**Содержание**

Введение

Глава 1. Современное состояние проблемы изучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

1.1 Лингвистические основы изучения звуко-слоговой структуры слова

1.2 Развитие речевой функции в дошкольном возрасте

1.3.Характеристика и структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи

1.4 Нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи

Выводы по первой главе

Глава 2. Современные подходы к проблеме нарушения звуко -слоговой структуры

2.1 Логопедия на современном этапе развития

2.2 Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи

2.3 Формирование звуко-слоговой структуры слова в онтогенезе

2.4 Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи

Выводы по второй главе

Глава 3. Исследование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи

3.1 Констатирующий эксперимент

3.2 Формирующий эксперимент

3.3 Контрольный эксперимент

Рекомендации

Выводы по третьей главе

Заключение

Список литературы

# **Введение**

В настоящее время отмечается заметный прогресс в развитии логопедии. На основе психолингвистического анализа получены важные данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии (афазии, аналии и общего недоразвития речи, дизартрии).

Интенсивно развивается логопедия раннего возраста: изучаются особенности доречевого развития детей, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной (предупреждающей развитие дефекта) логопедии.

Общее недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Развитие речи, включающее умение четко произносить звуки и различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно построить предложение и т. д., одна из насущных проблем, стоящих перед дошкольным учреждением.

Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, являются потенциальными дисграфиками и дислеклексиками (детьми с нарушениями письма и чтения).

Преодоление общего недоразвития речи достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением звуко-слоговой структурой слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко).

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60 годах ХХ века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

В связи с тем, что правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи необходимо проводить в ранние сроки. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сензитивным периодом развития речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Данная дипломная работа посвящена логопедической работе по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель – изучение особенностей коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект – звуко-слоговая структура слова.

Предмет – коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова.

Задачи:

1. Изучить теоретические научные источники, посвященные нарушениям звуко-слоговой структуры слова.

2. Выявить особенности коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Провести исследование нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Мы выдвинули следующую гипотезу исследования: у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью логопедической работы.

Дипломная работа состоит из трех глав.

В первой главе рассматривается современное состояние проблемы изучения общего недоразвития речи, нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, дается характеристика речевого дефекта при общем недоразвитии речи, раскрывается вопрос формирования звуко-слоговой структуры слова в онтогенезе.

Вторая глава посвящена актуальным проблемам логопедии на современном этапе, проблемам коррекции общего недоразвития речи, проблеме коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В третьей главе приведено описание проведенного исследования по данной теме, результаты исследования и коррекционной работы, описана программа коррекционной работы с детьми подготовительной группы Сузунского детского сада.

Исследование проводилось в группе детей 5-6 лет, в которой 10 человек имеют общее недоразвитие речи. В ходе эксперимента тесты предлагались всем детям в группе, но для анализа и коррекционной работы фиксировались только результаты детей с общим недоразвитием речи.

Ход исследования:

1. Констатирующий эксперимент. Изучение нарушений звуко-слоговой структуры слова у группы детей с общим недоразвитием речи.
2. Формирующий эксперимент. Проведение коррекции выявленных нарушений звуко-слоговой структуры слова с помощью логопедической работы.
3. Контрольный эксперимент. Повторное изучение нарушений звуко-слоговой структуры слова у группы детей с общим недоразвитием речи с целью выявления различий с результатами констатирующего эксперимента и эффективности коррекционной работы.

Констатирующий эксперимент был проведен в начале учебного года (сентябрь), в течение учебного года проводилась коррекционная работа с логопедом и в конце учебного года (май) бы проведен контрольный эксперимент.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: изучение научной и методической литературы по теме исследования, наблюдение за детьми, беседа, тестирование.

# **Глава 1. Современное состояние проблемы изучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

## 1.1 Лингвистические основы изучения звуко-слоговой структуры слова

Раздел языкознания, изучающий звуковую сторону языка, то есть способы образования (артикуляцию) и акустические свойства звуков, их изменения в речевом потоке, называется фонетикой. Звуковой строй конкретного языка изучается частной фонетикой. В отличие от нее общая фонетика на материале различных языков рассматривает теоретические вопросы образования звуков речи, природы ударения, структуры слога, отношения звуковой системы языка к его грамматической системе.

Каждый звук образуется в результате деятельности речевого (артикуляционного) аппарата человека в сложном взаимодействии с центральной нервной системой. Воздушная струя, идущая из легких, моделируется колебаниями голосовых связок, расположенных в гортани (голосовой источник), и препятствиями, создаваемыми органами речи в полости рта и носа (смыканием губ, сближением губ, др. – шумовой источник). Гласные звуки возникают при колебании напряженных голосовых связок, звонкие согласные образуются при участии голосовых связок и смыкании или сближении артикуляционных органов полости рта и носа, глухие согласные образуются без участия голосовых связок, лишь благодаря смыканию или сближению артикуляционных органов полости рта и носа.

Акустические свойства (звуковой эффект) звуков зависят и от размера и формы надгортанных полостей, играющих роль резонатора.

Гласные звуки – это звуки речи, образуемые свободным проходом воздушной струи через голосовые связки, состоящие главным образом из голоса (голосового тона) при почти полном отсутствии шума.

Минимальной звуковой единицей речевого потока является слог, он создается единым дыхательным толчком. Слово может состоять из одного, двух или нескольких слогов. Более сильное произношение, выделение одного слога в слове, которое служит для фонетического объединения этого слова, называется словесным ударением. В силу динамического характера русского ударения произносительная энергия между слогами слова распределяется неравномерно. Гласный в ударных слогах произносится более четко, ясно, он находится в сильной позиции. В безударных слогах гласные артикулируются менее четко и изменяют свое звучание, они редуцируются. Безударная позиция гласных является слабой.

В сильной и слабой позициях могут находиться и согласные звуки. Сильной позицией для согласных является позиция перед гласными [а], [о], [у], [и], слабой – в конце слова, перед глухими и звонкими согласными, в которой парные по глухости-звонкости согласные не различаются, а также позиция согласных перед гласным переднего ряда [э], в которой исключается возможность твердых согласных, парных с мягкими.

Редукция характерна для всех гласных звуков. Она бывает количественная и качественная. Количественная редукция – это уменьшение долготы и силы звучания гласного в безударном слоге. Редукция качественная – это ослабление и изменение звучания гласных в безударном слоге.

Изменение гласных звуков в зависимости от их ударного и безударного положения называется позиционной меной гласных. Позиционная мена звуков может быть перекрещивающейся и параллельной. При перекрещивающейся мене образуются ряды, имеющие общий член или несколько членов. При параллельной мене в безударном положении не изменяется качество звучания, оно лишь несколько ослабляется.

Позиционная мена согласных связана с изменением глухих-звонких шумных согласных перед шумными и в конце слова, твердых-мягких согласных перед [э].

Слог как основная звуковая единица русского языка строится по закону восходящей звучности: в пределах слога звуки располагаются от наименее звучного к наиболее звучному. Слогораздел проходит в месте наибольшего спада звучности. Наиболее звучными являются гласные, затем в порядке уменьшающейся звучности следуют сонорные согласные, наконец, шумные согласные. Отсюда возможны такие случаи расположения сочетаний согласных при слогоразделе:

* Сочетание шумных согласных между гласными отходит к последующему слогу (про-стой);
* Сочетание шумного согласного с сонорным между гласными отходит к последующему слогу (до-бро);
* Сочетание сонорного согласного с шумным между гласными имеет слогораздел внутри этого сочетания (пар-та);
* Сочетание звука [j] с шумным или сонорным между гласными имеет слогораздел внутри этого сочетания (лей-ка);
* Сочетание сонорных согласных между гласными отходит к последующему слогу (ко-рма).

Слогораздел связан и с морфологическим строением слова: он зависит от стыка морфем и характера этого стыка, то есть, приходится ли слогораздел на стык приставки и корня, корня и суффикса.

Звуки речи изучает еще и фонология, но в отличие от фонетики, она рассматривает их с функциональной точки зрения, то есть звуки в фонологии рассматриваются как смыслоразличительные единицы. Центральное место в фонологии занимает учение о фонеме. Фонема – это кратчайшая звуковая единица языка, обладающая способностью различать звуковые оболочки (звуковую сторону, звучание) разных слов и морфем.

В зависимости от положения фонемы по отношению к другой фонеме, к ударению или месту в слове различаются сильные и слабые позиции фонемы. Сильная позиция способствует выполнению фонемой ее дифференцирующих функций, в ней различается наибольшее количество звуковых единиц. Позиция, неблагоприятная для выполнения фонемой ее дифференцирующих функций, является слабой, в ней различается меньшее, чем в сильной позиции, количество звуковых единиц.

Выделяются сильные и слабые фонемы. Сильная фонема – это фонема в сильной позиции, она обладает максимальной различительной способностью в пределах словоформы или фонемного ряда. Слабая фонема – это фонема в слабой позиции, она обладает меньшей или минимальной различительной способностью в пределах словоформы или фонемного ряда. Различительный признак – это признак, который можно в данной позиции заменить другим, оставив остальные признаки неизменными.

По вопросу о сущности фонемы среди исследователей нет единства взглядов. В советском языкознании выделились два основных направления: одно при определении понятия фонемы исходит из словоформы, в составе которой по физиолого-акустическому признаку выделяются кратчайшие звуковые единицы; другое (московская фонологическая школа) исходным моментом во взглядах на фонему считает морфему – тождество морфемы определяет собой границы и объем понятия фонемы, и звуковые единицы слабых позиций объединяются в одну фонему не по их акустическому сходству, а по их функционированию в составе морфемы. [40]

Общим недоразвитием речи принято считать такую форму речевой аномалии, при которой у ребенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными все компоненты языковой системы: (фонетика, лексика и грамматика).

Произношение звуков. У детей несформированные 4-5 групп звуков (свистящие – С, 3, Ц, шипящие – Ш, Ж, Щ, Ч, сонорные – Р, Р', Л, Л', нередко мягкие и звонкие), но у всех детей отмечается смешение (при восприятии на слух и произношении) близких в аккустическом и артикуляторном планах звуков: С – Ш, 3 – Ж, Р – Л, Ч -ТЬ, Ч – Щ, Ч – Ц, СЬ -Щ). Так же слоговая структура и звуконаполняемость речи ребенка искажается в словах, содержащих различное количество слогов (продукты, магнитофон, строительств и др.).

Словарный запас дошкольников с общим недоразвитием речи по-прежнему отстает от возрастной нормы, как количественно, так и качественно. Затруднения касаются подбора синонимов и антонимов, родственных слов, относительных прилагательных, слов, имеющих абстрактное значение, некоторых обобщений.

