МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

Студент Сингилевцева 02.02.2022 Сингилевцева Елена Григорьевна
(подпись, дата)

Научный руководитель Сафо 02.02.22 к.п.н., доцент Сафонова О.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер 02.02.22 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 11.01.22 № 5)

Заведующий кафедрой Л.Н. Корчагина
(подпись, дата)

Работа защищена с отметкой 5 (отл.) (протокол заседания ГЭК от 1.03.22 № 17)

Секретарь ГЭК Н.А. Мали
(подпись, дата)

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

1.1. Понятие об общем недоразвитии речи 7

1.2. Теоретический анализ литературы по проблеме развития речи у неговорящих детей..... 11

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с 1 уровнем речевого развития..... 16

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

2.1. Организация, условия и методика проведения обследования..... 21

2.2. Анализ результатов обследования 25

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

3.1. Организация, цели и задачи коррекционной работы. 33

3.2. Содержание логопедической работы 37

3.3. Оценка эффективности коррекционной работы по формированию фразовой речи у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня 46

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 50

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... 52

ПРИЛОЖЕНИЕ.....57

ВВЕДЕНИЕ

Согласно современным исследованиям, доля детей, имеющих неврологические, соматические заболевания, врожденные пороки развития, в последнее время возрастает. Сочетанные перинатальные поражения центральной нервной системы различного генеза и степени тяжести являются одной из наиболее частых причин возникновения речевых, психических отклонений и инвалидизации детей. При задержках развития характерна наследственная отягощенность подобными или родственными расстройствами, что предполагает важную роль генетических факторов в этиологии некоторых случаев. Средовые факторы так же часто вызывают задержку развития, но чаще всего они не имеют первостепенного значения.

В результате усовершенствования медицинской помощи с использованием новейших технологий стало возможным выхаживание недоношенных детей, а благодаря ранней реабилитации – и восстановление функционирования органов и систем организма, укрепление здоровья, обеспечение последовательного психического развития. В то же время увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями, зависимость их психического развития от психолого-педагогического воздействия указывает на необходимость оказания своевременной ранней помощи.

Особенно наблюдается рост количества неговорящих детей, однако точных статистических данных, позволяющих оценить его, нет. Пик выявляемости речевых проблем приходится на возраст 5 лет, что зачастую слишком поздно для осуществления эффективной помощи. Это свидетельствует о недостаточном внимании к диагностике и коррекции задержанного речевого развития в более ранние возрастные периоды.

Речевое развитие ребёнка – сложный процесс созревания и усложнения психических функций и личности, реализующийся под воздействием ряда

наследственно-биологических и социальных факторов, таких как воспитание, обучение и влияние окружающей среды. К основным психическим функциям относятся так же гнозис, праксис, мышление, память, чтение, письмо, счётные навыки, внимание, эмоции, воля, поведение и т.д. Сегодня в отечественной логопедии, детской психологии и дошкольной педагогике признана необходимость осуществления систематического контроля за ходом психоречевого развития детей, так как в период раннего и дошкольного детства происходит активное формирование личности ребёнка, которое непосредственно зависит от окружающих его социальных условий, педагогического воздействия и влияет на успешность дальнейшего школьного обучения.

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена тенденцией увеличения в последние годы количества детей с поражением нервной системы, являющейся основной причиной тяжёлых речевых нарушений и поиском более эффективных научно-обоснованных путей формирования фразовой речи неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Гипотеза данного исследования базируется на предположении о том, активная речь будет формироваться у детей речевым недоразвитием при условии, если:

– будет проводиться ранняя диагностическая работа по выявлению речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста;

– коррекционное воздействие будет осуществляться в определённой системе с учётом речевой и неречевой симптоматики;

– будут использоваться эффективные условия для обучения младших дошкольников общим недоразвитием речи 1 уровня на специальных занятиях в условиях ДОУ;

Цель исследования: изучить речевую симптоматику неговорящих детей и подобрать приёмы формирования у них фразовой речи.

Объект исследования: речевые умения детей как основа всеобщего развития.

Предмет исследования: коррекционная работа по становлению речевых умений у детей с речевым недоразвитием.

Задачи исследования:

1. Изучить литературу по проблеме исследования;
2. Подобрать методики и провести обследование неговорящих детей, сделать соответствующие выводы;
3. Экспериментально проверить эффективность применения приемов формирования фразовой речи у младших дошкольников с ОНР I уровня;
4. Проверить эффективность работы в ходе контрольного эксперимента.

При рассмотрении состояния исследуемой проблемы на практике использовались следующие методы: анализ логопедической литературы, сбор анамнестических данных, наблюдение в процессе учебной, предметно-практической и игровой деятельности, метод логопедической диагностики, констатирующий, обучающий, контрольный эксперимент.

В своей работе мы опирались на исследования по развитию речи неговорящих детей таких авторов, как Г.А. Волкова, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичёва.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы, определены цель, объект, предмет, задачи исследования, методологическая основа и используемые методы.

Первая глава посвящена обзору теоретического изучения проблемы развития речи неговорящих детей.

Во второй главе рассматривается ход диагностической работы по обследованию речевой деятельности детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1 уровня.

Третья глава описывает практическую деятельность по формированию фразовой речи у неговорящих детей. Также проводится оценивание полученных результатов.

Приложение отражает практический материал исследования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

1.1. Понятие об общем недоразвитии речи

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.) в 50-60-е гг. XX в.

В этот период была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая, прежде всего, дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, то есть целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Новое психолого-педагогическое решение для коррекционной деятельности было представлено в разработке педагогической классификации, позволяющей теоретически обосновать и реализовать единую форму фронтального обучения детей с различными нарушениями речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи – алалии и афазии. Общее недоразвитие речи может также отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи [23].

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой.

На первом уровне речевого развития у детей речь почти полностью отсутствует: она состоит из звукоподражаний, аморфных слов-корней. Свою речь дети сопровождают жестами и мимикой. Однако она остается непонятной для окружающих. Фразы на данном уровне речевого развития нет.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. На этом уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предлогами и союзами. Возникает возможность рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях.

Недоразвитие речи проявляется в незнании многих слов, в неправильном произнесении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизмах, хотя смысл произнесенного можно понять и вне ситуации. Дети прибегают к пояснениям с помощью жестов.

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы – в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов.

Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами.

Звуковая сторона речи носит искаженный характер. Неправильно произносимые звуки могут относиться к трём-четырём фонетическим группам, например: переднеязычным (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычным и губным. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные часто звучат смягченно.

Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет.

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны.

Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырех слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; не различение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются [41].

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Таким образом, у детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи; снижена работа всех психических функций; отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

1.2. Теоретический анализ литературы по проблеме развития речи у неговорящих детей

Вопросы изучения и обучения безречевых детей с ранних лет жизни отслежены в трудах Ю.Ф. Гаркуша, Ю.В. Герасименко, О.Е. Громовой, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Фундаментом научно-практического исследования по изучению нарушений речеязыкового развития являются работы Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, С.А. Мироновой, Т.Н. Ушаковой, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, С.Н. Цейтлин и др.

Данная проблематика рассматривается с точки зрения медицинского и педагогического подходов, поскольку в раннем детстве возникают различные аномалии развития (Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.). Традиционно оказание помощи ограничивалось медицинским аспектом, однако анализ научной литературы свидетельствует о важности комплексной медико-психолого-педагогической помощи [34].

В отечественной логопедии накоплен достаточный теоретический, практический и методический материал по изучению задержанного развития речи у детей, начиная с раннего возраста. В исследованиях поднимаются вопросы этиологии, дифференциальной диагностики, выявления связи

нарушения речи и других психических функций, разработки эффективных методов и приёмов по вызыванию речи и др.

Так ведущим положением концепции Р.Е. Левиной выступает научно обоснованный ею системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи, использование которого привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с речевым недоразвитием. В опубликованной в 1951 году книге «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)» Р.Е. Левина отмечает, что в структуре дефекта у них выявляются не только речевые нарушения, но и нарушения формирования высших психических функций, которые наиболее тесно связаны с речью [24]. По мнению Р.Е. Левиной, раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности, которые и помогают найти пути коррекции отклонений психических процессов, обусловливающих или усугубляющих речевой дефект.

Е.М. Мастюкова указывает на то, что контроль за развитием ребёнка в целях своевременного обнаружения нарушений в онтогенезе даёт возможность в дальнейшем организовать работу по коррекции, компенсации и предупреждению вторичных отклонений в развитии. В связи с этим необходимо всестороннее изучение особенностей развития детей, начиная с раннего возраста, а также поиск и разработка новых форм оказания ранней логопедической помощи [26].

Е.В. Кириллова [17, С. 6] отмечает, что «…дифференциальная диагностика безречевых детей, особенно в дошкольном возрасте, представляет значительные трудности, что обусловлено сходством внешних проявлений и вероятной общностью других патогенетических механизмов». Возникают трудности выделить первичное нарушение и вторичные проявления. Для этого, как правило, требуется дополнительное динамическое изучение. Наибольшие трудности представляет дифференциальная диагностика сенсорной алалии и интеллектуальной недостаточности;

моторной алалии, разнообразных задержек речевого развития и интеллектуальной недостаточности; анартрии и интеллектуальной недостаточности при ДЦП; сенсорной алалии, интеллектуальной недостаточности и аутизма. Вопрос диагностики стоит остро и в настоящее время, так как от того, насколько правильно и быстро определено нарушение или их комплекс, зависит успешность коррекционного процесса.

Анализ литературных источников по проблеме нашего исследования позволяет выделить некоторые эффективные направления и условия коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми:

1. Расширение объема понимания речи, понимания детьми конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления;
2. Использование ситуативного подхода к речевому развитию детей с ОНР первого уровня;
3. Применение комплексного подхода к достижению цели;
4. Осуществление постепенного перехода от простого к сложному;
5. Использование в играх, игровых ситуациях, на занятиях для создания комфортной обстановки любимых игрушек ребенка;
6. Воспроизведение жизненных ситуаций в режимных моментах, в игре, на занятиях;
7. Применение яркой красочной наглядности, изображающей совершаемые ребенком действия;
8. Обязательное использование похвалы и других методов поощрения [34].

