можно душистым мылом* и т. д.

в) Игра «Угадай, чего (кого) нет». (Закрепление формы родительного падежа.)

Дидактический материал — картинки (например, *голубое платье; синий цветок; зеленый платок; веселый мальчик; большая бабочка; желтое ведро* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки. Затем убирает картинки по одной и просит ребенка сказать: «Кого (чего) нет?», например, *нет голубого платья; нет зеленого платка* и т. д.

г) Игра «Скажи, не ошибись». (Закрепление винительного падежа существительных.)

Дидактический материал — картинки (например, *желтое платье; маленькая шкатулка; дубовый лист; большая книга; белый халат* и т. д.).

Логопед называет часть предложения, ребенок заканчивает его, используя нужную картинку. Например: *Мама стирает ... (желтое платье). Мальчик нашел ... (дубовый лист). Девочка уронила на пол ... (маленькую шкатулку). Врач снял ... (белый халат)* и т. д.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (конструкции с предлогами)

а) Игра «Закончи предложение». Логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть картинки. Затем логопед называет часть предложения, а ребенок его заканчивает. Например: *Воду налили ... (в коричневый кувшин). Цветок растет ... (у высокого забора). Аня съехала ... (с ледяной горы).*

б) Игра «Исправь ошибки Незнайки».

Логопед предлагает ребенку внимательно послушать предложение и найти ошибку: «Вот как Незнайка составил предложения: *«Мама держит тарелку с горячая супом».* Это правильно? *«Заяц убегает от злое волка».* А как сказать правильно? *«Дети пришли к глубокий озеро».* Исправь ошибки».

в) Игра «Что с чем?». (Закрепление формы творительного падежа с предлогом с.)

Дидактический материал — картинки (например, *чашка с красным*

блюдецм; корова с маленьким теленком; ваза с желтым цветком; собака с большой косточкой и т. д.).

Логопед предлагает ребенку назвать картинку и дает образец ответа: «Кошка с красным клубком».

Согласование прилагательного с существительным во множественном числе

Логопедическая работа по согласованию прилагательного с существительным во множественном числе проводится по плану: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

а) Закончить предложение (с опорой на картинку). Например: *Мама держит ... (желтые цветы). Аня принесла молоко ... (маленьким котятм). Папа собрал много ... (красных яблок). Самолет летел ... (над голубыми озерами). Мальчик подошел ... (к высоким деревьям).*

б) Игра «Помоги Незнайке».

Логопед читает предложения с неправильными окончаниями прилагательных и просит ребенка исправить ошибки, которые допустил Незнайка. Например: *Заяц убегает от (злые) волков. Птичка спряталась в (зеленые) кустах. Девочки подошли к (новые) домам. Бабочки летают над (красивые) цветами.*

Методика формирования словообразования

Дифференциация грамматических форм слова предполагает выделение морфем из слова и соотнесение их со значением. Аналогичные процессы происходят и при словообразовании. В связи с этим, работа над формообразованием должна проходить в тесной связи с развитием словообразования.

Процесс словообразования у дошкольников с ЗПР сформирован в меньшей степени, чем процесс словоизменения, и находится только на начальной стадии становления. Овладение процессом словообразования у данной категории детей сопровождается значительными трудностями. В ходе коррекционной работы по формированию словообразования отрабатывается относительно небольшой объем словообразовательных форм, в основном, формы, находящиеся в зоне ближайшего развития дошкольников с ЗПР.

Методика коррекционно-логопедического воздействия строится с учетом появления форм словообразования в онтогенезе, а также характера

и степени трудности различных моделей словообразования для дошкольников с ЗПР.

При формировании словообразования главная задача заключается в уточнении значения наиболее продуктивных форм словообразования, дифференциации их по значению и звуковому оформлению, проводится закрепление продуктивных моделей словообразования в экспрессивной речи.

Работа над отдельной словообразовательной моделью строится с учетом поэтапного формирования речевых умений (первоначально — на основе наглядно-образного мышления, далее — в речевом плане и, наконец, во внутреннем плане); на основе постепенного усложнения форм и функций речи, видов речевой деятельности; перехода от импрессивной речи к экспрессивной; постепенного усложнения характера заданий и речевого материала и проходит в следующей последовательности: а) определение общего значения ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом; б) выделение одинаковой морфемы из ряда слов различного лексического значения; в) соотнесение значения со звуковым образом морфемы; г) осуществление звукового анализа морфемы, закрепления его с помощью буквенного обозначения; д) образование слов по аналогии с опорой на значение словообразующих аффиксов; е) включение производных слов в различные виды речевой деятельности; ж) дифференциация слов с аффиксами одного значения.

Каждую словообразовательную форму сначала закрепляют в импрессивной речи, затем проводится работа по формированию ее в экспрессивной речи. Для уточнения понимания словообразовательной формы в импрессивной речи рекомендуются такие задания, как: а) показать картинку по заданию логопеда; б) выбрать картинку, которую назовет логопед; в) выполнить действия.