Употребление приставочных глаголов, существительных, обозначающих профессии или названия спортсменов по видам спорта обнаруживает значительное количество ошибок. В словаре детей часто отсутствуют сложные существительные и прилагательные, притяжательные прилагательные.

Грамматическое оформление речи. Дети строят простые нераспространенные и распространенные предложения. Однако и в таких предложениях у большей части детей отмечаются нарушения согласования и управления (высокую дерево, дотронулся лоба, ухаживал белку...), пропуски или замены сложных предлогов, изменение порядка слов. Все дети затрудняются в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Проблемой общего недоразвития речи занимались Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Ястребова В.А., Туманова Т.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. и многие другие.

Эта проблема вполне раскрыта. Мы проанализировали литературу по данной теме и выявили наиболее освещенные вопросы по развитию связной речи.

С.А. Миронова в книге «Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях» в разделе «Обучение детей составлению рассказов» раскрывает содержание и методы работы по развитию прямой речи. В книге « Нарушение речи у дошкольников» (составитель Р.А. Белова-Давид) [33]. Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович в главе «Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития» раскрывают цели работы по формированию развернутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей, указывают два направления работы:

 1. Формирование речи ребенка с опорой на ранее данный готовый сюжет (работа над пересказом прочитанного и составлением рассказов по сюжетным картинкам и сериям последовательных картин).

 2. Формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет.

Большое внимание уделено вопросу развития связной речи Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева в книге для логопедов «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников».

 Эта тема достаточно актуальна, так как в логопедии делается акцент на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием, т.е. их подготовленность к обучению в школе.

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Но эта тема не в полном объеме изучена в дошкольной логопедии, требует дополнительного изучения и поэтому мы остановились именно на ней.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а впоследствии и письмом на языках, письменность которых построена по звукобуквенному принципу.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б.Эльконина, А.Р.Лурия, Д.Н.Богоявленского, Ф.А.Сохина, А.Г.Тамбовцевой, Г.А.Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребенка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребенка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развернутой, но и умеющим читать.

Навык чтения формируется у ребенка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б.Эльконина, «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д.Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». [29]

## 1.2 Развитие речевой функции в дошкольном возрасте

В продолжение всего дошкольного периода дети быстро пополняют свой словарный запас, начинают пользоваться все более сложными грамматическими конструкциями и все чаще относиться к речи как к средству налаживания социальных контактов.

С точки зрения генетического подхода Роджер Браун выделил в языковом развитии ребенка пять стадий. [6] В определении этих стадий он исходил из средней длины высказывания – средней длины предложений, создаваемых ребенком.

Для первой стадии характерны двухсловные предложения. Это тот самый период, когда впервые появляется телеграфная речь, опорные и открытые слова.

Для второй стадии характерны более длинные высказывания. Дети начинают распространять правила словоизменения (флексии) на слова, которые им уже знакомы. Они способны образовать формы прошедшего времени многих глаголов, множественное число многих существительных, изменяющихся по правилам. Дети даже чрезмерно расширяют правила грамматики, то есть используют их более последовательно, чем взрослые, применяя правило ко всем, например, глаголам. С формальной точки зрения они часто совершают ошибки, однако, такое словоупотребление свидетельствует о способности детей к установлению и обобщению сложных законов языка. Этот феномен получил название сверхрегулизации.

На третьей стадии дети научаются видоизменять простые предложения. На этой стадии дети также начинают осваивать действительные и страдательные обороты. На четвертой и пятой стадиях дети начинают пользоваться придаточными предложениями, включая их в состав сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

В отечественной педагогике, психологии и логопедии выделяют следующие возрастные особенности становления речевой функции. [20] На самых ранних стадиях постнатального развития ребенка его общение с матерью осуществляется не безмолвно, они ведут «диалог». Этот «диалог» вызывает у младенца реакции в виде оживления общих движений, улыбки, произнесения звуков и созвучий (эхопраксия, эхолалия).

Стимуляция формирования речевой функции имеет большое значение для развития ребенка. Следует всемерно содействовать тому, чтобы период овладения ребенком двигательными навыками, и, в частности, речевым моторным аппаратом, протекал благополучно. Формирование речедвигательной функции тесно связано с развитием общей моторики и, в особенности, с манипулятивной деятельностью рук.

У детей первых лет жизни особое значение имеет развитие понимания речи, что в значительной степени зависит от речевого поведения взрослых. Понимание речи происходит у ребенка путем установления связи между словами, произносимыми взрослыми, и предметами, окружающими ребенка. Угадывание желаний ребенка по его мимике и жестам вредит развитию речи, поскольку тогда у него не появляется необходимости в голосовых реакциях и произнесении звуков и слов.

К трем годам у нормально развивающегося ребенка словарь включает 1000-1200 слов. Ребенок употребляет почти все части речи, распространенные предложения, его общение со взрослым и детьми становится речевым. К 3 годам жизни ребенка его речь становится самостоятельным видом деятельности. В норме к этому времени дети овладевают простыми распространенными предложениями.

После 4-х лет дети могут пересказать знакомую сказку, охотно рассказывают стихотворения, к 5-ти годам – пересказывают только что прочитанные тексты, прослушав их 2 раза. После пяти лет дети способны довольно подробно и последовательно рассказать об увиденном или услышанном, объяснить причину и следствие, составить рассказ по картинке. После шести лет дети сами могут придумать рассказ или сказку.

К 3-4 годам дети с нормальным речевым развитием в основном правильно употребляют в самостоятельной речи все простые предлоги, свободно пользуются ими в своих высказываниях. К 5-ти годам овладевают всеми типами склонений, то есть правильно употребляют существительные, прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа. Отдельные трудности, которые встречаются у детей, касаются редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа (стулы, деревы).

К 5 годам дети усваивают основные формы согласования слов существительных с прилагательными всех трех родов, существительных с числительными в именительном падеже.

У детей в норме рано формируется навык словообразования, 4-летние дети свободно образуют существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Дошкольники 5-6 лет свободно изменяют основу слова для образования слов различных категорий (существительных, глаголов, прилагательных).

К 6 годам у ребенка бывают сформированы лишь основные параметры речедвигательных механизмов: сокращения мышц речевого аппарата в процессе речи недостаточно автоматизированы, речедвигательные стереотипы легко нарушаются при усложнении речевой задачи, координаторные взаимоотношения между отделами речедвигательного аппарата (в частности, между артикуляторным и дыхательным) неустойчивы.

Несмотря на большой словарный запас, внешнее оформление речи в этом возрасте нередко еще далеко от совершенства: нет чистоты в звучании шипящих, звука р, наблюдаются перестановки звуков и т.п. Обычно эти особенности формирования речи исчезают к 4-5 годам жизни, по мере созревания физиологических и психологических функций мозга, спонтанно под влиянием речи окружающих и правильных ее образцов.

В том случае, когда окружающие взрослые имеют неправильное произношение, процесс овладения правильным звукопроизношением затрудняется, аномально произносимые звуки речи закрепляются и в дальнейшем ребенку необходимо специальное корригирующее обучение у логопеда.

В процессе становления речи дети проходят через, так называемые, физиологические запинки, что проявляется в прерывистости речевого потока, многократном повторении слогов и слов, произнесении слов в период вдоха. Эти явления, так же как и неправильное звукопроизношение, связаны, главным образом, с незрелостью координаторных механизмов в деятельности периферического речевого аппарата и обычно исчезают к 4-5 годам. Однако эти запинки могут перейти в настоящую речевую патологию, если в этот период ребенка будет окружать напряженная психологическая обстановка в семье или его речевое воспитание будет неправильным.

Следует отметить, что формирование речевой функции идет параллельно с изучением окружающего мира. Правильное восприятие предметов, накопление представлений и знаний и них происходит благодаря теснейшему взаимодействию речевого и сенсорного развития. [20]

## 1.3.Характеристика и структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. [3]

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) в 50-60-х годах ХХ века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. [32]

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе. [12]

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том. Что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности. [23]

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы»), унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков»). У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу. [23]

Р.Е.Левиной и ее сотрудниками (1969) разработана периодизация проявления общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [37 ].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления общего недоразвития речи наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценивать как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать – «древ» (дверь)), и наоборот, названия предметов заменяются названиями действий (кровать – «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» слово имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако, исследованием Г.И.Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития. [21]

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных – согласных, ротовых – носовых, некоторых взрывных – фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предметов, их формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

* Смешение падежных форм («едет машину» вместо «едет на машине»);
* Нередкое употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;
* В употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам;
* Отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идит то» – книга лежит на столе); возможна и замена предлога. Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов (морашки – ромашки, кукика – клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей проявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (дети слепили снеговика – дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значений слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

## 1.4 Нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи стало ясно, что в случаях нарушения артикулярной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. У детей с общим недоразвитием речи отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, р и л звуками л, и йот, с и ш звуком ф и т.п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, то есть звуков фрикативных, заменяют более доступными по артикуляции взрывными звуками т, д.

В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук ш, вместо ш, с – с,, вместо ч – т, и т.п.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонематических групп, происходит смешение соответствующих букв.

Выделяются следующие нарушения звуко-слоговой структуры слова:

* Недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень нарушений.
* Недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этом случае звуковой анализ нарушается более грубо.
* Ребенок «не слышит» звуков в слове, не раличает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

* Замена звуков более простыми по артикуляции;
* Наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
* Нестабильное использование звуков в различных формах речи;
* Искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных (качиха вместо ткачиха).

Низкий уровень фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

* Нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких и т.п.);
* Неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
* Затруднения при анализе звукового состава речи.

У детей наблюдается определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, то есть, чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Так, например, ребенок может искаженно произносить 2-4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию. [12]

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хеже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Логопедическая помощь этой категории детей дошкольного возраста осуществляется в специальных садах, в поликлинике, а школьного – на логопедических пунктах.

Специальные исследования детей с общим недоразвитием речи показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три основные группы.

 У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы.

 В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем – в особых условиях обучения. Практика показывает, что направление детей с не резко выраженными речевыми нарушениями в массовую школу может привести к возникновению вторичных невротических и неврозоподобных расстройств.

 У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

При тщательном неврологическом обследовании детей второй группы, выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая не только о задержке созревания ЦНС, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур.

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

 У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей имеется поражение (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брока. При моторной аламии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной аламии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи.

Моторная аламия – это наиболее стойкое речевое недоразвитие, наблюдаемое в случаях, когда имеет место поражение или недоразвитие речевых зон коры головного мозга. У таких детей отмечается позднее (после 2,5-3 лет) начало речи, медленное пополнение словарного запаса, активное пользование в речи мимикой и жестами. В шестилетнем возрасте дети-аламики имеют выраженный дефицит языковых средств. При относительной сохранности понимания обиходно-бытовой лексики они затрудняются назвать многие предметы и явления, особенно те, которые не несут конкретного зрительного представления (обобщения, абстрактные понятия, нюансы смысла слова и др.).