Г.А. Волкова считает, что занятия по устранению речевого недоразвития в коррекционно-воспитательной работе с безречевыми детьми должны проводиться в игровой форме. В первую очередь реализуется принцип деятельностного подхода. Каждую игру следует считать деятельностью, а систему игр рассматривать как совокупность связанных между собой разных видов деятельности. Такое понимание игры позволяет

не смешивать игровое упражнение с игрой как формой деятельности. Принципы системности, последовательности и учета возраста позволяют распределить игры в определенной системе с выделением наиболее важных для детей каждого возраста видов игр. Последовательность развития игры на логопедических занятиях у неговорящих детей иная, чем у их правильно говорящих сверстников. Так, если у хорошо говорящих детей взрослый, используя игру как средство воспитания, опирается в первую очередь на творческие игры детей, то в коррекционном курсе игра проходит иной путь: от игр с готовым содержанием и данными в них правилами к играм творческим. Такая последовательность использования игр позволяет учитывать клиническую картину задержанного речевого развития, особенности поведения детей и создает условия для развития у неговорящих детей самоорганизации и активности в поведении и речи [5].

Предлагаемые авторами отдельные методические приемы формирования начальных умений речевого общения и комплексные логопедические методики по активизации речи у детей с ОНР первого уровня различной этиологии опираются на принципы учета особенностей психофизического развития ребёнка, этиологии, механизмов и симптоматики нарушения; речевых, психологических, моторных и возрастных особенностей данного контингента детей.

Так Б.М. Гриншпун предлагает работать над формированием активной речи поэтапно, следуя онтогенетическому принципу, опираясь на подготовленную психофизиологическую базу ребёнка. Вызывание речи, по его мнению, начинается с формирования коммуникативных ситуаций. Основой фразы является предикат [8]. Н.С. Жукова также считает, что в основе поэтапного формирования устной речи детей с ОНР лежит их обучение составлению различных видов предложений, усложнение которых ориентируется на онтогенез речевой деятельности [15].

С.Е. Большакова отмечает, что «…в структуре дефекта нарушения неговорящего ребёнка нередко присутствует артикуляторная апраксия –

невозможность произвольного точного управления артикуляционным аппаратом, не обусловленная парезом или параличом» [4, С. 151]. Для облегчения прохождения этапа повторения и самостоятельного продуцирования гласных, согласных звуков и слогов автор предлагает использовать метод мануального сопровождения. Данный метод состоит в имитации артикуляции при помощи кисти руки.

Вопрос развития понимания обращённой речи и собственно речевой активности рассматривается в специальной литературе, периодических изданиях достаточно широко.

Рассмотрим далее некоторые аспекты формирования импрессивной речи у детей с ОНР первого уровня.

Т.Н. Новикова-Иванцова отмечает, что в доречевом периоде дети активно используют жесты. Благодаря жестам ребенок может показать то, что еще не может сказать. Между взрослым и ребенком возникает понимание, происходит коммуникация. Ребенку можно задавать вопросы для выяснения того, что он понимает, а что нет, и он сможет ответить жестом. Например, логопед спрашивает: «Какой Миша большой?», малыш будет вытягивать обе руки вверх. Задаётся вопрос: «Как рыбка плавает?», ребенок будет совершать сложенными ладонями волнообразные движения. Эти действия ребенка свидетельствуют о том, что слова и «большой», и «плавает» ему понятны [28].

С целью активизации речевого развития неговорящих детей Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова рекомендуют применять серии игровых логопедических упражнений (например, серия игр «Поручение», где ребёнок выполняет заданные логопедом действия; игры в «прятки», когда ребёнок ищет предмет опосредованно через игрушку) [15].

О.Е. Громова считает целесообразным использовать для развития понимания обращенной речи у неговорящих детей такие виды игр, в которых все слова произносит логопед, ребёнок показывает на предметы указательным жестом [9].

А.Л. Битова предлагает игровой метод, направленный на одновременное развитие мелкомоторного праксиса и развития понимания обращенной речи. Данный метод активно применяется автором в логопедической практике. Дети выкладывают бусы под речевое сопровождение логопедом: *«Сначала положим одну горошину, потом одну фасолину, снова горошину, фасолину, горошину, фасолину»*. Так А.Л. Битова совмещает работу над зрительной-моторной координацией и слуховой памятью. Кроме того, автор предлагает проводить параллельную работу по формированию пассивного словаря и развитию кинестетических ощущений от пальцев рук. Для этого необходимо, чтобы ребенок ощущал форму, величину предмета, фактуру материала, из которого тот сделан, что достигается путем ощупывания или поглаживания разнообразных игрушек и фигурок [2].

Таким образом, исследователями рассматриваются такие вопросы, как проблема дифференциальной диагностики неговорящих детей, определение причин речевого недоразвития, направления коррекционной работы, обоснование принципов логопедического воздействия, а также разработка форм, методов и приёмов по активации речевой деятельности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с 1 уровнем речевого развития

Первый уровень развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Признаками речевого недоразвития на ранних этапах являются позднее возникновение лепета, значительное недоразвитие и своеобразие речи, грамматического строя языка, грубые нарушения фонематического строя речи ребенка, слабая реакция на попытки общения в раннем возрасте [43]. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания,

инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. В то же время нельзя говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Этими средствами являются отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. При воспроизведении слов ребенок данной группы преимущественно сохраняет корневую ударную часть, грубо нарушая их звуко-слоговую структуру *(«дя»* – дать, взять; *«ки»* – книга; *«па»* – палка). Используются «контурные» слова из двух-трех слогов *(«атота»* – морковка, *«тяпат»* – кровать, *«тяти»* – мячик, *«амой» – домой, «кока»* – петушок); фрагменты слов-существительных и глаголов *(«ко»* – корова, *«Бея»* – Белоснежка, *«пи»* – пить, *«па»* – спать, *«кой»* – открой, *«дада*» – дай, «ди» – иди); фрагменты слов-прилагательных и других частей речи *(«босё»* – большой, *«пака»* – плохой, *«доба*» – добрый, «бея» – белый); звукоподражания и звукокомплексы *(«ко-ко», «бах», «му», «ав»)* [42]. Также в речи присутствуют отдельные слова, совпадающие с нормами языка, включающие звуки раннего и среднего онтогенеза. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно [32].

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Например, слово *«кока»,* произносимое с разными интонацией и жестами обозначает «петушок», «кукарекает», «клюет», что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого.

Своеобразно развиваются артикуляционные возможности. Т.Н. Ушакова отмечает, что у детей при сохранении нормального мышечного тонуса прослеживается «преграда» в произвольном управлении артикуляционным аппаратом с формированием речеязыковой способности.

Детей необходимо специально побуждать к имитации слогов, слов. Им сложно обойтись без подсказок со стороны взрослого. В недоразвитии механизмов речи выделяются:

– когнитивные и языковые нарушения формирования языковых способностей;

– базовые психофизиологические предпосылки развития речевой деятельности [39].

Пассивный словарь детей оказывается значительно шире активного. Это опережение представляется закономерным и не противоречащим положению о взаимозависимости речи и других психических процессов. По-видимому, развитие психических процессов неговоряших детей опосредуется их внутренней речью, элементы которой могут развиваться спонтанно. Теоретически возможность развития элементов внутренней речи может быть объяснена гипотезой Н.И. Жинкина о «предметно-схемном коде» внутренней речи; в свете этой гипотезы и процесс понимания речи безречевыми детьми можно интерпретировать как процесс перевода, декодирования единиц звукового кода натурального языка на единицы предметно-схемного кода языка внутренней речи [14].

Для понимания обращенной речи используются семантические и синтаксические значения слов с целью формирования внутренней программы в получении определенного сигнала (синтез), позже поступление сигнала сравнивается с полученным сигналом (анализ). Е.М. Мастюкова отмечает, что в понимании обращенной речи важную роль играет анализ компонентов речевых сигналов: фонетический, акустический, фонологический,

синтаксический, лексический, семантический. У неговорящих детей отмечаются низкие уровни фонематического слуха и фонетического восприятия. Им сложно быстро опознавать звуки в последовательности [27].

У неговорящих детей отсутствует или имеется в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова: нарушено различение единственного и множественного числа существительных и глаголов, приставочных глаголов, форм мужского и женского рода, уменьшительно-ласкательной формы существительных, значений предлогов.

В овладении мыслительными операциями у детей наблюдается недоразвитие словесно-логического мышления. Они с трудом сравнивают, обобщают, испытывают затруднения при анализе и синтезе. У детей снижена вербальная память: забываются последовательность элементов в задании, сложные инструкции.

Игровая деятельность ограничена, игра длительное время имеет упрощённый характер. Процесс овладения специфическими манипуляциями без обучения идёт медленнее, чем у нормотипичных детей.

Е. В. Кириллова отмечает, «…что дети имеющие ОНР первого уровня, имеют комплексное органическое нарушение центральной нервной системы» [17, С. 11]. Ребенок избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Диагностику безречевых детей затрудняет наличие неврологической симптоматики – минимальной мозговой дисфункции, синдромов гипо- и гипервозбудимости, гипертензионно-гидроцефального и церебрастенического синдромов. При всем разнообразии неврологической симптоматики для безречевых детей характерно снижение психической активности, внимания, памяти, отмечается недостаточность целенаправленной деятельности. Кроме того, симптомы поражения нервной системы могут иметь регредиентный характер. Отмечаются периодические кризы, проявляемые в приступах плача, рвотном рефлексе, беспокойном поведении, аффективно-респираторных приступах. Даже при легком и

доброкачественном течении заболевания без очаговых неврологических симптомов общий потенциал ребенка снижен.