Можно выделить 3 этапа в коррекционном воздействии с учетом постепенного усложнения словообразовательных моделей.

I этап. Формирование словообразования начинается с формирования словообразования существительных. Закрепляются словообразовательные формы с конкретными значениями, при дифференциации которых отмечаются наименьшие трудности. Дифференциация этих форм довольно легко подкрепляется наглядно воспринимаемым различием денотатов на невербальном уровне.

На I этапе работа проходит над следующими формами

словообразования:

- 1) образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (сначала — формы с продуктивным суффиксом -ик-; затем — с менее продуктивными суффиксами -чик-; -очк-; -ечк-; -ц-);
- 2) образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища;
- 3) образование существительных с помощью суффикса -инк-;
- 4) образование названий детенышей животных и птиц;
- 5) образование существительных, обозначающих профессии, с помощью следующих суффиксов: -щик-; -чик-; -иц-; -ниц-.

II этап. На данном этапе отрабатываются следующие формы словообразования:

- 1) образование прилагательных от существительных по плану: а) образование притяжательных прилагательных (сначала — с суффиксом -ин-; затем — с суффиксом -j-); б) образование качественных прилагательных; в) образование относительных прилагательных (сначала — с суффиксом ов-; затем — с суффиксом-н-);
- 2) образование возвратных глаголов;
- 3) образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов.

III этап. На этом этапе проводится работа по дифференциации приставочных глаголов (приставки **в-**; **вы-**; **при-**; **от-**; **у-**; **пере-**).

В целом, в процессе логопедической работы связь значения и звукового выражения закрепляется с помощью определения звукового сходства, выделения общей морфемы из группы словообразовательных форм, самостоятельного конструирования словообразовательных форм на основе общей выделенной морфемы. Особое внимание уделяется дифференциации словообразовательных форм одного значения, так как преобладающей ошибкой в процессе словообразования у дошкольников с ЗПР является смешение словообразовательных форм со сходными значениями.

Методы логопедической работы по формированию словообразования существительных, глаголов и прилагательных

Словообразование существительных

Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов

В процессе коррекционной работы в первую очередь отрабатывается продуктивный суффикс *-ик-*; затем проводится работа с менее продуктивными суффиксами: *-чик-*; ***-очк-***; ***-ечк-***; *-ц-*.

278

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования уменьшительно-ласкательных существительных в экспрессивной речи

а) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного по опорным словам с помощью картинок.

Дидактический материал — парные картинки.

Логопед обращает внимание ребенка на разложенные картинки, например, *нос* — *носик*; *рот* — *ротик*; называет 2-3 пары картинок, четко выделяя голосом суффикс *-ик-*. Затем предлагает ребенку самому образовать новые слова, например, *таз* — *тазик*; *сад* — *садик*; *лоб* — *лобик*; *клюв* — *клювик*; *гвоздь* — *гвоздик*; *куст* — *кустик*; *карандаш* — *карандашик*; *хвост* — *хвостик*; *халат* — *халатик*; *лист* — *листик* и т. д.

б) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного с помощью суффикса ***-чик-***.

Дидактический материал — парные картинки (*шкаф* — *шкафчик*; *стул* — *стульчик*; *чемодан* — *чемоданчик*; *вагон* — *вагончик*; *диван* — *диванчик*; *суп* — *супчик*; *попу гай* — *попугайчик*; *помидор* — *помидорчик*; *портфель* — *портфельчик* и т. д.).

Логопед просит ребенка назвать картинки.

в) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффиксов *-ц-*; *-иц-*.

Дидактический материал — парные картинки (*дерево* — *деревцо*; *платье* — *платьице*; *окно* — *оконце*; *одеяло* — *одеяльце*; *кресло* — *креслице*; *зеркало* — *зеркальце* и т. д.).

Логопед называет большой предмет, а ребенок — маленький.

г) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффикса ***-очк-/ечк-***.

Дидактический материал — парные картинки (*ваза* — *вазочка*; *юбка* — *юбочка*; *бочка* — *бочечка*; *лапа* — *лапочка*; *вилка* — *вилочка*; *чашка* — *чашечка*; *тарелка* — *тарелочка*; *ложка* — *ложечка*; *лента* — *ленточка*; *клетка* — *клеточка*; *кружка* — *кружечка*; *куртка* — *курточка*; *подушка* — *подушечка*; *стена* — *стеночка*; *почка* — *почечка* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку назвать только маленькие предметы.

Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища

Коррекционная работа по образованию данных форм проходит в два этапа. На I этапе отрабатываются словообразовательные формы без чередования звуков в основе производного слова. На II этапе — словообразовательные формы с чередованием звуков в основе производного слова.