Для детей с моторной алалией характерно также стойкое грубое нарушение слоговой структуры и звуконаполняемости слов. Если в отработанных, заученных словах, состоящих из 4-5 звуков может не быть ошибок, то новые, даже более легкие по слоговой структуре слова произносятся искаженно.

У детей с моторной алалией значительны трудности во фразовой и связной речи, аграмматизмы грубые и стойкие, обучение грамоте происходит с большим трудом.

В произносительном плане дети – аламики, имея нарушенную моторику, быстро овладевают неречевыми артикуляциями, однако реализовать эти возможности при произнесении слов не могут. Автоматизация правильного произношения, а также дифференциация поставленных звуков у таких детей происходит в значительно более продолжительные сроки.

Подробное изучение детей с общим недоразвитием речи выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е. Левиной определить три уровня речевого развития этих детей.

Первый уровень речевого развития, характеризуемый в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с 1 уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произносится с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»).

Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств – жестов, мимики, интонации.

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трех, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асик ези тай» – «Мячик лежит на столе».

По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов.

Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д.. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые.

Ребенок с общим недоразвитием речи третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит» – «доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» – «мойчик»; вместо «лисья» – «лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития операции звука слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Для предупреждения тяжелых форм общего недоразвития речи в дошкольном возрасте большое значение имеет ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей и своевременно оказанная им медико-педагогическая помощь. К группе риска относятся дети первых двух лет жизни, у которых имеется предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, в связи с чем они нуждаются в специальном логопедическом, а часто и медицинском воздействии. Своевременное выявление таких детей и проведение соответствующих коррекционных мероприятий может в значительной степени ускорить ход их речевого и умственного развития.

Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми, сообщаемые исследователями нормальной детской речи, с путями становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов, которые выделены Александром Николаевичем Гвоздевым в его уникальном исследовании «Вопросы изучения детской речи». [5]

Например, первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется, как «отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», легко соотносится с первым периодом, названным А.Н.Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов – корней».

Второй уровень аномального развития речи, который описывается в логопедии как «начатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения».

Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как «обиходная фразовая речь с проблемами лексико-грамматического и фонетического строя», представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка.

Разумеется ни одна периодизация не может отразить всей сложности диалектического взаимопроникновения этапов развития и сосуществования в каждом последующем этапе качеств предшествующего. «При всей условности переодизация нужна, как для учета меняющихся качеств психики в онтогенезе, для разработки дифференцированных приемов воспитания и обогащения ребенка знаниями адекватного уровня, так и для создания системы профилактики…». [5]

Как и в норме, так и в патологии, развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, звукопроизношением, словоизменением и т.п. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детьми.

До определенного момента детская речь изобилует неточностями, которые свидетельствуют об оригинальном, неимитивированном использовании такого строительного материала языка, как морфологические элементы. Постепенно смешиваемые элементы слов разграничиваются по типам склонения, спряжения и другим грамматическим категориям и единичные, редко встречающиеся формы начинают использоваться постоянно. Постепенно свободное использование морфологических элементов слов идет на убыль и употребление форм слов становиться устойчивым, т.е. осуществляется их лексикализация.

Последовательность, с которой осуществляется овладение обеими категориями детей типами предложений, способами связей слов внутри них, слоговой структурой слов, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс становления детской речи как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс.

 Если сравнить процесс усвоения фонетики обеими категориями детей, то нельзя не заметить в нем общих закономерностей, которые заключаются в том, что усвоение звукопроизношения идет по пути все более и более усложняющейся и дифференцирующейся работы артикуляционного аппарата. Усвоение фонетики тесно связано с общим поступательным ходом формирования лексико-грамматического строя родного языка.

 Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может иметь место и в возрасте 2-3 лет, и в 4-6 лет. Независимо от того, начали ребенок произносить первые слова целиком или только отдельные части их; необходимо различать «безречевых» детей по уровням понимания или чужой речи. У одних детей уровень понимания речи (т.е. импрессивная речь) включает в себя довольно большой словарный запас и довольно тонкое понимание значений слов. О таком ребенке родители обычно говорят, что «он все-все понимает, вот только не говорит». Однако логопедическое обследование всегда выявит недостатки их импрессивной речи.

Другие дети с трудом ориентируются в обращенном к ним словесном материале.

Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам. В этом случае ребенок повторяет только первоначально приобретенные им слова , но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе.

Первые слова аномальной детской речи можно расклассифицировать следующим образом:

1. правильно произносимые: мама, папа, дай, нет и т.п.;
2. слова-фрагменты, т.е. такие. В которых сохранены только части слова, например: «мако» (молоко), «дека» (девочка), «яби» (яблоко), «сима» (машина) и т.п.;
3. слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действие, ситуацию: «би-би» (машина), «мяу» (кошка), «му» (корова), «бух» (упал) и т.п.;
4. контурные слова, или «абрисы», в которых правильно воспроизводятся просодические элементы-ударения в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «папата» (лопата), «патина» (машина);
5. слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты.

Чем меньше слов в лексиконе у ребенка, тем больше слов правильно произносимых. Чем больше слов, тем больший процент составляют слова искаженные.

Таким образом, несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженную слоговую элизию и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, т.е. умением, пусть аграмматично и косноязычно, объединять слова между собой, следует считать ведущими признаками дизонтогенеза речи на ранних его этапах.

Наступает момент и в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг другом. Слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

Из-за дефектов произношения, аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны окружающим. [30]

Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов. Дети с общим недоразвитием речи иногда используют в одном предложении до 3-5 и более аморфных неизменяемых слов-корней. Такое явление по мнению А.Н. Гвоздева, не имеет места при нормальном развитии детской речи: «Невозможно выделить период, в котором бы предложение, оставаясь грамматически неоформленным, включало 3-4 слова, так как в это же время появляются первые формы слов» [5]. Но и тогда, когда в ходе дальнейшего речевого развития дети овладевают словоизменением, они продолжают использовать старые способы соединения слов, вставляя их в свои новые высказывания.

## Выводы по первой главе

Итак, в первой главе были рассмотрены основные положения теории и практики изучения и корректировки звуко-слоговой структуры речи у дошкольников.

Следует констатировать, что проблема корректировки речи у дошкольников вообще и корректировка образования звуко-слоговой структуры речи в частности исследуется широким кругом специалистов – логопедов, педагогов и психологов – уже более ста лет.

С одной стороны, специалисты далеко продвинулись в плане теоретического изучения и практического применения результатов научных исследований в данной области:

1) описаны лингвистические основы изучения звуко-слоговой структуры слова;

2) прослежены основные этапы и механизмы развития речевых функций в дошкольном возрасте;

3) звуко-слоговая дисфункция речи связана с проблемой общего недоразвития речи у дошкольников;

4) изучены механизмы нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников.

С другой стороны, как и в любой научной проблеме, в проблеме нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников остается еще много неизученного, много «белых пятен». Неизученные аспекты относятся к разным сторонам рассматриваемой проблемы: от природы появления звуко-слоговой дисфункции (психологический, психосоматический, нейро-психологический аспекты) до разработки конкретных программ для исправления дефектов речи у конкретных детей (методологические и методические аспекты).

Таким образом, в первой главе настоящей дипломной работы рассмотрены общенаучные основания изучения и коррекции звуко-слоговой дисфункции речи у дошкольников. В следующей главе работы область рассмотрения будет сужена – рассмотрим непосредственно современные подходы и результаты в изучения и коррекции звуко-слогово структуры слова у детей с общим недоразвитием речи.

# **Глава 2. Современные подходы к проблеме нарушения звуко -слоговой структуры**

## 2.1 Логопедия на современном этапе развития

Логопедия – это наука о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия. Термин «логопедия» происходит от греческих корней: логос (слово) и пайдео (воспитываю, обучаю) – и в переводе означает «воспитание правильной речи». Нарушения речи изучаются физиологами, невропатологами, психологами, лингвистами и другими специалистами. При этом каждый рассматривает их под определенным углом зрения в соответствии с целями, задачами и средствами своей науки. Логопедия рассматривает расстройства речи с позиций предупреждения и преодоления средствами специально организованного обучения и воспитания, поэтому ее относят к специальной педагогике. [5]

Основной целью логопедии является разработка научно обоснованной системы обучения, воспитания и перевоспитания лиц с нарушениями речи, а также предупреждения речевых расстройств.

Естественнонаучной психофизиологической основой логопедии является учение о закономерностях формирования условно-рефлекторных связей, учение П.К.Анохина о функциональных системах, учение о динамической локализации психических функций (И.М.Сеченов, И.П.Павлов, А.Р.Лурия) и современное нейропсихолингвистическое учение о речевой деятельности.

Слово является сигналом особого свойства, средством обобщения, абстрагирования. Учет сложных нейрофизиологических механизмов речевой деятельности позволяет более эффективно строить логопедическую работу по коррекции нарушений речи, по компенсации нарушенных речевых и неречевых функций.

Логопедия использует знания общей анатомии и физиологии, нейрофизиологии о механизмах речи, мозговой организации речевого процесса, о строении и функционировании анализаторов, принимающих участие в речевой деятельности.

Для понимания механизмов речевых нарушений и выявления закономерностей коррекционного процесса важными являются знания о динамической локализации высших психических функций, о мозговой организации речи.

Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Сложнейшая система языка является продуктом длительного общественно-исторического развития и усваивается ребенком в сравнительно короткое время.

Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности. Различные зоны головного мозга по-разному участвуют в речевом процессе. Поражение какого-либо участка приводит к специфическим симптомам нарушений речевой деятельности. Данные о мозговой организации речевого процесса дают возможность уточнить представления об этиологии и механизмах нарушений речевой деятельности.

 В настоящее время на основе психолингвистического анализа получены важные данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии. Изучаются речевые нарушения при осложненных дефектах: при олигофрении, у детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В логопедическую практику внедряются современные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований. Расширяется взаимосвязь логопедии с клинической медициной, детской невропатологией и психиатрией.

Интенсивно развивается логопедия раннего возраста: изучаются особенности доречевого развития детей с органическим поражением центральной нервной системы, определяются критерии ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной логопедии.

 В связи с тем, что правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи необходимо проводить в более ранние сроки. Эффективность устранения речевых нарушений определяется во многом уровнем развития логопедии как науки.