С раннего возраста у детей может проявляться отсутствие мотивации к речевому общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. К причинам, вторично тормозящим речевое развитие Т.Б. Епифанцева относит поведение близких взрослых ребёнка, невостребованность речи начиная с раннего возраста. Автор считает, что нельзя предугадывать желания детей, игнорировать молчание, иначе у детей не будет формироваться потребность высказывать свои просьбы, желания и эмоции посредством речи [13].

Дети могут испытывать в связи с дефектом неприятные переживания, скрывают его, компенсируя манеру речевого общения с помощью уловок. Все это мешает ребенку контактировать с социумом и благополучно развиваться.

Таким образом, в недоразвитии механизмов речи выделяются когнитивные и языковые нарушения формирования языковых способностей, а также нарушения базовых психофизиологических предпосылок развития речевой деятельности.

В данной главе проведён теоретический анализ литературы по проблеме развития речи неговорящих детей с первично сохранным интеллектом. Такие дети представляют собой разнородную категорию и относятся к ОНР первого уровня согласно психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной. Детей объединяет отсутствие общеупотребительной речи, общение с помощью лепетных слов, звукоподражаний и паралингвистических средств.

В настоящее время остро стоит проблема дифференциальной диагностики неговорящих детей и усовершенствования методов и приёмов по развитию их языковых способностей.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

2.1. Организация, условия и методика проведения обследования

По данным А.Н. Гвоздева, к 3 годам при нормальном развитии ребенок осваивает все основные грамматические категории языка разговорной речи. Он изменяет слова, используя морфологические средства, изъясняется короткими грамматически оформленными предложениями. В этом возрасте ребенок уже владеет теми средствами, которые необходимы и достаточны для его полноценного общения, потребность в котором возрастает. В основе предложения лежит структурная схема, в соответствии с которой выражаются главные члены предложений (подлежащее, сказуемое), а также происходит распространение высказывания за счет определений, дополнений, обстоятельств. Характерны назывные предложения, состоящие из одного подлежащего, и двусоставные, в которых подлежащее – имя, а сказуемое – глагол или прилагательное, наречие, существительное в именительном или косвенном падеже [7].

Исходя из этих данных для экспериментальной работы были отобраны шесть детей в возрасте от 3 до 3,5 лет, у которых на момент начала обследования отсутствовала активная речь. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида «Город детства» г. Пенза в 2021 году.

Обследование состояло из двух этапов.

1 этап: сбор анамнестических данных детей, беседа с родителями, воспитателями;

2 этап: логопедическая диагностика по выбранной методике.

На 1 этапе об испытуемых детях были собраны следующие данные:

Мальчик 1 (далее М1), возраст 3 г. 4 мес.

Ребёнок родился в полной семье, родители находятся на стадии развода. По словам мамы, взаимоотношения между родителями напряжённые. Ребёнок часто является свидетелем негативного общения родителей, при любом повышении голоса выражает испуг, плачет.

Проявляет интерес к разным игрушкам. Есть предпосылки к сюжетно-отобразительной игре. Рассматривает иллюстрации: показывает животных, транспорт, игрушки.

В речи присутствует около 20 слов. Мимика и пантомимика яркие. На контакт ребёнок идёт охотно.

Мальчик 2 (далее М2), возраст 3 года.

Основные трудности взаимодействия ребёнка и окружающего пространства проявляются в низкой активности, в снижении ориентировочных реакций, внимания и исследовательского интереса. Импульсы из пространства действуют на ребёнка слабо. Ребёнок предпочитает игрушки с ярко выраженными сенсорными свойствами.

В контакт с воспитателем вступает, интонирует, используют жесты. Однако фиксация на лице педагога слабая, непродолжительная. Выражает тревогу при расставании с матерью, не любит шумные места. При попытке вступить в контакт может отворачиваться, прятаться.

Мальчик 3 (далее М3), возраст 3 года, 2 мес.

Первый ребёнок в семье. Отец 32 года, здоров. Мать 30 лет, имеет лёгкую степень ДЦП (спастическая диплегия). Во время беременности на сроке от 35 до 41 недели у плода было зафиксировано замедление в развитии. Ребёнок родился на 41 неделе путём кесарева сечения, вес при рождении 2500 г. Физиологические показатели достигли нормы к году. С одного года мальчик наблюдается у врача-невролога по поводу перинатальной энцефалопатии. Мальчик живёт в полной благополучной семье. Отмечается слабая ориентация на речевую инструкцию педагога. Предметная деятельность вялая, наблюдается быстрое пресыщение, потеря цели, отказ от деятельности, если она вызывает трудности.

Собственная активность отличается избирательностью, направлена на действия с предметами с определёнными тактильными свойствами. По словам мамы, ребёнок игрушкам предпочитает мягкие тюбики с кремами, грушу для спринцевания, пипетки. Активная речь бедная, характеризуется звукоподражаниями, отдельными словами простой слоговой структуры. Фразовая речь отсутствует. Способы коммуникации: через предмет (берёт руку и подводит к нужному предмету), пользуется указательным жестом.

Ребёнок отличается повышенной тревожностью, плаксивостью. По словам матери, не переносит длительного её отсутствия, боится незнакомых шумных мест, долго привыкает к новой обстановке и людям. Отмечаются некоторые недостатки развития произвольных движений (замедленность, неловкость, трудности координации).

Мальчик 4 (далее М4), возраст 3г. 3 мес.

Первый ребёнок в семье. В процессе родовой деятельности у ребёнка диагностировали кислородное голодание. До одного года моторные навыки (удержание головы, умение переворачиваться, сидеть и т.д.) формировались по нижней границе нормы. Походка неуклюжая, проявляется моторная неловкость (неаккуратно ест, не прыгает на двух ногах, не любит ходить по лестницам).

Ребёнок удерживает внимание на одной игре непродолжительное время (до 1 мин.). Эмоциональные реакции на игрушки отличаются неравномерностью: от негативизма до воодушевления, радости. Манипуляции с предметами бедные (ребёнок не использует пинцетный захват, на пластилин надавливает ладонью, а не пальцами). Игру до завершения не доводит.

Ярко выражена лепетная речь, жестикуляции. В активном словаре около 30 слов.

Девочка 1 (далее Д1), возраст. 3 года. Второй ребёнок в семье. Первый ребёнок заговорил после 3,5 лет. В детском саду старший ребёнок посещает логопедическую группу. Девочка коммуникабельная, активная, проявляет

живой интерес к игрушкам, книгам. Фразовая речь отсутствует. Активный словарь состоит из нескольких десятков двусложных слов, слов-корней. Преобладает лепетная речь. Активная жестикуляция, яркая мимика. По словам воспитателей, нарушено пищевое поведение, в детском саду отказывается от пищи. Домашний рацион скудный (каши, сыр, макароны).

Особенности восприятия: сенсорные эталоны сформированы, ребёнок соотносит предметы по цветам, имеет представление о величине, основных формах. Предметно-манипулятивная деятельность активная. Игрушки используются по целевому назначению. Сформированы предпосылки к сюжетно-отобразительной игре. Ребёнок показывает предметы и изображения, относящиеся к разным тематическим группам.

Девочка 2 (далее Д2), возраст. 3г. 5 мес.

Родилась на сроке 37 недель. Беременность проходила тяжело, с угрозой прерывания. У ребёнка имеется врождённая патология правой почки. Двигательные навыки на ранних этапах (удержание головы, умение, сидеть, ползать) формировались по нижней границе нормы. Ребёнок наблюдается у врача-невролога, принимает медикаментозное лечение и проходит курсы ЛФК.

Отмечаются невротические реакции: раскачивается на стуле, сосёт палец, расчёсывает кожу, когда наступает волнение, эмоциональное утомление. Игрушками манипулирует по назначению. Не любит играть в коллективе. Задания к дидактическим играм старается сделать быстро, не обращая внимание на правильность. Закрывает уши, когда воспитателем включается музыка для разминки в группе. По словам мамы, дома может произнести несколько слов. В детском саду в качестве просьбы использует указательный жест, привлекает внимание плачем. На просьбу повторить какое-нибудь слово закрывает рот ладошкой. По словам воспитателей, к ребёнку в семье относятся с гиперопекой.

В сентябре 2021 г. на базе детского сада «Город детства» г. Пенза было проведено логопедическое обследование данной группы детей. За основу

были взята методика, разработанная Е.А. Стребелевой – «Обследование речевого развития детей 3-4 лет») [32. С. 88].

Выбор методики позволил организовать процесс диагностирования таким образом, чтобы каждый ребенок мог реагировать на том уровне и такими средствами, которые ему доступны. Формы общения между логопедом и самим ребенком должны предполагать учет его минимальной реакции (улыбка, жест, знак отрицания, фиксация взгляда на предмете и т.д.).

Также выбранная методика учитывает возрастные психологические новообразования, уровень развития ведущей деятельности, уровень развития типичных видов деятельности ребенка в данном возрастном периоде. Такой подход позволяет не только выявить речевые отклонения в развитии ребёнка, но и разработать в дальнейшем содержание коррекционно-развивающей программы развития детей.

Рассмотрим ход логопедического обследования. Эксперимент проводился с каждым ребёнком индивидуально. длительность обследования заняла от 15 до 20 минут в зависимости от особенностей эмоционально-волевой сферы ребёнка, готовности взаимодействовать с логопедом. В целях исключения утомления детей чередовались вербальные и невербальные задания.

2.3. Анализ результатов обследования

Е.А. Стребелева предлагает использовать в диагностике комплекс из 6 серий заданий. Каждая серия включает от 1 до 5 проб и предполагает исследование разных сторон речевой деятельности детей:

– понимание речи;

– состояние фонематического слуха;

– состояние глагольного и предметного словаря;

– обследование слоговой структуры слова;

– уровень развития активной речи.

Полное описание методики проведения и примеры стимульного материала размещены в Приложении 1. Данная методика была нами модифицирована: внесена балльная система оценивания выполненных заданий.

Серия 1. Задания направлены на понимание ребенком обращенной к нему речи.

2 балла – проба выполнена верно.

1 балл – проба выполнена с помощью логопеда.

0 баллов – неверное выполнение либо отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов у одного ребёнка:

Проба «Покажи игрушку» – 8 баллов.