Для закрепления употребления суффикса **-ниц-** (со значением вместилища) может быть использован следующий примерный речевой материал: *соус — соусница; сахар — сахарница; суп — супница; пепел — пепельница; хлеб — хлебница; чай — чайница; сухари — сухарница; чернила — чернильница; салат — салатница; мыло — мыльница* и т. д.

Примерные виды заданий и игровых упражнений

а) Игра «Назови предмет».

Логопед предлагает ребенку назвать предметы на столе (*хлеб, сахар, конфеты, мыло* и т. д.) и спрашивает, где они хранятся: *хлеб — в хлебнице, конфеты — в конфетнице; сахар — в сахарнице, мыло в мыльнице* и т. д. Затем логопед произносит слова, выделяя голосом суффикс **-ниц-**, и просит ребенка определить общую часть. Делается вывод, что предметы, в которых что-то лежит, обязательно включают в свое название частичку **-ниц-**. После этого логопед снова задает ребенку вопросы, а он на них отвечает. Например: *Как называется то, куда кладут салат? Сухари? Наливают суп? Держат чай?* и т. д.

б) Игра «Что для чего?».

Логопед просит ребенка посмотреть на предметы, которые находятся перед ним, и сказать, что для чего. Например: *для чая нужна чайница; для соуса — соусница; для салата — ...* и т. д. При затруднениях логопед произносит 1-2

слога слова, а ребенок его заканчивает, например, *для чая нужна чай... (ница), для салата — салат (ница)*.

Образование существительных с помощью суффикса -инк-

Образование существительных с помощью суффикса **-инк-** проходит с учетом наличия чередования звуков в основе производного слова.

На I этапе отрабатываются словообразовательные формы с суффиксом **-инк-** без чередования звуков, а на II этапе проходит работа над формами с чередованием звуков в основе производного слова.

В ходе обучения может быть предложен следующий примерный речевой материал: *пыль — пылинка, дождь — дождинка, виноград — виноградинка, солома — соломинка, бусы — усинка, изюм — изюминка, град — градинка, икра — икринка, роса — росинка, хвост — хвостинка; горох — горошинка, чай — чайника, снег — снежинка, песок — песчинка.*

Вышеназванные словообразовательные формы отрабатываются в процессе игр и игровых упражнений.

В качестве примера предложим игру «Измени слово».

Речевой материал подбирается в зависимости от этапа работы. Логопед предлагает ребенку послушать, как говорит Буратино, и изменить названное слово по его образцу: *Виноград — виноградинка, солома — ...* и т. д.

Образование названий детенышей животных и птиц Логопедическая работа по данному направлению осуществляется с учетом наличия или отсутствия чередования звуков в основе слова и проходит в три этапа.

I этап — работа над словообразовательными формами без чередования звуков в основе производного слова.

II этап — работа над словообразовательными формами с чередованием звуков в основе производного слова.

III этап — работа над словообразовательными формами, в основе которых лежит явление супплетивизма (замена корня производного слова).

Этапы работы	Речевой материал
I этап	<i>Лиса (лисенок), гусь (гусенок), ворона (вороненок), еж (ежонок), лось (лосенок), тигр (тигренок), слон (слоненок), олень (оленок)</i>
II этап	<i>Индюк (индюшонок), орел (оренок), белка (бельчонок), волк (волчонок), кошка (котенок), медведь (медвежонок), заяц (зайчонок), лев (львенок), кролик (крольчонок), галка (галчонок)</i>
III этап	<i>Овца (ягненок), корова (теленек), лошадь (жеребенок), свинья</i>

(поросенок), курица (цыпленок), собака
(щенок)

Для закрепления словообразовательной формы в импрессивной речи ребенку предлагается принести картинку, показать картинку, соединить пары картинок.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования названий детенышей животных и птиц в экспрессивной речи

а) Игра «Собери семью».

Дидактический материал — предметные картинки (игрушки) взрослых животных, птиц и их детенышей.

Речевой материал подбирается с учетом этапа работы над словообразовательной формой.

Логопед предлагает рассмотреть картинки (игрушки), соединить их по парам и назвать животного и его детеныша.

б) Игра «Помоги Незнайке».

Логопед говорит, что невнимательный Незнайка перепутал, кто с кем живет, и неправильно соединил взрослых животных и их детенышей. Далее он показывает картинки, которые соединил Незнайка: *корова и жеребенок, еж и утенок* и т. д. Логопед просит ребенка исправить ошибки, которые допустил Незнайка, и назвать, кто с кем живет.

Речевой материал используется с учетом этапа работы над словообразовательными формами.

в) Игра «Гости». (Закрепление названий детенышей животных и птиц в единственном и множественном числе.)

Игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч ребенку и говорит: «*Пришел котенок*». Ребенок ловит мяч и, возвращая его, отвечает: «*Ушли котята*» и т. д.

г) Понимание грамматического значения суффиксов существительных.