Изучение логопедии является важным для всех работников детских, особенно дошкольных, учреждений. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сензитивным периодом развития речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Наиболее актуальными проблемами современной логопедии являются следующие:

1. Унификация категориального аппарата.
2. Углубленное изучение (в том числе психолингвистических) механизмов и методов коррекции нарушений речевой деятельности.
3. Научно обоснованное соотношение нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подхода в логопедической практике и теории и в разработке номенклатурных документов.
4. Изучение отногенеза речи при различных формах речевых расстройств.
5. Изучение особенностей речевых нарушений и их устранения при осложненных дефектах развития.
6. Ранние профилактика, выявление и устранение речевых нарушений.
7. Творческая и научно-обоснованная разработка содержания, методов обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи в специальных детских садах и школах.
8. Последовательная реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений.
9. Обеспечение преемственности в логопедической работе дошкольных, школьных и медицинских учреждений.
10. Совершенствование теории и практики дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи.
11. Разработка ТСО, лабораторно-экспериментального оборудования, внедрение в учебный процесс компьютерной техники.

Анализ достижений в области логопедии, имеющихся в отечественной и зарубежной теории и практике. [8]

## 2.2 Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи

Основным направлением логопедического воздействия является развитие речи, коррекция и профилактика ее нарушений. В процессе логопедической работы предусматривается развитие сенсорных функций; развитие моторики, особенно речевой моторики; развитие познавательной деятельности, прежде всего, мышления, процессов памяти, внимания; формирование личности ребенка с одновременной регуляцией, а также коррекцией социальных отношений; воздействие на социальное окружение.

Организация логопедического процесса позволяет устранить или смягчить как речевые, так и психофизические нарушения, способствуя достижению главной цели педагогического воздействия.

Логопедическое воздействие должно быть направлено как на внешние, так и на внутренние факторы, обуславливающие нарушения речи. Оно представляет собой сложный педагогический процесс, направленный, прежде всего, на коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности. [4]

Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р.Е.Левина, Б.М.Гриншпун, Л.Ф.Спирова, Н.А.Никашина, Г.В.Чиркина, Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева и др.).

Формирование речи основывается на следующих положениях:

* Распознавание ранних признаков общего недоразвития речи и его влияние на общее психическое развитие;
* Своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности, соотношения дефектных и сохранных звеньев речевой деятельности;
* Учет социально обусловленных последствий дефицита речевого общения;
* Учет закономерностей развития детской речи в норме;
* Взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
* Дифференцированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи различного происхождения;
* Единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;

Одновременное коррекционно-воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и аффективно-волевую сферу. [8]

Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Обучение детей первого уровня речевого развития предусматривает: развитие понимания речи, развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе усвоения элементарных словообразований.

Логопедические занятия с безречевыми детьми проводятся небольшими подгруппами (2-3 человека) в форме игровых ситуаций, что помогает постепенно формировать мотивационную основу речи. При этом используются персонажи кукольного театра, заводные игрушки, теневой театр и т.п.

Работа по расширению понимания речи базируется на развитии у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, понимания конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления.

С первых моментов логопедической работы детей ориентируют на понимание словосочетаний, подкрепленных наглядным действием. Логопед говорит короткими фразами из 2-4 слов, употребляя одни и те же слова в разных грамматических формах, повторяя отдельные словосочетания.

Дети усваивают в импрессивной речи названия предметов, действий, совершаемых самим ребенком, постепенно приучаются различать признаки предметов. Материалом для проведения таких занятий являются игрушки, одежда, посуда, продукты питания и т.д.

Одновременно дети обучаются пониманию некоторых грамматических значений. Особое внимание обращается на умение различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов; обращения-повеления к одному или нескольким лицам (сядь – сядьте); глаголы, близкие по звучанию (везут – несу); действия, близкие по сходству ситуации (шьет, вяжет, вышивает), а также противоположные по значению (включи – выключи) и т.д. Формирование пассивной речи способствует преодолению конкретности и недифференцированности словесных понятий. Точное понимание речевых инструкций контролируется ответным действием ребенка. Важно правильно организовать предметную ситуацию, подобрать соответствующий дидактический и игровой материал. При этом необходимо использовать музыкальные занятия, изобразительную деятельность, экскурсии, прогулки и пр. Упражнения проводятся при хорошем эмоциональном контакте с ребенком, устойчивости его произвольного внимания.

Развитие самостоятельной речи является необходимым условием для формирования активного лексического запаса у детей. Логопед называет те слова, словосочетания и фразы, которые хотел бы включить в экспрессивную речь ребенка.

Создается ситуация, которая вызывает коммуникативно-познавательную потребность в речи. Появившиеся звуковые комплексы или лепетные слова в игровой форме нужно неоднократно повторить в разной тональности, темпе, с разной интонацией.

Перед ребенком не ставится задача правильного фонетического оформления. На этом этапе детей учат называть: близких людей (мама, папа, баба); простые имена (Тата, Ната, Коля); выражать просьбы (иди, на, да) в сопровождении жестов и т.д.

После того, как у детей появилась возможность подражать слову взрослого, добиваются воспроизведения ударного слога, а затем ритмико-интонационного рисунка одно-двух-трехсложных слов (мак, киса, машина). Детей учат приращивать одинаковые слоги из доступных звуков в конце слова (ру-ка, нож-ка, лап-ка).

Лепетные слова необходимо использовать в простых предложениях, содержащих обращение и повеление (мама, дай); указательные слова и именительный падеж существительного (тут киса); повеление и прямое дополнение (дай мяч).

При обучении детей употреблению формы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа первоначально можно ограничиться воспроизведением лишь ударного слога, а затем – двух слогов и более.

Детей учат грамматически правильно строить предложения типа: именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, а затем к основе глагола наращивать звук «т» (сиди – сидит).

Логопед вовлекает детей в речевое общение и приучает к пользованию такой элементарной формой устной речи, как краткий ответ на вопрос. Это является переходной ступенью к овладению простым диалогом.

Работа по формированию звуковой стороны речи в этот период заключается прежде всего в развитии восприятия речи. Рекомендуются различные специальные упражнения:

* Выделение заданного слова в ряду других слов. Логопед называет: машина, собака, кошка, а ребенок должен поднять флажок, если услышит слово собака;
* Различение слов, близких по звучанию, но разных по смыслу (уточка – удочка); различение сходных по звуковому составу предложение (показать картинку: то купается, то катается).

Для расширения объема слуховой памяти и удержания последовательности слов детям предлагается ряд занятий на выполнение двух-трехступенчатых инструкций, запоминание ряда из 3-4 картинок и пр.

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей. Однако отдельные артикуляционные упражнения, уточнение правильного произношения имеющихся у детей звуков позволяет создавать благоприятные условия для вызывания отсутствующих. Формирование произношения тесно связано также с усвоением слов разной слоговой структуры. Детей обучают неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова. Воспроизведение слова сопровождается отхлопыванием с соблюдением соответствующего ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (да-да, да-да), слоги с разными согласными звуками (ма-па, па-ма), закрытие и обратные слоги (пап-ап).

В процессе проведения занятий с детьми первого уровня последовательно формируется активное отношение ребенка к языковой действительности.

Стержневым моментом на этом этапе обучения является специально организованная эмоциональная игра с определенной учебно-речевой задачей.

Мотивы, цель и ситуация игры конкретизируются в зависимости от направленности на овладение словарным запасом, начатками грамматических значений.

В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с различными видами деятельности. Заметно повышается их познавательная и речевая активность.

Обучение детей второго уровня осуществляется преимущественно в дошкольных группах для детей с общим недоразвитием речи (с 4-летнего возраста), в подготовительном классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 6-7-летнего возраста). Коррекция речевого дефекта с одновременным медикаментозным воздействием при показаниях может периодически проводиться на базе речевых стационаров, психоневрологических санаториев (с 4-7 лет – дошкольное отделение, 7-13 лет – школьное отделение).

Основные задачи обучения включают:

* Интенсивную работу по развитию понимания речи, направленную на различение форм слова;
* Развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий;
* Овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

Материалом для обогащения речи детей служит окружающая действительность, изучение которой происходит на основе тематического цикла. Уточняются и накапливаются конкретные понятия, формируется предметная соотнесенность слова, выделение и называние действий, признаков, качеств и т.д.

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволяет наращивать и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи.

В целях дальнейшего развития понимания речи детей учат различать значение приставок в страдательных причастиях; по окончанию глаголов прошедшего времени определять лицо, к которому принадлежит совершаемое действие; определять взаимоотношения действующих лиц по синтаксической конструкции; понимать пространственные отношения предметов, выраженных предлогами; объединять предметы по общему назначению; различать падежные окончания; существительные в уменьшительно-ласкательной форме.

Вводятся вопросы, требующие понимания изменения форм слов и их связей в предложении.

Развитие элементарных форм устной речи на данном этапе предусматривает практическое употребление предложений из нескольких слов.

Обязательным условием успешного обучения детей на данном этапе является понимание ими значения каждого члена предложения.

Детей учат отвечать на вопросы, составлять предложения по моделям. Их учат слушать и сопоставлять существительные винительного, творительного (с ударными окончаниями), дательного падежей с именительным. Предложения с данными формами слов четко произносит сначала логопед, а затем неоднократно повторяет ребенок. В это время в речь детей вводятся простые определения, обозначающие признаки предметов по величине, цвету, вкусу и пр.

Организуются вопросно-ответные беседы по поводу знакомых ситуаций и предметов.

Практическое усвоение грамматических форм подготавливается развитием слухового восприятия, пассивного и активного словаря, звукопроизношения.

Как только дети научатся отвечать на вопросы, составлять предложения по демонстрации действий к картинкам, можно приступить к воспитанию умения объединять предложения в маленький рассказ. Широко используется заучивание коротких стихов.

Овладение правильным произношением включает использование разнообразных упражнений по развитию артикуляции, называнию звуков, различению на слух поставленных фонем.

Дети третьего уровня развития в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных и школьных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в старшую группу детского сада, с 6-7 лет поступают в подготовительный или 1 класс школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети, которые могут быть условно отнесены к верхней границе третьего уровня, при условии достаточной школьной подготовки обучаются в общеобразовательной школе с обязательным посещением логопедических занятий на школьном логопедическом пункте.

Основными задачами коррекционного обучения данной категории детей являются:

* Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
* Формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия);
* Подготовка к грамоте, овладение элементами грамоты;
* Дальнейшее развитие связной речи.

Формирование речевой практики как основы усвоения элементарных закономерностей языка осуществляется на базе развивающегося фонематического восприятия, правильного произношения звуков и правильного восприятия структуры слова; практического умения различать, выделять и обобщать значимые части слова; на основе наблюдений над связью слов в предложении. [16]

Путем планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутье языка и происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

Одновременно дети подготавливаются к успешному усвоению учебных предметов.