Проба «Покажи картинку» – 10 баллов.

Проба «Спрячь игрушку» – 8 баллов.

Проба «Найди картинку» – 10 баллов.

Таблица 1

Результаты проб на понимание обращённой речи

№	Проба	Участники эксперимента						баллов за задание
		М1	М2	М3	М4	Д1	Д2	
1	Задание 1	4	3	2	4	4	3	20
2	Задание 2	9	5	8	10	10	7	49
3	Задание 3	3	2	2	4	4	3	18
4	Задание 4	5	0	3	2	4	2	16
Итого		21	10	15	20	22	15	103

Данная серия включает в себя невербальные задания. В первом задании проверялся номинативный словарь, требовалось показать игрушку (матрёшку, машинку, пирамидку, зайчика). Трое детей из группы не узнали матрёшку. Часть детей стали перебирать игрушки, не слушая инструкцию логопеда.

Во втором задании нужно было определить, знают ли дети предметы по их функциональному назначению. Задавались такие вопросы, как «Что ты наденешь на голову, когда пойдешь гулять? Что нужно, чтобы резать бумагу?» и т.д. Только часть детей понимают и показывают предметы по назначению. Особые трудности доставило детям определение назначения иголки и очков.

В третьем задании с помощью игры с коробкой и игрушкой проверялось понимание простых предлогов. Большинство детей знают предлог «в» (практически все выполнили поручение положить машинку в коробку). Другие действия выполнялись с затруднениями. Детям потребовался предварительный показ.

В четвёртом задании проверялось понимание единственного и множественного числа существительных. Почти все дети слабо различают эту категорию.

Серия 2. Задания направлены на проверку уровня сформированности фонематического слуха.

2 балла – задание выполнено верно.

1 балл – задание выполнено с помощью логопеда.

0 баллов – задание не выполнено.

Максимальное количество баллов

Проба «Покажи, кто как голос подаёт» – 8 баллов.

Проба «Дай картинку» – 10 баллов.

Таблица 2

Результаты проб на состояние фонематического слуха

№	Проба	Участники эксперимента						баллов за задание
		М1	М2	М3	М4	Д1	Д2	
1	Задание 1	8	6	7	8	8	6	43
2	Задание 2	4	3	0	4	1	1	13
Итого		12	9	7	12	9	7	56

В первом задании необходимо было показать и назвать голоса животных, близких по фонетическим признакам (кошка, корова, баран). Все дети справились с заданием, так как они пользуются звукоподражаниями в своей речи.

Задание, где нужно было различить близкие по звучанию слова (усы / уши, сабля / цапля, удочка / уточка), дети были менее успешны. кроме нарушения фонематического слуха у части детей нет понимания лексического значения слов, используемых в данном задании.

Серия 3. Задания направлены на обследование уровня развития предметного и глагольного словаря.

2 балла – задание выполнено верно.

1 балл – задание выполнено с помощью логопеда.

0 баллов – задание не выполнено.

Максимальное количество баллов у одного ребёнка

Проба «Назови, что покажу» – 6 баллов.

Проба «Скажи, что делает» – 8 баллов.

Проба «Скажи, какой» – 4 балла.

Таблица 3

Результаты проб на обследование уровня развития предметного и глагольного словаря

№	Проба	Участники эксперимента						баллов за задание
		М1	М2	М3	М4	Д1	Д2	
1	Задание 1	6	4	4	5	6	3	28
2	Задание 2	3	1	1	2	3	2	12
3	Задание 3	3	2	2	4	4	3	18
Итого		12	7	7	11	13	8	58

В первом задании детям было предложено показать и назвать игрушки, части тела и предметы одежды на картинках. Все дети при выполнении пользовались указательным жестом и звукоподражаниями. Дети М1, М4, Д1

проявили большую речевую активность по сравнению с остальными испытуемыми.

Во втором задании проверялось наличие прилагательных в активном или пассивном словарном запасе. Детям нужно было назвать мячики по цвету и размеру. Цвета детьми назывались звукокомплексами (*«си»* – синий, *«ка»* – красный, «ненё» – зелёный, *«зёт»* – жёлтый). Понятия большой и маленький все дети выражали пантомимикой. Не все дети знали названия цветов.

Серия 4. Задание направлено на проверку состояния слоговой структуры слов.

2 балла – задание выполнено верно.

1 балл – задание выполнено с помощью логопеда.

0 баллов – отказ от задания.

Максимальное количество баллов – 10.

Таблица 4

Результаты проб на обследование слоговой структуры

№	Проба	Участники эксперимента						баллов за задание
		М1	М2	М3	М4	Д1	Д2	
1	Задание 1	4	3	3	2	4	3	19
	Итого	4	3	3	2	4	3	19

В данном задании проверялось отражённое повторение слов первых четырёх классов слоговой структуры. Части детей доступны некоторые слова1 и 3 классов. Например, пила – *«пия»*, рыба – *«быба»*, нож – *«нось»*, мяч – *«нясь»*. Слоговая структура остальных слов нарушалась. Например, сапоги – *«саги»*, молоко – *«камо»*, ложка – *«ока»*, мишка – *«мика»* и т.д.

Серия 5. Задания направлены на проверку уровня развития активной речи.

2 балла – задание выполнено верно.

1 балл – задание выполнено с помощью логопеда.

0 баллов – задание не выполнено.

Максимальное количество баллов у одного ребёнка:

Проба «Игра с зайкой и мишкой» – 4 балла.

Проба «Расскажи стишок» – 4 балла.

Проба «Расскажи» – 10 баллов.

Таблица 5

Результаты проб на обследование уровня активной речи

№	Проба	Участники эксперимента						баллов за задание
		М1	М2	М3	М4	Д1	Д2	
1	Задание 1	2	0	0	2	2	2	8
2	Задание 2	2	2	1	2	2	0	9
3	Задание 3	2	1	0	2	2	3	10
Итого		6	3	1	6	6	5	27

В данной серии заданий учитывались все доступные речевые проявления: эмоциональные, двигательные реакции, звукоподражания, лепетные слова. В первом задании детям нужно было называть действия, которые производил педагог с игрушками – медведем и зайцем. Дети М2, М3 отказались от выполнения задания. Остальные дети отвечали короткими словами, звукоподражаниями, пантомимикой, жестами. Например, фразу «Зайка спит» дети оречевляли так: *«зяя пи», «бай-бай».* Действие «Мишка прыгает» дети изображали прыжками, хлопали ладонями по столу, оречевляли: *«мика пыг», «мими оп-оп», «мися ап».*

Также детям предлагалось прослушать и повторить четверостишия из цикла А. Барто «Игрушки». Ни один ребёнок не смог полностью повторить четверостишия. Однако Знакомые тексты привлекли внимание детей. Зафиксированы такие слова и звукоподражания, как *«мика»* (мишка), *«зяка»* (зайка), *«топ», «дёт»* (в значении идёт), *«бух» «ой-ой»* (в значении упал). Четверо детей показали положительные эмоциональные реакции в виде яркой пантомимики, проявили одинаковые движения, так как текст был

детям знаком, он использовался на логоритмических разминках в детском саду (дети топали ногами, хлопали в ладоши, качали головой). Д2 отказалась от выполнения задания.

В Задании 3 детям предлагались сюжетные картинки с изображением действий, часто встречающихся в жизни детей (мальчик играет на дудочке, девочка поливает цветы, мама моет малыша, мальчик кормит голубей и т.д.). Дети при описании сюжетных картин также в основном пользовались лепетной речью и паралингвистическими средствами.

Таблица 6

Количественные результаты логопедического обследования детей с ОНР 1 уровня

Критерий	**Максимум баллов**	**Полученный результат**	**Процент выполнения** (%)
Понимание речи	156	103	66,8
Фонематический слух	73	56	76,7
Уровень развития предметного и глагольного словаря	96	58	60,5
Слоговая структура	60	19	31,7
Уровень активной речи	108	27	25,0

Проведённое обследование подтверждает, что дети не владеют общеупотребительной речью.

Как показывает таблица, наименьшее количество баллов дети получили в заданиях, где требовалась непосредственная речевая активность.

В ходе обследования дети М2, Д2 в наибольшей степени проявляли негативизм, тревожность, испытывали трудность в принятии заданий. С особой сложностью детям М2, М3 давались упражнения с использованием картинного материала, что может говорить о сниженном уровне зрительного восприятия плоскостных изображений. Также результаты обследования указывают на сниженный уровень понимания обращённой речи по сравнению с другими испытуемыми.

Словарь детей всей группы ограничен. В активе – небольшое количество нечётко произносимых обиходных слов, аморфных слов-корней, звукоподражаний и звукокомплексов, сопровождающихся указательными жестами и мимикой. Характерна многозначность употребляемых слов. Пассивный словарь шире активного. Однако понимание грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов затруднено.

Фраза состоит из лепетных элементов и поясняющих жестов, вне конкретной ситуации понятой быть не может. Диалогическая речь больше пассивна, чем активна. Связная речь несформирована.

Ограничена способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи детей преобладают одно- и двусложные слова, а в отраженной речи явно заметна тенденция к персеверациям и сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов.

Имеющиеся анамнестические данные, общий характер отношения к процедуре обследования, готовность к сотрудничеству, скорость реакции на предлагаемые задания, собственно речевая активность позволила условно произвести деление дошкольников на две подгруппы (с менее продуктивной динамикой и положительной динамикой), и реализовывать в дальнейшем индивидуально-дифференцированный подход в коррекционно-логопедическом процессе.

Таким образом, логопедическая диагностика испытуемой группы по методике Е.А. Стребелевой способствовала выявлению речевой симптоматики детей и помогла спланировать дальнейшие коррекционные мероприятия.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

3.1. Организация, цели и задачи работы

В данном параграфе описывается начальный этап коррекционной работы по формированию фразовой речи детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня.