Логопед читает рассказ: «*Жил в лесу Прук. Вместе с ним жила Прукиха. У них был Прукенок. Рядом жила еще одна прукиная семья*». Затем логопед просит ребенка объяснить, кто такие Прук, Прукиха и Прукенок. В случае трудностей при объяснении ребенку предлагаются картинки сказочных зверей (Прука, Прукихи, Прукенка).

Образование существительных, обозначающих профессии В образовании существительных, обозначающих профессии, участвуют суффиксы -щик-; -чик-; -иц-; -ниц-. Поэтому работа проводится именно над этими

суффиксами с учетом последовательности появления их в онтогенезе. Работа осуществляется в два этапа. На I этапе отрабатываются словообразовательные формы с суффиксами **-щик-**; **-чик-**, обозначающие мужские профессии. На II этапе — словообразовательные формы с суффиксами **-иц-**; **-ниц-**, обозначающие женские профессии.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования существительных, обозначающих профессии

а) Игра «Как назвать того, кто ...». (Образование существительных с суффиксом **-щик-** по картинкам и опорным словам.)

Дидактический материал — картинки. Например: *Сварщик сваривает трубы. Стекольщик вставляет стекла. Крановщик работает на кране. Часовщик чинит часы* и т. д.

Логопед говорит ребенку, показывая соответствующую картинку: «*Это упаковщик. Он упаковывает вещи. Это танцовщик. Он танцует на сцене*». При этом логопед интонационно выделяет голосом суффикс **-щик-**. Затем логопед просит ребенка показать, кто работает на кране и назвать его профессию (*крановщик*). В случае затруднений логопед называет одну из профессий: «*На сцене танцует танцовщик, а кто работает на кране?*»

б) Игра «Кто ты?».

Логопед говорит ребенку: «*Посмотри на картинку. Это танцовщик. Он танцует на сцене. А теперь давай с тобой поиграем. Я буду говорить, что ты делаешь, а ты будешь называть свою профессию. Например, ты свариваешь трубы. Кто ты? (Сварщик.)*»

в) Образование названий профессий с помощью суффикса **-чик-**.

Дидактический материал — картинки (*летчик, резчик, грузчик, переплетчик, переводчик, перевозчик, водопроводчик, докладчик* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку посмотреть на картинки и назвать того, кто *грузит грузы; переплетает книги; чинит водопровод* и т. д.

г) Образование названий женских профессий при помощи суффиксов **-ниц-**; **-иц-**.

Дидактический материал — картинки (*воспитатель — воспитательница; учитель — учительница; художник — художница; певец — певица; писатель — писательница* и т. д.).

Логопед называет мужскую профессию, например, *художник* и предлагает ребенку назвать соответствующую женскую профессию (*художница*).

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ПРИДАТЕЛЪНЫХ

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Данная работа проходит с учетом появления прилагательных в онтогенезе по плану:

- 1) образование притяжательных прилагательных (сначала — с суффиксом -ин-, затем — с суффиксом -j-);
- 1) образование качественных прилагательных;
- 2) образование относительных прилагательных (сначала — с суффиксом -ов-, затем — с суффиксом -н-).

Образование притяжательных прилагательных. Образование притяжательных прилагательных проводится в следующем порядке.

I этап — образование прилагательных с суффиксом **-ИН-**.

II этап — образование прилагательных с суффиксом -j- без чередования звуков в основе производного слова.

III этап — образование прилагательных с помощью суффикса -j- с чередованием звуков в основе производного слова.

Особое внимание уделяется на всех этапах коррекционного воздействия формированию среднего рода прилагательных, которое начинается после усвоения мужского и женского рода.

Примерный речевой материал для образования притяжательных

- 3) прилагательных
- 4)

Этапы работы	Речевой материал
I этап	Формы мужского и женского рода прилагательных: <i>папин, мамин, бабушкин, дедушкин, тетин, дядин, мышиный (мышиная), лосиный (лосиная), гусиный (гусиная), голубиный (голубиная), лебединый (лебединая)</i>
II этап	<i>Лисий (лисы), коровий (коровья), бараний (баранья)</i>
III этап	<i>Беличий (беличья), волчий (волчья), медвежий (медвежья), собачий (собачья), овечий (овечья), заячий (заячья)</i>

Образование качественных прилагательных

При образовании качественных прилагательных на I этапе

отрабатываются формы с продуктивным суффиксом -н-. На II этапе закрепляются формы с менее продуктивным суффиксом -лив-.

В ходе коррекционно-логопедического воздействия может быть использован следующий речевой материал (прилагательные): *сильный (сильная, сильное), жадный (жадная, жадное), морозный (морозная, морозное), холодный (холодная, холодное), радостный (радостная, радостное), красный (красная, красное), голодный (голодная, голодное), грязный (грязная, грязное), длинный (длинная, длинное) (I этап); дождливый (дождливая, дождливое), трусливый (трусливая, трусливое), непоседливый (непоседливая, непоседливое), жалостливый (жалостливая, жалостливое), заботливый (заботливая, заботливое), завистливый (завистливая, завистливое) (II этап).*

Образование относительных прилагательных

В ходе коррекционной работы выделяется несколько этапов с учетом продуктивности той или иной модели, а также наличия или отсутствия чередования з в у к о в в основе производного слова.