Выполнение этих задач тесно связано с развитием познавательной деятельности детей, с выработкой у них умения наблюдать, сравнивать, обобщать явления окружающей жизни.

Успешная коррекция речевого недоразвития осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

В условиях специального учреждения весь комплекс перечисленных задач решается четкой организацией жизни детей и правильным распределением коррекционных и воспитательных мероприятий. Их выполнению служит бытовая деятельность детей, целенаправленные наблюдения за природой, собственные действия с предметами, игрушками, различные виды игр.

Основная работа по коррекции речевого недоразвития осуществляется логопедом на занятиях. Логопедические занятия подразделяются на два типа: занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Они включают в себя: формирование словарного запаса, грамматической правильности речи и развитие связной речи.

Занятия по формированию звуковой стороны речи наиболее эффективны в подгруппах по 6-7 человек. Распределение детей на подгруппы проводится логопедом с учетом выраженности речевого дефекта.

Поскольку проявление речевого недоразвития у детей отличается большой вариативностью, предусматривается индивидуальная работа по преодолению стойких речевых недостатков, препятствующих успешному усвоению материала на фронтальных занятиях. Систематически проводятся индивидуальные занятия с одним ребенком или с 2-4 детьми, имеющими однородные формы речевой патологии.

При работе по развитию понимания речи детей учат вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщенное значение слова, выбирать из двух слов наиболее подходящее к данной ситуации. В это время их учат понимать текст с усложненной, конфликтной ситуацией.

Формируется умение выделять части предмета. Предметный лексический материал связан с изучением предметов, окружающих детей. На основе понимания признаков предметов они учатся их группировать в практической деятельности. Уточняется значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Дети учатся воспринимать глагольные приставки, выполнять действия с предметами.

Особое внимание обращается на точное понимание смысла предложений, включающих слова, сходные по своему звуковому составу, но разные по значению. В этих предложениях употребляются личные и возвратные глаголы, существительные в косвенных падежах, притяжательные прилагательные.

На основе уточненного пассивного речевого запаса организуется устная речевая практика, в которой последовательно закрепляют лексические и грамматические знания.

В процессе усвоения предметного словаря продолжается знакомство детей с различными способами словообразования. Необходимо уточнить знания детей о различных материалах и их свойствах, продуктах питания, растениях. Привлекается внимание детей к образованию слов с помощью суффиксов, при этом подчеркиваются звуковые и смысловые различия между ними. Например, сто деревянный – он из дерева. Детей учат понимать обобщенное значение слова. Только после этого предлагается самостоятельно образовать относительные прилагательные от существительных со значениями соответственности с продуктами питания (молочный), растениями (дубовый). Детей учат вслушиваться в окончания прилагательных, отвечать на вопросы типа: «Про какой предмет можно сказать деревянный, -ая, -ое?».

Одновременно у детей воспитывается умение образовывать прилагательные от наречий, от существительных, а также разные их степени.

Развивая умение правильно предавать в речи оттенки слов, дети учатся образовывать уменьшительные названия качеств предметов.

Учитывая, что детям с общим недоразвитием речи свойственны трудности в узнавании сходства и различия слов, близких по звучанию и значению, особое внимание уделяется этому различению. Сначала нужно внимательно вслушаться в эти слова. Например, показывая щепотку чая, спрашивают: «Что это?» – Чай. При этом поясняется, что его заваривают в чайнике, а посуда, из которой пьют чай, называется чайной. Интонационно выделяется значимая часть слова. На следующих занятиях различаются родственные слова при показе других предметов (соль – солонка).

Особое внимание уделяется образованию признака от названия предмета, действия или состояния (мыло – мыльница – мылить – мыльный).

Важно, чтобы у детей происходило не формальное накопление родственных слов, а подготавливалось сознательное их использование в самостоятельной речи.

Необходимым условием уточнения и расширения словарного запаса детей является практическое усвоение наиболее распространенных случаев многозначности слов. Целесообразно начать с существительных, у которых перенос основан на конкретных, наглядных признаках (шляпка девочки, шляпка гвоздя, шляпка гриба).

При показе предметов внимание детей обращается на то общее, что их объединяет. После ряда подобных упражнений дети самостоятельно подбирают многозначные слова (ножка ребенка – ножка стола, стула, кресла) и составляют с ними предложения.

На логопедических занятиях проводятся упражнения по вычленению разного значения в многозначных глаголах. Детям предлагают подобрать разные существительные к глаголам (лети птица, муха, самолет).

Из слов с переносным значением наиболее доступны пониманию часто употребительные, образные выражения, в которых это значение противопоставляется основному. Например, обратив внимание на раскрасневшееся лицо одного из детей, можно сказать: «У Вовы лицо румяное, как яблоко». Также привлекается внимание детей к словосочетаниям типа: сердитый человек – сердитый ветер, мороз.

Подготовительным этапом ознакомления детей со словами-антонимами является проверка и уточнение известных детям слов – названий признаков предметов и действий. Подбираются пары предметов с ярко выраженными признаками и сравниваются по вкусу, цвету, размеру. Интонационно подчеркивается их качественная противоположность.

Одновременно с обогащением словарного запаса происходит его грамматическое оформление. Специально созданные ситуации, использование режимных моментов помогают в практическом плане усваивать значения предметов, различать окончания падежных форм, правильно согласовывать прилагательные и числительные с существительными. Вся работа по формированию грамматически правильной речи обязательно опирается на реальные представления ребенка и постоянно совершенствующееся слуховое восприятие. Новая грамматическая форма закрепляется в упражнениях по словоизменению и словообразованию, по составлению словосочетаний и предложений.

Усвоение лексических значений и грамматических способов выражения различных отношений дает возможность более широкого использования самостоятельных высказываний детей. С этой целью проводятся специальные занятия по формированию разговорной и описательной речи. Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами, участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями.

Составляя предложения по описанию различных действий, содержанию картин, дети подготавливаются к умению связно рассказывать об увиденном. Разнообразные приемы и способы обучения детализируют в соответствии со структурой дефекта. Дети учатся рассказывать о последовательно воспроизводимых действиях, составлять простые рассказы по следам выполненной серии действий. В процессе обучения различным видам рассказов – описаний проводятся упражнения в сравнении предметов.

Практическое усвоение грамматических категорий сочетается с умением составлять распространенные предложения, сравнивать и сопоставлять слова по их смысловому значению и грамматическим признакам. Детей обучают тому, что одну и ту же мысль можно выражать различными языковыми средствами. Это побуждает их употреблять сложные предложения с придаточными разных видов.

Формируется также умение противопоставлять однородные члены предложения, пользоваться союзами. [19]

Необходимо приучить детей повседневно пользоваться приобретенными речевыми умениями и навыками в самостоятельных связных высказываниях. С этой целью используется ряд специальных заданий на привлечение их внимания к составу предложения и связи слов в предложении.

Обучение рассказыванию занимает большое место в общей системе логопедических занятий. В это время уделяется внимание закреплению навыка свободного пользования в речи поставленными звуками, а также их дифференциации, как на слух, так и в произношении. На протяжении всего коррекционного обучения эта работа сочетается с развитием четкости речи и устранением затруднений в воспроизведении слов, сложных по слоговому составу и звуконаполняемости. Включаются специальные упражнения, направленные на развитие выразительности речи. Продолжается работа по обучению детей грамоте.

По следам звукового анализа и синтеза дети складывают слоги, слова, простые предложения. Они должны уметь преобразовать слово, членить предложение на слова, овладеть навыком сознательного послогового чтения. Все это подготавливает необходимую основу для их успешного обучения в школе, а также предупреждает возможность возникновения специфических ошибок при письме и чтении. [19]

## 2.3 Формирование звуко-слоговой структуры слова в онтогенезе

Дадим определение онтогенезу.

**Онтогенез** (от греч. on,. род. падеж ontos – сущее, genesis – рождение, происхождение) – процесс развития индивидуального организма. В данном случае под онтогенезом понимается формирование основных структур психики ребенка дошкольного возраста в течение его детства.

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Развитие произносительной стороны речи берет начало от первых голосовых проявлений (крик и лепет). Однако средством общения язык начинает служить с появления первых слов (к одному году). К двум годам произношение еще несовершенно: нечетко произносятся многие звуки, смягчаются согласные звуки, неточно передается слоговая структура слов. К трем годам сохраняется несовершенство произнесения многосложных слов, наблюдаются частые замены звуков, сокращения слов, пропуски слогов. К четырем годам почти исчезает общая картина смягчения речи, появляются шипящие звуки, но еще часты замены (р-л, р-ч). Удлиняется структура многосложных слов. К пяти-шести годам ребенок должен правильно произносить все звуки, отчетливо воспроизводить звукослоговую структуру слов.

Для полноценного усвоения звуковой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Раннее понимание ребенком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звук, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Период дофонемного развития речи длится до одного года, затем сменяется периодом фонематического развития речи. Р.Е.Левина наметила несколько этапов развития языкового сознания детей: от различия далеких друг от друга фонем до формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознается. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Р.М.Боскис, Г.А.Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать звуки речи (фонемы).

По данным Т.А.Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. [44]

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р.Е.Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ».

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

1. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения.

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. [45]

## 2.4 Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи

Преодоление этого нарушения достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями звуко-слоговой структуры слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Дети должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе.

Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

На материале правильного произношения звуков осуществляется:

* Развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и сочетаний их в предложении;
* Воспитание у детей умения правильно составлять распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;
* Развитие связной речи, работа над рассказом, перессказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;
* Развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально=оценочному значению слов;
* Развитие произвольного внимания и памяти. [17]

Осуществляя коррекционное обучение детей с подобными нарушениями, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

Сложное взаимодействие функций, участвующих в формировании фонематических представлений, требует расчлененного поэтапного формирования как полноценного артикулирования звуков, так и их рецепции.

В первую очередь у детей должна быть уточнена артикуляционная основа для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа. С этой целью используются сохранные звуки, при произношении которых дети чаще всего не испытывают артикуляционных затруднений. Звуки следующие: а, о, у, ы, м, м,, н, н,, п, п,, т, к, к,, х, х,, ф, ф,, в, в,, л,, йот, б,, д, г, г,. В то же время, нельзя считать, что процесс формирования этих звуков закончен полностью. Нередко многие звуки произносятся детьми в речевом потоке недостаточно отчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой ( к – х, в – б, ф – в, п –б и т.д) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (т – свистящие и шипящие, т.п.).