После проведения диагностики детей экспериментальной группы нами был разработан план коррекционной работы. Опираясь на мнение М.Б. Гриншпуна о необходимости раннего начала систематических логопедических занятий с неговорящими детьми, мы выбрали двухступенчатую модель коррекционного воздействия, где сначала ведется работа над преодолением тех или иных неречевых нарушений, а при достижении результатов – над преодолением речевых [8]. Такую последовательность М.Б. Гриншпун считает приемлемой, так как ее обоснованием служит положение о зависимости развития речи от развития других психических процессов: анализа и синтеза восприятия, внимания и других, являющихся базой, фундаментом для развития речи. Конечный успех работы в значительной мере определяется логопедическим воздействием: оправданностью их целевой установки, обоснованностью программы речевого развития, а также эффективностью путей и средств, избираемых логопедом для преодоления дефекта у ребенка.

Логопедические занятия с детьми проводились с 1 октября по 15 декабря 2021 года с периодичностью 2 раза в неделю по 15-20 минут. Выбор индивидуальной формы работы продиктован слабостью восприятия обращённой речи, сниженным объёмом понимания и усвоения речевых инструкций, высокой истощаемостью детей группы.

Была выделено 2 периода:

– подготовительный (формирование психологической базы речи);

– основной (развитие собственно речевой активности).

На подготовительном этапе в соответствии с полученными на диагностике результатами были поставлены задачи:

– начать работу по устранению неречевых нарушений;

– снять речевой негативизм;

– формировать понимание детьми учебной ситуации;

– познакомить с новыми пособиями;

– научить детей воспринимать картинный материал:

– формировать задатки сюжетно-отобразительной игры.

На второй ступени работы с детьми с ОНР первого уровня основной задачей непосредственно логопедического воздействия будет создание стимулов, «пусковых механизмов», которые должны обеспечить развитие речи неговорящих детей и усвоение ими языковой системы. Ведущей составной частью работы над становлением языковой системы, формированием коммуникативной деятельности. является развитие понимания и структурирования фразы.

К началу работы на основном этапе были поставлены следующие задачи:

– расширение словаря;

– формирование грамматических категорий;

– активизация у детей своих произносительных возможностей, развитие стремления к построению собственного речевого высказывания.

Остановимся подробнее на задачах основного этапа.

Работа по развитию грамматических категорий у неговорящих детей должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие на первоначальных этапах позволит обойти те специфические трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития.

При составлении программы грамматического развития очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребенок. Ребенок должен овладеть определенным кругом грамматических конструкций (синтаксических и морфологических), так как овладение всеми конструкциями сразу невозможно. Из конструкций, которыми располагает язык, должны быть отобраны: а) наиболее существенные в связи с работой по развитию предикативной функции речи; б) наиболее типичные для разговорной (диалогической) речи; в) наиболее часто в ней встречающиеся. Задачей логопедического обучения является создание грамматических моделей. Так как модели, которые приобретает ребёнок в процессе логопедической работы, часто смешиваются в речевом употреблении, недостаточно дифференцированны по значению и звучанию, поэтому логопеду необходимо включить и работу над грамматическими противопоставлениями.

Словарь для первоначального обучения ребенка с первым уровнем речевого развития состоит из существительных и глаголов преимущественно 1 и 3 типа слоговой структуры. Также активно используются междометия и служебные части речи со значением предикативности (например, частица *«на»* со значением побуждения к действию *(«На мишу, Катя!»)*, междометия (*Ап! Фу! Ой! Ау! Ку-ку! «Мама, ау!»)* Указательные местоимения *«это», «вот».* Такое ограничение оправданно, так как задачей на этих этапах обучения является формирование у неговорящих детей элемента системы языка (а не отдельные действия), которым отвели роль «пусковых механизмов».

Отбор словаря должен строиться на основе критерия фонетической доступности.

Отправной точкой речевого развития избирается минимальный, коммуникативно значимый отрезок. Таким отрезком является односложная фраза (предложение), то есть слово в единстве номинативной и предикативной функций. Такие однословные фразы должны составляться из

тех слов, которые необходимы для выражения действия. (сиди, пей, дай). В результате введения в речь ребенка данных слов формируется однословное предложение.

Целью дальнейшей работы является формирование предложений из двух слов на базе однословных предложений. Центром таких двусловных предложений на данном этапе остается глагол либо в форме 1-го лица настоящего времени, либо в побудительной форме. Усложнение синтаксической схемы этих предложений осуществляется за счет включения второстепенных членов. Логопед учит детей пользоваться моделью винительного падежа единственного числа. Ребенку задаются вопросы о том, каким предметом он в данный момент манипулирует, например: *Кого* (*что*) *ты несешь?, Кого* (*что*) *ты катишь?* (Варианты предложений: *Несу лялю, Качу кису*).

На третьем этапе проводится формирование моделей из двух главных членов: подлежащего и сказуемого. Ребенок учится высказывать суждение не о своих собственных действиях, а о действиях другого лица, животного (*мама идёт, Катя несёт*) или о состоянии предмета (*мяч упал*) и т.д. У детей вырабатывается модель: Подлежащее + Сказуемое. То есть фраза должна постепенно усложняться.

На коррекционных занятиях планировалось использование преимущественно игровой формы работы, так как игра пробуждает интерес, вызывает потребность в общении, способствует развитию речевого подражания, моторики, обеспечивает эмоциональность воздействия. Игре часть детей приходилось специально обучать, так как игровые навыки у них были снижены.

Поскольку в атмосфере эмоционального комфорта в большей степени могут выявиться потенциальные возможности безречевых детей, к речи логопеда предъявляются определенные требования: спокойный темп; четкое произнесение звуков с выделением ударных гласных; короткие понятные инструкции для детей; выдерживание паузы между обращением к ребенку и

выполнением им заданного действия, доброжелательная, располагающая интонация.

Оснащённость занятий разнообразным наглядным материалом напрямую влияла на эффективность работы. Для занятий были подготовлены предметные картинки, символические карточки-действия, материал окружающей среды (шишки, орехи, коробки с природными наполнителями), предметные игрушки (животные, куклы из набора «Семейка», игрушечная посуда, мебель, одежда, продукты питания, детский строительный материал) и т.д. Также активно применялись детские музыкальные инструменты, аудиозаписи со звуками животных и предметов окружающего мира.

Таким образом, коррекционное воздействие осуществляется как двухступенчатое: сначала ведется работа над преодолением тех или иных неречевых нарушений, а при достижении результатов – над преодолением речевых.

Начальные этапы логопедической работы с неговорящими детьми делится на 2 этапа: подготовка психологической базы речи и собственно логопедическое воздействие. Основное внимание нужно уделить активизации слов речи, а для этого весь лексический материал, который доступен ребенку, и слова, которыми он овладевает в процессе занятий, отрабатываются внутри ограниченного числа грамматических конструкций. Одновременно ведётся работа по коррекции звукопроизношения.

Таким образом, после диагностических мероприятий для группы детей с ОНР 1 уровня был сформирован коррекционный маршрут, подготовлена материальная база для занятий.

3.2. Содержание логопедической работы

В данном параграфе представлено содержание коррекционной работы на подготовительном и основном этапах.

Остановимся на играх и упражнениях, проводимых с детьми в начале коррекционной работы.

Прежде всего, работа должна начинаться с развития слухового восприятия, что способствует пониманию речи, развитию фонематического слуха. Приемы развития слухового восприятия у неговорящих детей включают в себя следующее: узнавание и дифференциацию неречевых шумов, идентификацию определенного шума с определенной ситуацией.

Упражнение на основе развития условно-двигательной реакции «Дорожка». На полу выкладывается дорожка из ортопедических ковриков. Ребёнку демонстрируются звуки двух шумовых инструментов: маракаса и колокольчика. Затем инструменты прячутся за ширму. Инструкция ребёнку: «Если услышишь маракас, шагай вперёд, если колокольчик – стой на месте и хлопай в ладоши».

Игра «Накорми животных» с использованием аудиозаписи голосов животных. Ребёнку предоставляются фигурки собаки, кошки, а также миски для них. В отдельной ёмкости лежат косточки и рыбки. Логопед даёт задание ребёнку: «Если ты услышишь, как лает собака, положи ей в миску одну косточку, если услышишь голос кошки, положи кошке рыбку». Через некоторое время задание усложняется: педагог может добавить звуки других животных.

Игра «Теремок». Логопед предоставляет животных из сказки «Теремок» и игрушечный домик. Затем зачитываются слова: «На опушке домик-дом, было пусто в доме том. Зайка бежал, в домик постучал». Логопед молоточком или фигуркой зайца отстукивает ритм: /-/-/ (чередование звук / короткая пауза). Ребёнок повторяет за логопедом и впускает персонажа в домик. Те же действия воспроизводятся с другой игрушкой. Если ребёнок успешно повторяет данный ритмический рисунок, ритм незначительно меняется: //-//-// (звук / звук / короткая пауза).

Из приемов развития зрительного восприятия используются такие, как быстрое опознавание предмета или предметной картинки, синтез предметов

из отдельных частей, зрительное соотнесение части и целого, опознание предмета в условиях зашумления.

Игра «Подбери матрёшкам юбочки по размеру».

Педагог перед ребёнком разбирает 4-5 матрёшек на составные части, говорит, что матрёшки потеряли свои юбочки. Ребёнок собирает матрёшек сначала методом примеривания, а со временем научается использовать только зрительный контроль.

Игра «Песочница». На листе бумаги жёлтого цвета расположены наложенные друг на друга контурные изображения знакомых ребёнку игрушек (лошадки, совочка, ведёрка, пирамидки и т.д.). Задача ребёнка – определить, какие игрушки «спрятались» в песке и выбрать изображения целых предметов из ряда предложенных.

Приемы развития тактильного восприятия включают в себя узнавание предмета по контуру на ощупь, различение на ощупь предметов на основе обнаружения дополнительных признаков, развитие «текстуарной» чувствительности.