I этап — словообразовательные модели с продуктивным суффиксом -ов-/-ев- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

II этап — словообразовательные модели с менее продуктивным суффиксом -н- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

III этап— словообразовательные модели с суффиксами -енн-, -ск-, -ян-, -ан-.

На каждом этапе формы прилагательных отрабатываются в таком порядке: формы мужского рода, формы женского рода, формы среднего рода. Значительное внимание уделяется среднему роду прилагательных, в связи с поздним его усвоением в онтогенезе, а также большим количеством ошибок у дошкольников с ЗПР.

Примерный речевой материал

Этапы работы	Речевой материал
I этап. Словообразование с суффик-	Формы мужского и женского рода прилагательных: <i>шелковый</i>

сами -ов/-ев без чередования звуков в корне	(шелковая), резиновый (резиновая), вишневый (вишневая), меховой (меховая), березовый (березовая), кленовый (кленовая), рябиновый (рябиновая), пуховый (пуховая), малиновый (малиновая), дубовый (дубовая)
II этап. Словообразование с суффиксом -и- без чередования звуков в корне	Кирпичный (кирпичная), ватный (ватная), зимний (зимняя), лимонный (лимонная), кар- тофельный (картофельная), грибной (грибная), хрустальный (хрустальная)
С чередованием звуков	Снежный (снежная), воздушный (воздушная), речной (речная), бумажный (бумажная), брусничный (брусничная), клубничный (клубничная)
III этап. Словооб- разование с суф- фиксами -енн- , -ск- , -ан- , -ян-	Шерстяной (шерстяная), глиняный (глиня- ная), соломенный (соломенная), матросский (матросская), кожаный (кожаная), масляный (масляная), утренний (утренняя)

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления словообразования прилагательных от существительных Речевой материал для каждой игры подбирается с учетом этапа работы, а также наличия или отсутствия чередования звуков в основе производного слова.

а) Игра «Угадай, кто хозяин». (Образование притяжательных прилагательных.)

Дидактический материал — картинки (например, сумка мамы; платок бабушки; рога лося; хвост лисы; рог коровы; лапа тигра; мордочка белки; нос собаки; уши зайца; ухо медведя и т. д.).

Логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть и назвать

картинки, отвечая на вопросы: «Чей это? Чья это? Чье это? Чьи это?»

б) Игра «Найди ошибки Незнайки». (Образование качественных прилагательных.)

Логопед говорит ребенку: «Незнайка составил предложения, но допустил ошибки. Послушай внимательно предложения и исправь ошибки Незнайки». Например: *На улице льет (сила) дождь. Наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк. Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).*

в) Лото «Назови предмет». (Образование относительных прилагательных.)

Дидактический материал — картинки и словосочетания (например, *халат из шелка; лодка из резины; гвоздь из железа; ложка из дерева; одеяло из пуха; дом из снега; стена из кирпича; крыша из соломы; стакан из хрусталя; кувшин из глины; ведро из железа и т. д.*).

У ребенка находятся картинки с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и материал, из которого он сделан. Например, *стакан из стекла*. Ребенок находит изображение этого предмета на карточке и, называя словосочетание прилагательного и существительного, (например, *стеклянный стакан*), закрывает картинку фишкой.

г) Игра «Деревья».

Дидактический материал — картинки (например, *лист дуба — дубовый лист; лист осины; лист березы; лист клена; лист липы; лист яблони; лист рябины; лист вишни; шишка сосны; иголка ели и т. д.*).

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ

Образование возвратных глаголов

Работа над возвратными глаголами начинается с закрепления их понимания в импрессивной речи. С этой целью используется игра «Чем отличаются слова?».

Логопед просит ребенка внимательно посмотреть на картинки и показать на картинках, кто *умывает*, а кто *умывается*; кто *прячет*, а кто *прячется* {*обувает — обувается*;

288

купает — купается; качает — качается; вытирает — вытирается и т. д.).

После завершения игры логопед делает вывод, что слова *умывается, обувается, купается, качается, прячется, вытирается* и т. д. обозначают,

что человек делает что-то *сам с собой*.

После уточнения понимания возвратных глаголов в импрессивной речи проводится формирование правильного употребления возвратных глаголов в экспрессивной речи. С этой целью предлагается назвать различные действия по картинкам, а затем составить с возвратными глаголами предложения.

Образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида

В работе над глаголами совершенного и несовершенного вида можно выделить 2 этапа:

I этап — образование глаголов с помощью приставок;

II этап — образование глаголов с помощью суффиксов.

Для закрепления понимания данных глаголов предлагалось: показать картинку, которую называет логопед; выбрать картинку по заданию логопеда.