Ко второй группе относятся звуки, которые у большинства детей еще не сформировались, а при произношении некоторых закрепилась неправильная, искаженная артикуляция. Это звуки р, р,, л, свистящие и шипящие звуки. Сюда же можно отнести звук т,, близкий по артикуляции к звукам ч и ц. [17]

Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых детьми. Затем в определенной последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того, как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (1 этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго их пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (2 этап дифференциации).

Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения в различении звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает второй этап работы над дифференциацией. Благодаря развившемуся слуховому контролю этот этап завершается значительно быстрее.

Большое внимание уделяется гласным звукам, от четкости произношения которых в значительной мере зависит внятность речи. Кроме того, правильное произношение гласны играет большую роль при анализе звукового состава слова.

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, то есть умение услышать заданный звук (в ряду других звуков), определить наличие данного звука в слове.

Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной подготовки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка. Учитывается следующее:

* Для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонематическим группам;
* Звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;

Окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков. [28]

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звуко-буквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте – вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звуко-слогового анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки рече-звукового анализа и синтеза углубляются и совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

Предусмотрена следующая последовательность. Работа начинается с уточнения артикуляции звуков у, а, и. Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа – выделения первого гласного звука из начала слов. Детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности. Четко артикулируя, они произносят указанные звуки, а затем определяют количество их и последовательность.

Далее осуществляется анализ и синтез обратного слога типа ап, ут, ок. дети учатся выделять последний согласный из конца слова (кот, мак).

Затем они приступают к выделению начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (дом, танк).

После указанных упражнений дети легко овладевают анализом и синтезом прямого слога типа са.

Далее основной единицей изучения становится не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткими – слоги. Составляются из полосок (или записываются) схемы односложных, двухсложных, трехсложных слов. Проводятся разнообразные упражнения для закрепления навыка деления слов на слоги.

Затем дети овладевают полным звуко-слоговым анализом односложных трехзвуковых (мак) и двухсложных (зубы) слов, составляют соответствующие схемы, в которых обозначаются не только слова и слоги, но и звуки. Постепенно осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы.

Дальнейшее усложнение материала предусматривает анализ слов со стечением согласных в составе слога (стол); двухсложных с одним закрытым слогом (кошка); некоторых трехсложных (канава), произношение которых не расходится с написанием. Вводятся упражнения в преобразовании слов путем замены отдельных звуков (лук – сук).

За это же время практически усваиваются термины: слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твердые, мягкие звуки.

Наряду с закреплением всех полученных навыков ребенка необходимо знакомить с буквами, объединением букв в слоги и слова, умением охватить зрением одновременно две буквы, уяснением значения прочитанного.

Основным приемом при овладении чтением слога является чтение по следам анализа. При этом слог или слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за разложением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс – соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв.

Необходимо следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное слово, а позднее – предложение. Для чтения используются буквы разрезной азбуки, слоговые таблицы, слоги и слова.

Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов (каша – кашка – кошка – мошка). Внимание детей обращается на то, что изменение только одного звука в слове ведет к образованию нового слова.

К концу обучения дети должны овладеть сознательным послоговым чтением, уметь читать не только слова, но и простые предложения и тексты.

К моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они умеют различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения.

## Выводы по второй главе

Вторая глава настоящей дипломной работы посвящена методологическим и методическим аспектам изучения проблемы звуко-слоговой дисфункции у младших школьников:

1) в общих чертах описаны достижения логопедии на современном этапе;

2) рассмотрены основные этапы логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи;

3) для увязки проблемы звуко-слоговой дисфункции с более широкой проблемой общего недоразвития речи рассмотрен онтогенез формирования звуко-слоговой структуры слова;

4) описаны основные современные методики коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи.

Как уже отмечалось в первой главе, дать обзор современных подходов в изучении и коррекции звуко-слоговой структуры слова позволило то, что науки, изучающие различные аспекты данной проблемы – лингвистика, логопедия, психология, логика и методология науки, педагогика – продвинулись в разработке и систематизации этой проблемы настолько далеко, что на современном этапе их развития появляется возможность в рамках одной дипломной работы рассматривать проблему звуко-слоговой дисфункции комплексно, т.е. рассматривать все грани и аспекты этой проблемы.

Таким образом, если в первой главе настоящей дипломной работы рассмотрены общенаучные основания изучения и коррекции звуко-слоговой дисфункции речи у дошкольников, во второй главе внимание было сконцентрировано на последних достижениях этих наук в области коррекции звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. В следующей – заключительной – главе дипломной работы, опираясь на достижения современных ученых, опишем разработку, содержание, ход проведения и результаты экспериментов (констатирующего, формирующего и контрольного) по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей подготовительной группы Сузунского детского сада.

# **Глава 3. Исследование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи**

## 3.1 Констатирующий эксперимент

В настоящей главе будут изложены ход, содержание и результаты эксперимента, проводившегося в подготовительной группе Сузунского детского сада в период с мая 2003 до сентябрь 2004 года. Исследование проводилось в группе детей 5-6 лет, в которой 10 человек имеют общее недоразвитие речи. В ходе эксперимента тесты предлагались всем детям в группе, но для анализа и коррекционной работы фиксировались только результаты детей с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Выявить нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Провести логопедическую работу по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова.
3. Провести контрольный эксперимент с целью выявления изменений особенностей развития звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Мы выдвинули следующую гипотезу исследования: у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью логопедической работы.

Исследование проводилось на базе Сузунского детского сада в группе детей 5-6 лет (10 человек) с общим недоразвитием речи.

Ход исследования:

1. Констатирующий эксперимент. Изучение нарушений звуко-слоговой структуры слова у группы детей с общим недоразвитием речи.
2. Формирующий эксперимент. Проведение коррекции выявленных нарушений звуко-слоговой структуры слова с помощью логопедической работы.
3. Контрольный эксперимент. Повторное изучение нарушений звуко-слоговой структуры слова у группы детей с общим недоразвитием речи с целью выявления различий с результатами констатирующего эксперимента и эффективности коррекционной работы.

Констатирующий эксперимент был проведен в начале учебного года (сентябрь), в течение учебного года проводилась коррекционная работа с логопедом и в конце учебного года (май) бы проведен контрольный эксперимент.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: беседа, тестирование.

Для определения уровня сформированности звукослоговой структуры слова и звукопроизношения в констатирующем эксперименте использовался тест – речевые пробы, который состоял из следующих 2 заданий. Первое задание исследовало сформированность звукослоговой структуры слова. Второе задание направлено на оценку правильности повторения цепочки слогов.

Для оценки состояния фонематического восприятия в комплекс включены задания, направленные на узнавание, различение и сравнение: отдельных звуков в ряду (задание 1) и слов-паронимов (задание 2).

Задание 1. Обращаясь к ребенку, исследователь говорит: «повторяй за мной слова: скакалка, кинотеатр, танкист, космонавт, милиционер, сковорода, баскетбол, перепорхнуть, аквалангист, термометр».

При проведении пробы оценка складывается из двух критериев: 1) оценки слоговой структуры слова – четкое и правильное произношение (5 баллов), замедленное, напряженное или послоговое произношение (4 балла), изменение структуры слогов в слове, например, замена закрытого слога открытым, при сохранении количества слогов (3 балла), нарушение слоговой структуры (замены, вставки, пропуски) или невыполнение (2 балла); 2) оценки звуковой структуры слова – правильное произношение (5 баллов), повторение с искажением, пропуском или вставкой одного звука (4 балла), повторение с искажением, пропуском или вставкой двух звуков (3 балла), повторение с искажением, пропуском или вставкой трех и более звуков (2 балла).

Задание 2. Повторение цепочки слогов. Инструкция ребенку: повторяй за мной слоги.

а-и-у – у-а-и жа-ща

би-ба-бо – бо-ба-би ла-ра

ба-па – па-ба ма-на-ма – на-на-ма

са-ша – ша-са жа-ша-ша – ша-жа-ша

ча-тя – тя-ча ла-ра-ра – ра-ра-ла

ма-на ца-са-ца

Это комплексное задание – оно позволяет оценить как серийную организацию речевых движений, так и особенности фонетического восприятия. Вначале предъявляется первый член пары (а-и-у), который воспроизводится ребенком. Следом в таком же режиме предъявляется второй член (у-а-и). В этой серии оцениваются только 10 проб, выделенных жирным шрифтом.

Оценка: точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления (5 баллов), напряженное или замедленное воспроизведение (4 балла), уподобление слогов с самокоррецией (3 балла), уподобление, искажение, сокращение количества слогов или отказ (2 балла).

Таким образом, по данной методике нами было обследовано 10 детей и получены следующие результаты (результаты оцениваются по 5-тибалльной шкале):

Таблица 1.

Результаты констатирующего эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оцениваемый критерий | Среднее |
| 1 | 2 | 3 |
| Иван С. | 3 | 2 | 2 | 2,333333 |
| Ира С. | 4 | 3 | 2 | 3 |
| Валя Т. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ира К. | 3 | 3 | 1 | 2,333333 |
| Сергей С. | 4 | 2 | 2 | 2,666667 |
| Коля Г. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Оля Ш. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Лариса Ш. | 3 | 2 | 3 | 2,666667 |
| Олег Б. | 2 | 1 | 2 | 1,666667 |
| Иван К | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Среднее значение по группе | 3.2 | 2.5 | 2.3 |  |

Результаты проведения проб для наглядности изобразим графически:

По полученным результатам мы можем сделать следующие выводы: обследуемые нами дети имеют низкий уровень развития фонематического слуха, плохо различают, сравнивают и узнают как отдельные звуки в ряду, так и слова-паронимы. Навыки фонематического анализа и синтеза также имеют низкий уровень развития.

## 3.2 Формирующий эксперимент

Как уже отмечалось, формирующий эксперимент проводился в течение всего учебного года в ходе логопедической работы с детьми. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова проводилась в ходе общей коррекционной работы. Здесь мы приводим программу коррекционно-логопедического обучения, осуществленную в данном случае.

#### Программа коррекционно-логопедического обучения

1 период обучения (сентябрь, октябрь, ноябрь)

Фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических средств языка, развитие связной речи – 2 раза в неделю, индивидуальные занятия – ежедневно.

Содержание коррекционного обучения включает в себя:

* Развитие понимания устной речи – умение вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимание обобщающего значения слов;
* Подготовка к овладению диалогической формой общения;
* Практическое усвоение некоторых способов словообразования с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (на-, по-, вы-);
* Усвоение притяжательных местоимений «мой – моя» в сочетании с существительными мужского и женского рода, некоторых форм словоизменения, путем практического овладения существительными единственного и множественного числа, глаголами единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени, существительными в винительном, дательном и творительном падежах (в значении орудийности и средства действия);
* Преобразование глаголов повелительного наклонения 2го лица единственного числа в изъявительном наклонении 3го лица единственного числа настоящего времени (спи – спит);
* Овладение навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрации действий, по картинке, по моделям:
	+ им.п.сущ. + согласованный глагол + прямое дополнение (мама + пьет + чай);
	+ им.п.сущ. + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах (мама режет хлеб ножом).
* Усвоение навыка составления короткого рассказа.