Игра «Мягкий – колючий». На столе расстилаются два коврика: с мягкой и колючей поверхностью (кусочек велюра и пластиковая травка). Логопед предлагает ребёнку потрогать разные по текстуре поверхности, проговаривая: «Тут мягко – тут колет». Затем из мешочка по очереди достаются предметы контрастной текстуры (мяч-ёжик, пёрышко, щётка с жёсткой щетиной, вата и т.д.). Задача ребёнка – разложить предметы на два коврика, ориентируясь на их тактильные свойства.

Игра «Жёлуди для свинки». На столе выставляются две миски; большая и маленькая, деревянные жёлуди двух размеров и фигурка свинки. Логопед просит ребёнка помочь разложить крупные и мелкие жёлуди по мискам. Сначала ребёнок ощупывает и разглядывает каждый жёлудь, по просьбе логопеда показывает, где большой, где маленький. Затем ребёнок закрывает глаза, он должен угадать, какого размера жёлудь в руке, опираясь только на ощущение объёма предмета.

Задачами развития внимания у неговорящих детей являются: развитие способности длительно удерживать интенсивное внимание на одном и том же объекте или на одной и той же задаче; способности быстро переключать внимание с одного объекта на другой, переходить с одного вида деятельности на другой; способности подчинять своё внимание сознательно поставленной цели и требованиям деятельности.

Игра на развитие слухового внимания «Укрась ёлочку»: Логопед предлагает ребёнку украсить ёлочку, изображённую на листе бумаги снежинками. Инструкция ребёнку: «Возьми снежинку и приклей её на ёлочку только тогда, когда я скажу слово «снег». Слушай внимательно!». Далее логопед проговаривает словесный ряд, сначала выделяя интонационно контрольное слово. Затем все слова называются с ровной интонацией.

Игра на развитие зрительного внимания: «Найди и обведи на ёлочке только большие красные шарики».

В работе по развитию мнестической деятельности у неговорящих детей можно выделить следующие приемы: доведение объема зрительной и слуховой памяти до нормы, обучение запоминанию в определенном линейном порядке. В ходе психокоррекционной работы по развитию мнестической деятельности широко используются дидактические игры («Что пропало?», «Что изменилось?»).

Игра «Кто поёт?». Педагог выставляет перед ребёнком фигурки хорошо знакомых ему животных (диких или домашних). Затем педагог включает по очереди голоса присутствующих животных, просит ребёнка послушать и выбрать или назвать тех, кто голос не издавал. Количество звуков для запоминания постепенно увеличивается, начиная с двух.

Важное значение для дальнейшей логопедической работы имеют игры, развивающие объём слухороечевой памяти. Начинается работа с запоминания простых инструкций, состоящих из одного-двух элементов. Например, в игре «Покорми животных» логопед может дать инструкцию: «Сначала послушай, потом сделай. Дай медведю рыбу, а зайцу – яблоко».

Пример игры на развитие слухоречевой памяти и пространственных отношений: «Поездка». На листе бумаги по верхнему и нижнему краю нарисованы по одному легковому автомобилю, автобусу и мотоциклу. У ребёнка вырезанные или игрушечные куклы из набора «Семья». Инструкция ребёнку: «Папа поедет на мотоцикле сверху, мама – на автобусе снизу. Посади».

Е.А. Стребелева указывает, что для развития мыслительной деятельности у безречевых детей используются следующие приемы: группировка предметов по внешним единичным признакам, по совокупности признаков, по лексическим группам; для развития операции сериации – расположение предметов в ряд на основе убывания или возрастания ведущего признака, соотнесение двух рядов предметов по ведущему признаку, определение различия и сходства [38].

Игра: «Холодильник». Ребёнку предлагается изображение открытого холодильника, который заполнен продуктами. Но кто-то случайно положил другие вещи, которые к продуктам не относятся (носки, котика, цветок, машинку). Ребёнок должен найти и зачеркнуть несъедобное.

Таким образом, на подготовительном этапе взаимодействие с детьми осуществлялось посредством любимых игрушек и с применением привлекательного обучающего материала. Использовались дидактические игры и упражнения, не требующие активных вербальных реакций: «Убери несъедобное среди продуктов питания», «Посади мишек на стульчики в соответствии с размером», «Подбери хвостики животным», «Собери двухчастную и трёхчастную картинку», «Сделай дорожку из брусочков», «Накорми зверят», «Почини домик по схеме», «Найди тень», «Подбери куклам одежду по цвету». Использовались такие пособия, как «Блоки Дьенеша», «Квадраты Никитина», «Кубики Никитина», «Досочки Сёгена», звуковое пособие «Слушать интересно» О. Суховой, пазлы, рамки-вкладыши на доступные лексические темы и др.

Проведение тщательной подготовительной работы позволило перейти к более сложному виду заданий. К началу занятий на основном этапе был подобран лексический и дидактический материал, который способствовал интересному многократному упражнению детей в усвоении слов простой слоговой структуры, в построении односоставной и двусоставной фразы и употреблении их в речи. Одновременно этот материал должен был быть продуктивным, закрепляться дома и в детском саду в бытовых и игровых ситуациях. Нами были подобраны ранее знакомые названия животных, членов семьи, продуктов питания и т.д. простой слоговой структуры. При этом предлагалось детям заменять их и аморфными словами: *кошка — котя, киса, баран – бека, кукла — ляля, корова – Маня, Собака – Тяпа, Бабушка – баба;* а также *каша, суп, пицца, чай.*

Использовались различные приемы по активизации речевой деятельности детей:

- многократное повторение ребенком слов,
- опосредованное общение через игрушку,
- комментирование действий детей,

Это способствовало пониманию, уточнению, расширению словаря. В основном отмечались трудности воспроизведения слоговой структуры слова, дети передавали образ слова (начальный звук слова, ударный слог либо интонацию).

С целью перехода от употребления детьми отдельных звукокомплексов к полным двусложным словам использовались упражнения по конструированию слов с помощью мануальных приёмов изображения звуков, а также визуально-ритмических рядов. Использовались кубики, пуговицы, пластилин отличные по цвету и размеру. Сначала дети учились выстраивать ряд из предметов, с чередованием из двух предметов без речевого сопровождения. Как только данный навык был сформирован, каждой группе предметов «назначалось» своё имя. Например, большая пуговица – слог *тя* – маленькая пуговица – слог *па*. Давалась инструкция ребёнку: «*Иди по*

дорожке и называй каждую пуговку: тя-па/тя-па/тя-па. Послушай, что получилось: Тяпа». Затем педагог показывает фигурку собачки, которую зову Тяпа. Педагог прячет собаку за спину, просит позвать героя по имени. Ребёнок повторяет задание, ориентируясь на построенный визуально-ритмический ряд. В случае если данное задание ребёнку недоступно, начинали работу с переключения с гласного на гласный звук, контрастные по способу артикуляции: И-У-И-У-И-У, где И – улыбается лягушка, У – гудит слоник.

Таким образом, при формировании новых слов мы учили детей опираться не только на слух, на особенности артикуляции, но и на зрительно-тактильные опоры. На каждом занятии проводились упражнения на переключение между звуками, слогами, сочетание которых давало возможность ввести в речь новые слова.

Работая над фразой, мы использовали наиболее простую для понимания предикативную лексику: есть, сидеть, идти, катить, ехать, брать. Каждый глагол отрабатывался с той или иной игрушкой: *Ляля, иди, Миша, кати, Тата, неси*. Выполнялись соответствующие действия с игрушкой, затем закреплялись в дидактических играх.

Например, в одном из занятий, посвящённых лексической теме «Семья», дети проигрывали 2-3 действия с каждой куклой. Педагог даёт задание посадить всех членов семьи на диванчик, выстраивая типовые фразы: *«Папа, сиди! Мама, сиди! Деда, сиди! Ваня, сиди!»*. При воспроизведении данной конструкции также используются визуальные или мануальные опоры. Варианты данных опор могут быть различными в зависимости от темпов овладения материалом, уровня моторики детей (отхлопывание слогов в ладоши, разгибание пальцев, собранных в кулак, на каждый слог и т.д.).

Одновременно велась работа над пониманием речевого материала. Ребенок по инструкции взрослого показывал соответствующую картинку: *«Покажи, где мама сидит», «Покажи, где мама моет»*. Если ребенок затруднялся показать, логопед помогал находить то или иное изображение.

Затем предлагалось закрыть картинку ладошками, наклейками, камушками. По инструкции *«Миша идет. Закрой»* ребенок закрывал изображение, а затем открывал. *«Аня идёт. Открой». «Где мама? Вот мама. Где деда? Вот деда», «Закрой наклейкой бабу, где баба?»*. Таким образом, при выполнении заданий ребенок должен был вслушиваться в речь взрослого, учиться понимать вопросы, инструкции и выполнять соответствующие действия.

Последовательно отрабатывались различные глаголы. Менялось расположение изображений, игрушек, для того чтобы задания не выполнялись механически. Затем осуществлялась дифференциация глаголов-действий с разным значением. Дети учились вслушиваться в речь взрослых, понимать ее, находить нужную игрушку или картинку. Каждый новый отработанный глагол дифференцировался со всеми пройденными. Постоянная работа по дифференциации глаголов способствовала осознанию ребенком их значения.

Например, при изучении лексической темы «Домашние животные» занятие строилось следующим образом логопед показывает резиновые фигурки героев, которые пришли к ребёнку на занятие. После того, как ребёнок самостоятельно или отражённо назвал всех животных, логопед рассказывает, что недавно прошёл дождь, звери намокли и испачкались. Логопед обращает внимание детей на грязные лапы или копытца игрушек (в качестве имитации грязи использовались кусочки пластилина). Логопед: *«Посмотри, кто-то из животных решил помыться, чтобы быть чистым, а кто-то ходит грязный»*. Далее логопед предлагает ребёнку снять пластилин с тех животных, про которых он говорит *«моет, чистит»*: *«Коза моет, Тяпа моет, Хрюша ходит, Баран ходит»*. Ребёнок опирается на речевую инструкцию и выполняет с игрушками соответствующие действия.