Примерные виды заданий для закрепления употребления глаголов совершенного и несовершенного вида

а) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой на картинки и вопросы (с помощью приставок).

Логопед предлагает ребенку рассмотреть картинки. Затем логопед задает вопрос, а ребенок отвечает. Например: *Что делает мальчик? — Мальчик пишет. Что сделает мальчик? — Мальчик напишет* и т. д.

Примерный речевой материал: *пишет — напишет; красит — закрасит; ставит — поставит; несет — принесет; видит — увидит; думает — придумает* и т. д.

б) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой на картинки и вопросы (с помощью суффиксов).

Логопед предлагает ребенку рассмотреть картинки и задает вопросы. Ребенок отвечает. Например: *Что делал мальчик? — Мальчик писал. Что сделал мальчик? — Мальчик написал* и т. д.

Примерный речевой материал: *умывается — умылся', одевается — оделся; решает — решил; прыгает — прыгнул* и т. д.).

ОБРАЗОВАНИЕ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ (ПРИСТАВКИ: *В-, ВЫ-, ПРИ-, ОТ-, У-, ПЕРЕ-*)

Последовательность работы над приставками определяется временем их появления в онтогенезе.

Каждая приставка отрабатывается отдельно по плану:

- 1) усвоение значения приставки (выделение общего элемента в глаголах с одной приставкой и разными корнями (например, *влетел, внес, вбежал*);
- 2) сопоставление однокоренных глаголов с различными приставками (например, *влетел — вылетел*);
- 3) усвоение соотношения приставки и соответствующего предлога (например, *вылетает из клетки [вы — из], влетает в клетку [в — в]*);

1) дифференциация приставок с разным значением.

С целью уточнения понимания приставок в импрессивной речи рекомендуются задания: показ картинки по заданию логопеда; выполнение действий по заданию логопеда (например, *подойди к столу; отойди от стола*).

Для закрепления правильного употребления приставочных глаголов в самостоятельной речи используются следующие виды упражнений:

а) Образовать от данных слов однокоренные слова с помощью приставок (с опорой на картинки), например, с помощью приставок *в-, вы-, при-, от-, у-*, пере-образовать однокоренные слова от глагола *нести* и т. д.

б) Исправить словосочетание с неправильным приставочным глаголом, например, {*улетел к клетке; пришла в ма газина; выносит через дорогу; переходит из дома; вбегает от дерева* и т. д.).

в) Составить предложение с приставочным глаголом.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЯ ОПРЕДЕЛЯТЬ РОДСТВЕННЫЕ СЛОВА И ПРОИЗВОДИТЬ МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ

Система словообразовательных моделей языка усваивается на основе выделения словообразовательных аффиксов, соотнесения их со значением, следствием чего является овладение словообразовательной моделью — типом и словообразование по аналогии. Формирование моделей словообразования и уточнение значений аффиксов осуществляется:

- а) через сравнение слов с одинаковым аффиксом, что дает возможность выделить общее значение, присущее данному аффиксу;
- б) через сравнение родственных слов, что позволяет дифференцировать значение слово-

образующих аффиксов.

В связи с этим, развитие умения определять родственные слова и производить морфологический анализ слов является необходимым условием дифференциации словообразовательных моделей, формирования морфологических обобщений. Работа над родственными словами способствует подготовке к школьному обучению и овладению грамотой детьми с ЗПР.

Дети уже в дошкольном возрасте способны на неосознанном уровне усваивать некоторые грамматические закономерности. В это же время происходит и формирование языковых обобщений (фонематических, морфологических, синтаксических).

Сравнивая лексическое и грамматическое значение словоформ, дошкольники способны определить (выделить) «похожие» и «разные» слова.

С учетом закономерностей онтогенеза и особенностей усвоения детьми с ЗПР грамматических умений и навыков

в процессе коррекционной работы выделяются следующие направления: а) развитие умения определять «лишнее» слово из группы слов; б) развитие умения отбирать родственные слова из ряда слов; в) развитие умения подбирать родственные слова; г) развитие умения находить в словах общую морфему.

Работе по развитию умений производить морфологический анализ слов предшествует работа по формированию у детей представления о родственных словах, их сходстве по лексическому значению.

Примерные задания для развития умения определять родственные слова

а) Определение среди группы сходных по звуковой структуре слов «лишнего» по значению (например, *лес, лесной, лесник, лестница; вода, водяной, водный, водить; осина, оса, подосиновик; гора, горный, горе; рис, рисовый, рисунок* и т. д.).

б) Определение среди группы слов «лишнего» слова (например, *дом, доска, домашний; бег, бегать, брат* и т. д.).

в) Определение и называние среди группы слов похожих слов (например, *лес, влез, лесник; сахар, лисица, сахарница; море, моряк, морщины, морской; боль, болеть, большой, больница* и т. д.).

г) Подбор родственных слов.

Дидактический материал — сюжетные картины «Лес», «Река», «Зима».