Индивидуальные занятия по произношению планировались ежедневно. В это время осуществлялось:

* Уточнение произношения простых звуков типа а, у, о, э, и, м, м,, н, н,, п, п,, т, т,, ф, ф,, в, в,, б, б,;
* Постановка и первоначальное закрепление отсутствующих звуков;
* Различение на слух гласных и согласных звуков;
* Выделение первого ударного слога в слове (Аня, ухо), анализ звуковых сочетаний типа ау, уа;

Отработка звуков проводилась таким образом, чтобы к моменту изучения каждого звука на фронтальном занятии (2 и 3 периоды) все дети умели его правильно артикулировать. Лексический материал насыщался изучаемым звуком.

На индивидуальных и подгрупповых занятиях логопед в первом периоде занимается:

* отработкой правильной артикуляции, закреплением и автоматизацией навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков: а,о,у,и,э,ы,м,мь,н,нь,п,пь,т,ть,к,кь,ф,фь,в,вь,б,бь,д,дь,г,гь. В речевом потоке у детей с ФФНР эти звуки произносятся смазано из-за нечёткой артикуляции;
* постановкой отсутствующих звуков (при возможности – одновременная постановка нескольких звуков, относящихся к разным фонетическим группам);

выработкой подвижности органов артикуляционного аппарата, используя различные анализаторы;

различением звуков на слух;

дифференциацией поставленных или сохранных звуков в произношении.

На фронтальных логопедических занятиях:

изучаются гласные звуки: а, о, у, и, э, ы; согласные звуки: п, пь, т, к, кь, ть, ль.

одновременно проводится работа по формированию фонематического восприятия.

Дети утрированно произносят названные выше звуки, угадывают их по беззвучной артикуляции, воспринимают на слух и определяют в ряду других звуков, удерживают в памяти звуковой ряд из 3-4 гласных звуков. Отработка артикуляции согласных звуков сочетается с формированием умения слышать, выделять слоги с изучаемыми звуками среди других слогов, определять наличие звука в слове. Ведётся работа по запоминанию слоговых рядов и по выделению ударного слога. Дети учатся отстукивать ритм, угадывать количество слогов. После этого переходят к анализу и синтезу обратных слогов, образованию и преобразованию слогов (изменяя один звук).

Так как в первом периоде формировались преимущественно речевые средства, то большее количество занятий выделялось на словарную и грамматическую работу (14 занятий). На формирование первоначальных навыков связной речи было отведено 7 занятий.

2 период обучения (декабрь, январь, февраль)

Фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических средств языка – 3 раза в неделю, по формированию звукопроизношения – 1 раз в неделю, индивидуальная работа – ежедневно.

Содержание занятий по формированию лексико-грамматических средств языка:

* Уточнение представлений детей об основных цветах и их оттенках, овладение соответствующими обозначениями;
* Практическое образование относительных прилагательных со значением соотнесенности к продуктам питания (лимонный), растениям (дубовый), различным материалам (кирпичный);
* Различение и выделение в словосочетаниях названий признаков по назначению и вопросы «какой? Какая? Какое?». Формирование ориентировки на совпадение окончания вопросительного слова и прилагательного. Усвоение навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе;
* Упражнения в составлении сначала 2х, а затем 3х форм одних и тех же глаголов (лежи – лежит – лежу), изменение формы глаголов 3го лица единственного числа на форму 1го лица единственного числа (и множественного числа) – идет – иду – идешь – идем;
* Употребление предлогов на, под, в, из, обозначающих пространственное расположение предметов в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных;
* Совершенствование навыка ведения подготовленного диалога;
* Закрепление навыка построения предложений, распространение предложений путем введения однородных членов, первоначальное усвоение наиболее доступных конструкций сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;
* Составление коротких рассказов по картине, серии картин, рассказов-описаний, перессказов.

Было проведено 14 занятий по формированию словаря и грамматического строя и 12 занятий по развитию связной речи.

Содержание фронтальных занятий по формированию звуковой стороны речи:

* Закрепление правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях 1 периода;
* Постановка и автоматизация отсутствующих звуков и коррекция искаженно произносимых звуков;
* Дальнейшее освоение слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава;
* Формирование фонематического восприятия на основе четкого различения звуков по признакам глухость –звонкость, твердость-мягкость;
* Воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза.

На индивидуальных занятиях уточнялось произношение поставленных ранее звуков в речевом потоке. Осуществлялась работа по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах. Последовательность и сроки изучения определялись индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

На индивидуальных занятиях ведётся постановка отсутствующих звуков и их автоматизация.

На фронтальных логопедических занятиях акцентируется внимание:

* дифференциацию на слух и в произношении звуков по твёрдости-мягкости, глухости звонкости; закрепляются и дифференцируются звуки: ль-ы,с,с-сь,з-зь,с-з,сь-зь,ц,б-п,ш-ж,з-ш,з-ж,с-ш;
* на грамматических категориях: рода, числа, падежа, времени;
* на синтаксической работе по составлению предложений, их распространению;
* на развитии связной монологической речи: составлении короткого рассказа с опорой на наглядность;
* на закреплении навыков звукового анализа и синтеза: определении позиции звука в слове; определении ударного гласного в положении после согласного; анализе прямых и обратных слогов, их преобразовании;
* на формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, гласные, согласные, глухие, звонкие, мягкие и твёрдые звуки.

3 период (март, апрель, май)

Фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи – 4 раза в неделю. Содержание этих занятий:

* Закрепление навыков употребления обиходных глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий (выехал – подъехал – въехал – съехал);
* Закрепление навыка образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов ов, ин, ев, ян, ан;
* Образование наиболее употребительных притяжательных прилагательных (волчий);
* Образование прилагательных, имеющих ласкательное значение с использованием суффиксов -еньк, -оньк;
* Усвоение наиболее доступных антонимических отношений между словами (добрый – злой);
* Уточнение значений обобщающих слов;
* Формирование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;
* Расширение значения предлогов;
* Отработка словосочетаний с предлогами в соответствующих падежах;
* Составление разных типов предложений:
	+ простых распространенных из 5-7 слов с предварительной отработкой элементов структуры предложения (отдельных словосочетаний);
	+ предложений с противительным союзом «а» в облегченном варианте (сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить), с противительным союзом или;
	+ сложноподчиненных предложений с придаточными причины (потому что), с дополнительными придаточными, выражающими желательность или нежелательность действия (я хочу, чтобы);
* преобразование предложений путем изменения главного члена предложения, времени действия к моменту речи, залога (встретил брата – встретился с братом), изменением вида (мальчик писал письмо – мальчик написал письмо);
* умение определять количество слов в предложении в собственной и чужой речи;
* умение выделять предлог как отдельное служебное слово;
* развитие и усложнение навыка передачи в речи последовательности событий, наблюдений за серией выполняемых действий;
* закрепление навыка составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения (дополнение эпизодов, изменение начала, конца рассказа);
* составление рассказов по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций.

Было проведено 17 занятий по формированию словаря и грамматического строя, 36 занятий – по развитию связной речи.

Фронтальные занятия по формированию звуковой стороны речи проводились 2 раза в неделю и содержали следующее:

* усвоение звуков л, с, ш, с-з, р-л, ы-и в твердом и мягком звучании в прямом слоге;
* дифференциация звуков по участию голоса (с-з), по твердости-мягкости, по месту образования;
* овладение навыком звукового анализа и синтеза прямого и обратного слова (ас – са), односложных слов типа «суп».

Задачи периода:

* закрепить навык употребления поставленных звуков в самостоятельной речи детей;
* изучить т дифференцировать звуки: л,р,л-ль,р-рь,л-р,рь-ль,ч,щ,ч-щ;
* закрепить лексико-грамматические конструкции, конструкции сложносочинённого и сложносочинённого предложений в самостоятельной связной речи детей в процессе рассказывания.

## 3.3 Контрольный эксперимент

По окончании учебного года (май) был проведен контрольный эксперимент в то же группе детей с использованием указанной выше методики (тест различения и выбора фонем). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты контрольного эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Оцениваемые критерии |  |
| Слоговая структура | Звуковая структура | Произношение слогов | Средние |
| Иван С. | 4 | 3 | 3 | 3,333333 |
| Ира С. | 4 | 4 | 3 | 3,666667 |
| Валя Т. | 3 | 3 | 4 | 3,333333 |
| Ира К. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Сергей С. | 4 | 2 | 5 | 3,666667 |
| Коля Г. | 3 | 5 | 4 | 4 |
| Оля Ш. | 4 | 3 | 4 | 3,666667 |
| Лариса Ш. | 4 | 4 | 3 | 3,666667 |
| Олег Б. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Иван К | 4 | 4 | 3 | 3,666667 |
| Среднее значение по группе | 3.7 | 3.5 | 3.6 |  |

Аналогично констатирующему эксперименту, представим данные графически.

Для наглядности на диаграммах сравним результаты контрольного и констатирующего экспериментов:

Аналогичное сравнение проведем для каждого ребенка с общим нарушением речи отдельно:

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов для каждого ребенка с общим недоразвитием речи

По полученным результатам можно сделать вывод, что обследуемая группа детей имеет показатели фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, способности узнавания, различения и сравнения отдельных звуков в ряду и слов-паронимов выше среднего. Это свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

## Рекомендации

Основная рекомендация исследуемым детям (их родителям и воспитателям), которую необходимо дать после проведения контрольного эксперимента, заключается в следующем. Как видно из результатов эксперимента (особенно наглядно это видно из последней диаграммы), хоть в целом результаты всех детей по крайней мере не ухудшились, но никто из них не достиг максимальных оценок. Значит, у всех этих детей так или иначе остаются проблемы со звукослоговой структурой речи. А это, в свою очередь, означает, что этим необходимо пройти курс лечения у логопеда.

Кроме лечения у логопеда, после поступления этих детей в среднюю школу за ними необходимо продолжать наблюдение и постепенно корректировать звукослоговую сформированность слова. Ниже приведем рекомендуемую методику тестирования звукослоговой структуры у детей младшего школьного возраста, которые проходили коррекцию в детском саду и не достигли 100% результатов.

#### Первая серия

Исследуются навыки языкового анализа.

**Инструкция для ребенка**

Отвечай на мои вопросы.Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»?Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»? Сколько слогов в слове «машина»? Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»? Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой первый звук в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после «ш» в слове «школа»?