После дифференциации всех глаголов давались на одном листе различные действия, производимые одним персонажем (*Тётя идет, бежит, сидит, спит*). Вначале ребенок ориентировался на первое слово – предмет, а при последующей работе на второе слово – действие. Количество занятий на

отработку одного действия или дифференциацию двух действий у каждого ребенка разное и зависело от скорости усвоения материала. Логопед брал новый материал по мере усвоения предыдущего. Детям, испытывающим трудности в овладении материала, давалось меньшее количество заданий. Каждое занятие включало повторение пройденного материала. При повторении пройденного материала ребенку задавались дополнительные вопросы, стимулирующие удержание зрительного и слухового внимания, что способствовало развитию речевого слуха, пониманию речи и подготавливало ребенка к ведению диалога. Например, на занятии на тему «День и ночь» каждый ребёнок с помощью логопеда на двух половинках фланелеграфа с помощью фетровых фигурок конструировал изображения дня и ночи. (Ребёнок размещал солнце, белые облака, дорожка, месяц, звёзды, кроватки). В процессе составления картинки логопед называл каждый предмет и задавл уточняющий вопрос ребёнку: *«Вот солнце, приклеим его наверх. Вот дорожка, приклеим её вниз. Где солнце?»* (ответ ребёнка совместно с указующим жестом: *«Вот»*). Далее ребёнку предлагались несколько знакомых героев. Логопед проигрывал ситуацию: *«Мама, спи, Ваня, иди». «Кто спит? – Мама». Кто идёт – Ваня».* Затем игровые действия проводились самим ребёнком. он должен был вспомнить, кто спит, кто идёт, манипулируя игрушками, повторить фразы.

На следующем этапе дети учились преобразовывать глаголы повелительного наклонения в глаголы настоящего времени, ед. числа, 3 лица: *«спи – спит, иди – идет»*. К этому моменту дети умели принимать и отдавать поручение и самостоятельно строить фразу по модели: обращение + Гл. пов. накл. (*«Тяпа, беги!», «Мама, дай!»*). При преобразовании данной модели в более сложную конструкцию (*«Тяпа идёт», «Мама даёт»*) дети встретились с произносительными трудностями, так как глаголы усложнялись по слоговой структуре. Работа над усложнением слов велась с использованием метода мануального показа, звуку *т* присваивался символ молоточка и показывалось соответствующее движение.

Например, на занятии посвящённом лексической теме «Магазин» куклы отправлялись за покупками. Ребёнок давал поручение каждому герою купить какой-нибудь товар.

Логопед: *«Смотри, в магазине продаются дыня, киви, каша»*.

Ребёнок повторяет названия продуктов.

Логопед: *«Положи рядом с мамой дыню. Скажи – Мама, купи! Положи рядом с папой киви. Скажи – Папа, купи!»* и т.д.

Ребёнок повторяет каждую фразу

Логопед даёт картинку с изображением продукта каждому персонажу: *«Теперь нужно отнести покупки в тележку. Мама несё-Т, Папа несё-Т, Ваня, несё-Т»*. Логопед делает акцент на последнем согласном звуке и закрепляет звук, ручным символом: кулачки стучат друг о друга.

По такому же принципу велась работа по усложнению фразы с другими глаголами. На данном этапе коррекционная работа с экспериментальной группой детей была завершена.

Таким образом, логопедическая работа по вызыванию речи у неговорящих детей началась с построения однословных и двусловных фраз, которые сразу могли отрабатываться в живом общении дома и в детском саду.

Примерные конспекты к занятиям представлены в Приложении 2.

3.3. Оценка эффективности коррекционной работы по формированию фразовой речи у детей младшего дошкольного возраста с ОНР I уровня

В данном параграфе рассматриваются результаты контрольного эксперимента, проведённого по окончании логопедических занятий.

Контрольный эксперимент также проводился по методике Е.А. Стребелевой. Таблицы с полученными баллами по контрольному обследованию представлены в Приложении 3.

Таблица 7

Результаты количественной обработки данных испытуемой группы до и после эксперимента

Критерий	Максимум баллов	Результат до эксперимента		Результат после эксперимента	
		Получен-ные баллы	Процент выполне-ния (%)	Получен-ные баллы	Процент выполне-ния (%)
Понимание речи	216	103	55,8	182	84,26
Фонемати-ческий слух	73	40	54,8	51	69,86
Уровень развития словаря	96	60	62,5	83	86,46
Слоговая структура	60	19	31,7	28	46,67
Уровень активной речи	108	17	15,7	59	54,63

Из таблицы видно, что контрольный эксперимент выявил наличие положительной динамики в речевом развитии детей экспериментальной группы.

Повысилась общая речевая активность детей. Словарь детей стал более разнообразным, обогатился глаголами, существительными, местоимениями. Часть детей стали употреблять прилагательные со значением цвета (*«синий», «беий»*). У детей М1, М4, Д1 положительная динамика проявилась сильнее, у них появилась устойчивая фразовая речь, снизился объём жестовой речи. Речь стала более эмоционально выразительной.

У детей значительно улучшилось понимание речи. Пополнился словарный запах по таким лексическим темам, как семья, игрушки, еда,

транспорт, животные. Дети стали лучше дифференцировать глаголы. Большинство детей перешли к усвоению грамматической категории числа имён существительных. В работе над пониманием пространственных отношений между предметами дети научились дифференцировать конструкции с предлогами «в» и «на» (предмет в коробке – предмет в коробке).

Сократились трудности переключения между звуками и слогами при освоении новых слов. В работе над слоговой структурой основной упор был сделан на развитие 1,3 классов. При этом сократилось использование звукоподражаний и лепетных слов.

Дети начали пользоваться простой фразой в коммуникативных ситуациях со сверстниками и воспитателями, стали активно использовать глаголы *дай, иди, неси, сиди, ешь, пей* в игровой и бытовой деятельности.

Наглядно полученные данные представлены в диаграмме (см. рис. 1).

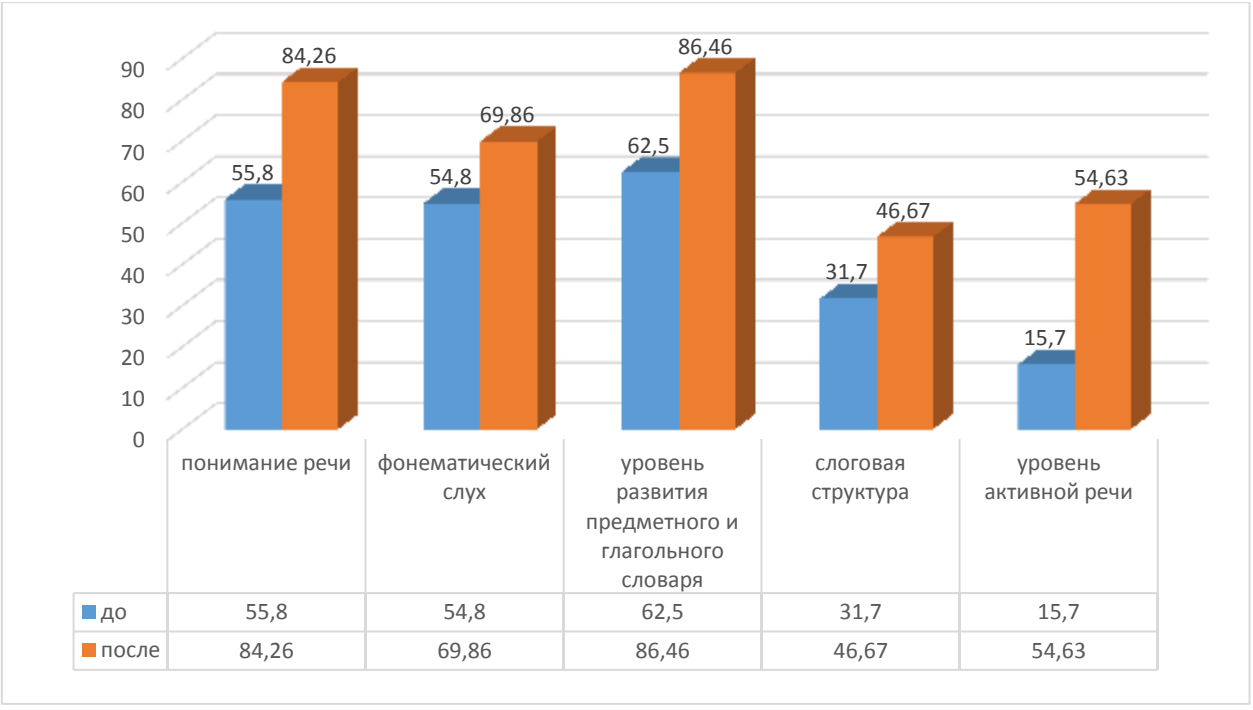


Рис. Сравнительная диаграмма обследования речевого развития детей на констатирующем и заключительном этапах

Однако формирование языковых способностей у данной группы детей находится на начальном этапе. Очевидна необходимость продолжения систематического коррекционного воздействия.

Таким образом, по окончании начального этапа коррекционной работы контрольное обследование испытуемой группы выявило положительную динамику в развитии речевой деятельности детей.

В данной главе рассматривается начало коррекционной работы по развитию фразовой речи неговорящих детей. Работа состоит из подготовительного и основного этапа. Основной этап был представлен в виде индивидуальных логопедических занятий, стимулирующих формирование «пусковых механизмов» речевой системы.

После окончания занятий с детьми было проведено контрольное обследование и качественно-количественный анализ полученных данных. Результаты указывают на положительную динамику у детей по ряду показателей, что говорит об успешности проведённой экспериментальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время, в связи с увеличением количества детей, страдающих речевыми нарушениями, большое внимание должно уделяться разработке наиболее эффективных методов и приемов коррекционного обучения и воспитания неговорящих детей с сохранным интеллектом. Проведенное исследование показало, что проблема формирования фразовой речи у данной категории является актуальной в логопедии.

Целью исследования было изучение речевой симптоматики неговорящих детей младшего дошкольного возраста и поиск эффективных приёмов по формированию у них фразовой речи.