Предварительно на занятиях уточняется, какие слова могут называться

родственными. Проводится подбор родственных слов с опорой на картинку. Логопед предлагает ребенку посмотреть на сюжетную картинку и подобрать родственные слова к слову *лес* (*гриб, вода, еж, снег* и т. д.).

д) Подбор родственных слов с опорой на вопросы.

■ Речевой материал — группы слов (например, *боль, соль, цвет, зелень* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку образовать новые слова, отвечая на вопросы. Например: *боль (что делает?) — болит; боль — (какой?) — больной* и т. д.

е) Образование родственных слов по аналогии.

Речевой материал — группы слов (например, *сахар, мыло, суп, хлеб, ворона, гусь, утка* и т. д.).

Дидактический материал — предметные картинки (например, *сахарница, мыльница, супница, хлебница, вороненок, утенок, гусенок* и т. д.).

Логопед предлагает ребенку образовать новые слова с опорой на образец (например, *сухарь — сахарница, суп — ...; аист — аистенок, утка — ...* и т. д.). В случае затруднений можно использовать картинки.

В процессе коррекционного воздействия для развития умения производить морфологический анализ слов проводится работа по развитию умения выделять в качестве общей морфемы: а) окончание; б) корень; в) приставку; г) суффикс.

Примерные виды заданий

а) Нахождение в словах общего окончания.

Речевой материал — группы слов {*коты, столы, вазы, дома; ведра, зеркала, гнезда, собаки; мальчики, лошади, клены, скамейки; мыло, стулья, платья, листья; большой, синий, голубой, дорогой; кот, дом, белка, сок* и т. д.).

Логопед просит ребенка внимательно прослушать группу слов и сказать: какие слова похожи друг на друга; какое слово «лишнее» (например, в группе слов: *коты, столы, вазы, дома*, «лишнее» слово — *дома*).

б) Нахождение в словах общего корня.

Речевой материал — группы слов (*винт, завинтить, пингвин; снег, снеговик, снимать; унес, шел, принес; книжка, книжный, скинул; унес, вынес, пришел; плыл, отплыл, перешел* и т. д.).

Логопед просит ребенка внимательно прослушать слова и сказать, какие слова похожи друг на друга.

в) Нахождение в словах общей приставки.

Речевой материал — группы слов (*пришел, перелил, прилетел; отполз, выпрыгнул* и т. д.).

Задание выполняется аналогично предыдущему.

г) Нахождение в словах общего суффикса.

Речевой материал — группы слов (*столлик, печка, домик; каменщик, сахарница, носильщик; носище, водичка,домище; беловатый, зеленый, сероватый; печка, дочка, носик, кочка; бабушкин, дедушкин, дубовый, папин* и т. д.).

Задание выполняется аналогично предыдущему.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Логопедическую работу по развитию языкового анализа и синтеза у дошкольников с ЗПР следует проводить по следующим направлениям:

- 1) развитие анализа предложений на слова;
- 2) развитие слогового анализа и синтеза;
- 3) развитие фонематического анализа и синтеза.

Развитие анализа предложений на слова

Для развития умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагаются следующие задания:

- 1) составление предложения по сюжетной картинке и определение количества слов в нем;
- 2) придумывание предложений с определенным количеством слов;
- 3) распространение предложения путем увеличения количества слов;
- 4) составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме);
- 5) составление предложения с определенным словом;
- 6) составление графической схемы предложения;
- 7) придумывание предложения по графической схеме;
- 8) определение последовательности слов в предложении;
- 9) выбор карточки с цифрой, соответствующей количеству слов в предложении.

Развитие слогового анализа и синтеза

Слоговой анализ помогает в дальнейшем более эффективному овладению фонематическим анализом слова. Слово делится на слоги,

затем, в свою очередь, слог, как более простая речевая единица, делится на звуки.

Глава IV. Логопедическая работа по коррекции нарушений речи

Логопедическая работа по развитию слогового анализа слова осуществляется с учетом характера затруднений у дошкольников с ЗПР. Дети с ЗПР легче выделяют прямые открытые слоги. В закрытых слогах, особенно со стечением согласных, звуки в меньшей степени слиты в произношении, что приводит к ошибочному делению слов на слоги. .j

Коррекционное обучение проходит с учетом теории о поэтапном формировании умственных действий (по П. Я. Гальперину). На первом этапе работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализацию производимых действий. Затем слоговой анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах коррекционной работы происходит перенос производимых действий во внутренний план, выполнение слогового анализа и синтеза на основе слухопроизносительных представлений.

В процессе подготовительной работы уточняются сведения о гласных и согласных звуках, их основных признаках, о правилах деления слов на слоги.

Для выделения гласных звуков из слова предлагаются сначала односложные слова, представляющие собой слоги различной структуры (ум, да, кот, танк, стул и т. д.). Дети определяют гласный звук в слове и его место (начало, середина, конец слова). Составляется графическая схема слова. В зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине или в конце предлагаемой графической схемы.