**Оценки**

3 — правильный ответ;

2 — самокоррекция;

1 — правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ.

Максимальная оценка за серию — 30 баллов.

#### Вторая серия

Исследуются навыки письма.

**Инструкция для учащихся 1-го класса**

Напиши, пожалуйста:

свое имя;

буквы: Б, К, З, Ц, Е, Ч;

слова: мама, стол, стул.

Оценивается письмо в целом, а не каждая проба в отдельности, как в других заданиях.

**Оценки**

45 — не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы;
30 — незнание 2-3 букв или их неточное написание;
15 — не более 4 ошибок дисграфического характера (зеркальность, смешение букв по фонетическому или артикуляционному сходству) или до 5 иных ошибок;
0 — более 4 дисграфических ошибок или более 5 других, отсутствие навыков письма.

**Инструкция для учащихся 2-го класса**

Я буду диктовать, а ты пиши.

Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идет дождь. В лесу стоит тишина.

**Инструкция для учащихся 3-го класса**

Диктант «ПТИЦЫ»

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.

**Оценки**

2-й класс

45 — не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 — допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 — дисграфического;

15 — до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

3-й класс

45 — не более 2 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 — допускается до 3 погрешностей недисграфического характера;

15 — до 5 орфографических ошибок и/или не более 2 дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Полезно проанализировать качество дисграфических ошибок. Мы выделяли ошибки нескольких типов, но в индексы были включены штрафные оценки только за два типа ошибок: 1) за ошибки, обусловленные трудностями фонематического восприятия; 2) за грамматические ошибки на письме. Штрафные баллы для обоих типов ошибок начисляются по следующей шкале:

0 — отсутствие ошибок;

(–5) — одна ошибка;

(–10) — две ошибки;

(–15) — три и более ошибки.

Максимальная оценка — 45 баллов.

#### Третья серия

Исследуются навыки чтения.

**Инструкция для учащихся 1-го класса**

Прочитай слова:

Мак Флаг

Нож Голубика

Мяч Цирк

Пила Сток

Юг   Плащ

Юла Крик

Курица Блеск

Дерево Класс

Собака Ванна

Сапоги Диван

Йод Забор

Индюк

**Инструкция для учащихся 2-го и 3-го класса**

Прочитай текст. (Для чтения дается текст «Как я ловил раков», А.Н. Корнев, 1997.)

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2—3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

**Оценки**

Оценивание происходит по трем критериям.

##### 1-й класс (начало обучения)

Критерий скорости чтения

15 — высокая скорость чтения, соответствующая 15 и более словам в минуту;
10 — средняя скорость чтения, от 8 до 14 слов в минуту;

5 — низкая скорость чтения, 7 и менее слов в минуту;

0 — отсутствие навыка чтения.

Критерий способа чтения

15 — чтение целыми словами;

10 — послоговое чтение;

5 — побуквенное чтение;

0 — отсутствие навыка чтения.

Критерий правильности чтения

15 — допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 — не более 6 ошибок на уровне слова или слога;

5 — до 10 ошибок на уровне слова, слога и буквы;

0 — множественные ошибки на уровне слога и буквы, отсутствие навыка чтения.

##### 2-й класс

Критерий скорости чтения

15 — высокая скорость чтения, 60 и более слов в минуту;

10 — средняя скорость чтения, от 45 до 59 слов;

5 — низкая скорость чтения, от 30 до 44 слов;

0 — очень низкая скорость чтения, 29 и менее слов.

Критерий правильности чтения

15 — не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 — не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;
5 — до 6 ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции;

0 — множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного

15 — полное понимание смысла прочитанного;

10 — неполное понимание;

5 — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

##### 3-й класс

Критерий скорости чтения

15 — высокая скорость чтения, 90 и более слов в минуту;

10 — средняя скорость чтения, от 70 до 89 слов;

5 — низкая скорость чтения, 50—69 слов;

0 — очень низкая скорость чтения, 49 и менее слов.

Критерий правильности чтения

15 — не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 — до 5 ошибок, частично с самокоррекцией;

5 — до 6 ошибок без коррекции;

0 — множественные ошибки.

Критерий понимания смысла прочитанного

15 — полное понимание смысла прочитанного;

10 — неполное понимание;

5 — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Оценка за чтение складывается из суммы оценок по каждому критерию.

Максимальная оценка — 45 баллов.

Максимальная оценка за все задания, проверяющие состояние письменной речи, — 120 баллов.

Максимальная оценка за весь тест — 900 баллов.

## Выводы по третьей главе

Итак, в третьей – заключительной – главе настоящей дипломной работы были описаны разработка, проведения и результаты тестирования воспитанников подготовительной группы Сузунского детского сада.

Согласно общепринятой методологии, эксперимент (тестирование) состоял из трех частей: констатирующей, формирующей и контрольной.

Основной вывод, который можно сделать по результатам эксперимента, следующий: результаты тестирования позволяют подтвердить гипотезу настоящего дипломного исследования о том, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью логопедической работы.

Далее – в заключение дипломной работы – будут сделаны обобщающие выводы по результатам дипломного исследования.

# **Заключение**

В процессе анализа речевого дефекта определены общие и специфические закономерности системного недоразвития речи, характер влияния психической деривации на нарушение формирования речевой функциональной системы, характер корреляции между нарушениями различных ее компонентов и особенностями психического развития и общения воспитанников детского дома. Определены и обоснованы пути логопедического воздействия в условиях воспитания и обучения в учреждениях интернатного типа. Разработана и апробирована психологически обоснованная методика коррекционной работы, основой которой является развитие речевой функциональной системы детей в процессе организации общения в игровой деятельности.

Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п.

Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обусловливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом – речевая аномалия, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения. Характерным является системное нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. Общее недоразвитие речи у дошкольников может проявляться в разной стадии: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Типичным является позднее появление речи, ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, а также недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия.

Ранее выявление подобных нарушений и своевременная коррекция помогают сохранить адаптивность ребенка и подготовить его к обучению в школе. Коррекционная работа проводится в специальных учреждениях, либо в общеобразовательных на логопедических пунктах. Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи. Основным направлением логопедического воздействия является развитие речи, коррекция и профилактика ее нарушений. В процессе логопедической работы предусматривается развитие сенсорных функций; развитие моторики, особенно речевой моторики; развитие познавательной деятельности, прежде всего, мышления, процессов памяти, внимания; формирование личности ребенка с одновременной регуляцией, а также коррекцией социальных отношений; воздействие на социальное окружение.

К моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они умеют различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения.

В своей работе мы проводили исследование детей, имеющих общее недоразвитие речи, а именно – изучали нарушения звуко-слоговой структуры слова. На базе специального дошкольного учреждения была проведена коррекционная логопедическая работа с обследуемой группой детей. Исследование показало наличие ярко выраженных нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. В результате коррекционной работы выявленные нарушения звуко-слоговой структуры слова были компенсированы. Это подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью логопедической работы.

# **Список литературы**

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: МПА, 1995.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1974.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 1982.
5. Гальперин П.Я.Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1992.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Педагогика, 1961.
7. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб, 1995.
8. Глухов В.Л. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 1985.
9. Голубева Г.Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. СПб, 1996.
10. Гордина М.В. О различных функциональных единицах языка. М., 1980.
11. Граудина Л.К., Миськевич Г.И. Теория и практика русской интонации. М., 1990.
12. Гуровец Г.В., Давидович Л.Р., Маевская С.И. Медико-педагогическая характеристика сложных форм патологии речи // Изучение и коррекция речевых расстройств. Л., 1986.
13. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. М., 1982.
14. Денисова Н.Е. Экспресс-диагностика детей первого года обучения, имеющих проблемы речевого развития // Дефектология. 1998. № 2.
15. Дефектологический словарь. М., 1970.
16. Дифференциальная диагностика речевых расстройств у детей дошкольного и школьного возраста. СПб, 1998.
17. Дурова Н.В. Формирование фонематического восприятия у детей 5-го года жизни в детском саду: Автореф. М., 1984.
18. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков. М, 1996.
19. Есечко Л.Б. Особенности овладения звуко-слоговым составом слова учащихся с общим недоразвитием речи // Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушением умственного и физического развития. М., 1971.
20. Есечко Л.Б. Формирование правильного слогового состава слова в произношении детей с общим недоразвитием речи в подготовительном классе // Дефектология. 1974. № 3.
21. Ефименкова Л.Н. Формирование речи дошкольников. М, 1981.
22. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. М, 1961.
23. Жафяров А.Ж., Жафяров Р.А. Математическая статистика. – Новосибирск, НГПУ, 2000.
24. Жинкин Н.И. Интеллект, язык, речь // Нарушение речи у дошкольников. М, 1972.
25. Захаров В.П. Применение математических методов в социально-психологических исследованиях. Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985.
26. Зееман М. Расстройства речи в детском возрасте. М., 1962.
27. Зиндер Л.В. Общая фонетика. М, 1979.
28. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М. 1998.
29. Калмыкова И.Р. Таинственный мир звуков. Ярославль, 1998.
30. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М, 1990.
31. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М, 1971.
32. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – М.: Гном и Д, 2001. С. 255-261.
33. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Гаркуша Ю.Ф. М.: Секачев В.Ю., 2000. С. 91.
34. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении речи. Серия «Практическая психология» – М.: Ось-89, 2001.
35. Кравченко И.А. Игры и упражнения со звуками и словами. М, 199.
36. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с ЗПР. СПб, 1992.
37. Левина Р.Е. Недостатки речи и письма у детей. М, 1965.
38. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М, 1999.
39. Логопедия: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. М, 1995.
40. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение. СПб, 1997.
41. Лупандин В.И. Математические методы в психологии 1997.
42. Лурия А.Р. Язык и сознание. М, 1979.
43. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М, 1970.
44. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. М, 1992.
45. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Речь, 2003. С. 237-238.
46. Нарушение речи у дошкольников. М, 1969.
47. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль, 1997.
48. Немов Р.С. Психология , книга 3-я. – М. Высшая школа 2001.
49. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М., МПА, 1995.
50. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., МПА, 1999.
51. Панов М.В. Современный русский язык. М, 1973.
52. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. 1998.
53. Петровский А.В. Ярошевский М.Г. История и теория психологии в 2-х томах. Т.1 – М., 1996.
54. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.
55. Семенова Е.Ю. Сборник задач по теории вероятностей и математической статистике для психологов. – М.: МГУ, 1969.
56. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д., Феникс, 1996.
57. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. –М.: МГУ, 1998
58. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. СПб.: Питер, 1999. С. 129.
59. Филичева Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. Екатеринбург: Базиз,1996. С. 301.
60. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф. Учителю о детях с недостатками речи. М, 1996.