Проведенное исследование выявило ряд речевых особенностей, характеризующих состояние неговорящих детей, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Исследовательская работа позволила сделать прийти к следующему:

1. В работе с неговорящими детьми необходимо уделять внимание подготовке психологической базы речи;
2. Дети с ОНР 1 уровня могут овладеть речевыми навыками в условиях раннего целенаправленного обучения;
3. В ходе логопедической работы необходимо следовать таким принципам, как комплексность, учёт индивидуальных особенностей детей, онтогенетический принцип, деятельностный подход и др.;
4. На начальных этапах эффективно использовать индивидуальную форму работы.

Благодаря фразовой речи как средству общения, индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обобщается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Качественная реализация задач развития речи неговорящих детей возможна только на основе раннего логопедического вмешательства в условиях ДОУ. Многие авторы предлагают свои методы вызывания речи детей с ОНР.

В данной работе предлагаются различные приёмы, необходимые для формирования умения пользоваться простой фразой. Описанная система работы позволяет детям расширить запас речевых категорий (лексических, грамматических), использовать их в повседневной речевой практике, а также подготавливает их к дальнейшему усвоению языковой системы.

Предложенные приёмы работы по составлению предложений с опорой на игрушки, визуально-тактильные схемы, использование специально отобранного языкового материала способствует успешному формированию навыков самостоятельного высказывания.

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития фразовой речи у неговорящих детей.

Подтверждая выдвинутую гипотезу, можно сделать вывод, процесс вызывания речи у неговорящих детей будет эффективным, если выделены категории неговорящих детей, проведена диагностика; исследованы приемы и технологии логопедической работы с неговорящими детьми; предложен комплекс игр и заданий в процессе вызывания речи у неговорящих детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимпиева, О.М. Методика коррекционной работы с детьми-алаликами дошкольного возраста / О.М. Алимпиева. // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 231-233.
2. Битова, А.Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы / А.Л. Битова. // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: науч.-практ. сборник. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – С. 44-52.
3. Болдырева, Д.Л. Особенности мотивации к речевому общению у безречевых детей / Д.Л. Болдырева. // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4 (51). – С. 47-49.
4. Большакова, С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход / С.Е. Большакова. – М.: Грифон, 2019. – 256 с., илл.
5. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
6. Волосовец, Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Т.В. Волосовец. // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 4-7.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1991. – 300 с.
8. Гриншпун, М.Б. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение, – 1975. – 144 с.
9. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.

10. Дошкольная логопсихология / под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 153 с.

11. Дудьев, В.П. Психолого-педагогическое исследование двигательных функций, сенсомоторных и голосовых реакций детей с перинатальным поражением ЦНС в ранние периоды жизни / В.П. Дудьев // Специальное образование. – 2020. – № 4. – С. 110–124.

12. Дунаева, З.М. Анализ данных клинико-психолого-педагогического обследования детей раннего возраста, консультированных в консультативно-диагностическом центре ИКП РАО / З.М. Дунаева, Л.И. Ростягайлова // Альманах института коррекционной педагогики РАО – 2000. – № 2. – С. 13-17.

13. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Т.Б. Епифанцева: 2-е изд. Ростов-н-Дону: Феникс, 2007. – 486 с.

14. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи – «Вопросы языкознания» [Электронный ресурс] / 1964. – № 2. – С. 26-39. Режим доступа: https://vja.ruslang.ru/archive/1964-6.pdf

15. Жукова Н.С. Преодоление задержки речевого развития / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева — М.: Просвещение, 2003. – 231 с.

16. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол-мед-пед. комис / С.Д. Забрамная. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 32 с.

17. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие / Е.В. Кириллова. — М.: ТЦ Сфера, 2011. – .. 64 с.

18. Ковригина, Л.В. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.В. Ковригина, А.А. Крупина. // Научно-методический журнал «Концепт». – 2018. – № 7. – С. 1-6.

19. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления / В.А. Ковшиков. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб.: Коро, – 2021. – 298 с.

20. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 128 с.

21. Корнеева, Е.А. Значение ранней диагностики в реабилитации детей с речевыми нарушениями / Е.А. Корнеева. // Актуальные проблемы логопедии. – Саратов, 2013. – С. 56-58.

22. Лаврова, Г.Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет: Учебное пособие / Г.Н. Лаврова. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. – 129 с.

23. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение [Электронный ресурс] / 1968. – 67-85 с. Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/levina-re-osnovy-teorii-i-praktiki-logopedii_a6bf6fea716.html

24. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина. – М.: Издательство министерства просвещения РСФСР. – 1951. – 120 с. Режим доступа: https://docplayer.com/25803908-Opyt-izucheniya-negovoryashchih-detey-alalikov-r-e-levina.html

25. Малофеев, Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционно-реабилитационной педагогики / Н.Н. Малофеев. // Дефектология, 2003. № 4. – С. 8-10.

26. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.

27. Мастюкова, Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи // Психология детей с нарушениями и

отклонениями психического развития / В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2002. – с. 237.

28. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе / Т.Н. Новикова-Иванцова. – М.: Издательство ГОУ «Специальная (коррекционная) начальная школа детский сад V вида № 1708», 2011. – 57 с.

29. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2008. – 345 с.

30. Печенкина, Е.А. Различия в предпосылках вербальной коммуникации у неговорящих детей младшего дошкольного возраста / Е.А. Печенкина. // Специальное образование. – 2018. – № 3. – С. 72-81.

31. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глозман – 4 изд. – М.: Генезис, 2019. – 336 с.

32. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А. Стребелевой. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 182 с.

33. Ромусик, М.Н. Коррекция общего недоразвития речи / М.Н. Ромусик. // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 76-83.

34. Ростягайлова, И.Л. К вопросу об организации медико-психолого-педагогической помощи детям раннего возраста, с отклонениями в развитии / И.Л. Ростягайлова. // Дефектология, 2003. – № 4. – С. 33-35.

35. Середенкова, И.О. Формирование первичных навыков речевого общения у неговорящих детей. И.О. Середенкова, И.О. Дубовская. // Вестник Курганского Государственного Университата. – 2018. – № 4 (51). – С. 28–30.

36. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.

37. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия,

ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.А. Смирнова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 320 с.

38. Стребелева, Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (3-4 лет): Ранняя диагностика умственного развития / Е.А. Стребелева. // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – М.: 2001. – № 4. – С. 98-104.

39. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – 256 с.

40. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015, – № 10. – С. 256-262.

41. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

42. Филичева, Т.Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева. // Специальное образование. – 2012. № 1. – С. 139-150.

43. Чеканова, М.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития / М.В. Чеканова. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 4 (24). – 2016. – С. 151-154.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое» образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«2» 07 2021 г.
14

Задание

По выпускной квалификационной работе Е.Г. Сингилевцевой

1. Тема работы Логопедическая работа по формированию фразовой речи у неговорящих детей

Утверждена приказом по Университету «16» июля 2021 г. № 626/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «30» мая 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучить речевую симптоматику неговорящих детей и подобрать приёмы формирования у них фразовой речи.

Объект исследования: речевые умения детей как основа всеобщего развития.

Предмет исследования: коррекционная работа по становлению речевых умений у детей с речевым недоразвитием.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить литературу по проблеме исследования;
2. Подобрать методики и провести обследование неговорящих детей, сделать соответствующие выводы;
3. Экспериментально проверить эффективность применения приемов формирования фразовой речи у младших дошкольников с ОНР I уровня;
4. Проверить эффективность работы в ходе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования речевых умений у неговорящих детей дошкольного возраста.	Июль-август 2021	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик состояния речи у детей в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	
3.	Апробировать составленную систему упражнений по формированию речевых умений у неговорящих детей.	Сентябрь 2021-декабрь 2021	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2021	

6. Дата выдачи задания «01» 07 2021 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу Е.Г. Сингилевцевой

«Логопедическая работа по формированию фразовой речи у неговорящих детей»

Представленная выпускная квалификационная работа посвящена одной из важнейших и до сих пор изучаемых проблем логопедии – развитию речи неговорящих детей. Актуальность обозначенной проблемы обусловлена тенденцией увеличения в последние годы количества детей с поражением нервной системы, являющейся основной причиной тяжёлых речевых нарушений и поиском более эффективных научно-обоснованных путей формирования фразовой речи неговорящих детей младшего дошкольного возраста. Дети данной категории были и остаются самой сложной группой для коррекции.

Е.Г. Сингилевцевой проведен глубокий анализ литературных источников по проблеме и сделаны соответствующие теоретические выводы.

На констатирующем этапе эксперимента студенткой была проведена диагностика особенностей речевой деятельности неговорящих детей и сделаны соответствующие выводы. Проведенный студенткой констатирующий эксперимент позволил охарактеризовать речевые процессы изучаемых ею детей.

На основании данных автором работы была подобрана методика упражнений для развития речевых функций неговорящих детей. Еленой Григорьевной в течение трех месяцев был проведен обучающий эксперимент, где студентка продемонстрировала творчество, прекрасное отношение к детям и профессиональные качества.

После соответствующей работы, был проведен контрольный эксперимент, который показал, что у детей повысились результаты в речевом и познавательном развитии. У них в речи появились общеупотребительные слова, простые предложения, развернутая речь.

Елена Григорьевна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования.

Выпускная квалификационная работа Е.Г. Сингилевцевой является самостоятельным, целостным законченным исследованием одной из актуальных проблем логопедии. Работа выполнена в соответствии с требованиями ГАК и может быть допущена к защите.

Руководитель работы:
К.п.н., доцент кафедры
ДиДО — О. В. Сафонова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

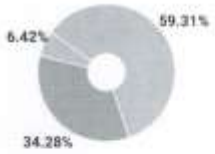
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Сингилевцева Елена Григорьевна
Самоцитирование рассчитано для: Сингилевцева Елена Григорьевна
Название работы: Сингилевцева Е.Г. Логопедическая работа по формированию фразовой речи у неговорящих детей
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	34.28%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	59.31%
ЦИТИРОВАНИЯ	6.42%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 02.02.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Сводная коллекция РГБ; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 02.02.2022

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.