Далее проводится работа на материале двухсложных и трехсложных слов. /

На начальных этапах работы используется прием утрированного произнесения звука, что облегчает его выделение. В дальнейшем этот прием исключается.

' ■ ' ■ ■ • '

Примерные виды упражнения

а) Называние гласных звуков слова. Для этого задания подбираются слова, произношение которых не отличается

от написания (*рука, маки* и т. д.);

б) выделение гласных звуков из слова, с использованием соответствующих букв разрезной азбуки;

в) раскладывание картинок под гласными буквами. Предварительно дети называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова (например, *дом, мак, сук* и т. д.).

г) раскладывание картинок под определенным сочетанием гласных букв. Предлагаются картинки на двухсложные слова (например, *рука, окно, утка, рама* и т. д.). Записываются схемы слов *у а, о а, а а*.

На начальном этапе обучения работа строится с опорой на наглядные средства обучения, осуществляется материализация действий слогового анализа. Дети отхлопывают, отстукивают слово по слогам, определяют количество слогов в произнесенном слове, прижав ладонь к нижней челюсти. В дальнейшем слоговой анализ осуществляется в речевом плане. На заключительных этапах у дошкольников создаются предпосылки для выработки умения перевода действия слогового анализа во внутренний план, выполнения действия на основе слухового восприятия.

Примерные виды упражнений для закрепления действия слогового анализа и синтеза

а) Повторение заданного слова. Определение количества слогов с опорой на вспомогательные приемы. Сначала предлагаются двухсложные и трехсложные слова с прямыми слогами (например, *вода, рука, папа, дома, машина, дорога, волосы*).

В дальнейшем в работу включаются слова с закрытыми слогами и слова со стечением согласных (например, *кошка, чулок, ангина, рукав, кровать*). Дети слушают слово, протяжно его повторяют и, отхлопав, называют количество слогов;

б) деление слов на слоги после их повторения. Логопед предлагает повторить слово нараспев и выставить соответствующее количество фишек. Речевой материал —

группы слов {*банан, репка, ромашка, шуба* и т. д.);

в) определение количества слогов в названиях картинок с помощью схем или цифр. Дети рассматривают картинки (*собака, майка, брюки, лопата, кукла* и т. д.)

и выкладывают под каждой картинкой схему или цифру, соответствующую количеству слогов в слове;

г) раскладывание картинок в два ряда под соответствующими схемами в зависимости от количества слогов (2-3) в их названии (*воробей, конфеты, сова, репа, паук, цыплята, дятел, капуста* и т. д.);

д) составление слова из записанных на карточке слогов, данных вразбивку, с опорой на соответствующие картинки (*ха, му; ми, по, дор; ка, ут; тя, у, та* и т. д.).

На заключительном этапе предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Примерные виды заданий

- а) Придумывание слов с одним, двумя, тремя слогами;
- б) придумывание слов с определенным слогом в начале слова;
- в) придумывание слов с определенным слогом в конце слова;
- г) определение количества слогов в названиях картинок (без предварительного воспроизведения слова).

Развитие фонематического анализа и синтеза представлено в разделе «Методы коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи».

Оглавление

Введение 5

Глава I

Соотношение речи и мышления в процессе развития ребенка 7

Глава II

Дифференциальная диагностика нарушений речевого и психического развития при ЗПР и других видах дизонтогенеза 15

§1. Нарушения психического развития у детей, их виды.

Дифференциальная диагностика ЗПР и других видов нарушений психического развития 16

§2. Этиопатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР.

Особенности психического развития 30

Клиническая характеристика детей с ЗПР 30

Особенности психомоторного развития.

Психологические особенности 44

Глава III

Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития ... 51

§1. Распространенность и общая характеристика нарушений речи 52

§2. Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР 59

§3. Особенности лексики 64

§4. Особенности грамматического строя речи 73

Особенности словоизменения 74

Особенности словообразования 87

Особенности глубинно-семантической и поверхностной структуры речевых

высказываний 100

§5. Нарушения связной речи 107

Оглавление

§6. Нарушения чтения	122
<i>Психологическая структура процесса чтения</i>	122
<i>Особенности овладения чтением</i>	
<i>Симптоматика нарушений чтения</i>	130
<i>Механизмы и виды дислексии</i>	133
§7. Нарушения письма у школьников с ЗПР	138
<i>Психофизиологическая структура процесса письма</i>	138
<i>Распространенность, симптоматика и виды дисграфий</i>	142

Глава IV

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития	151
§1. Принципы коррекции нарушений речи	152
§2. Методы коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи	161
<i>Формирование звукопроизношения</i>	161
§3. Методика работы по развитию лексики	221
§4. Методика работы по формированию грамматического строя речи	232
§5. Методика развития языкового анализа и синтеза	295
Библиография	301