

Министерство образования и науки Хабаровского края
Краевое государственное бюджетное учреждение
«Хабаровский центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»



Федеральный
Государственный
Образовательный
СТАНДАРТ



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ПРИ ОБСЛЕДОВАНИИ

ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Хабаровск

2017

Логопедическое заключение при обследовании детей с нарушениями речи в условиях реализации ФГОС: методические рекомендации для учителей-логопедов / под общ. ред. О.А. Бимеевой...

Методические рекомендации к формулированию логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи рекомендованы к использованию в работе учителей-логопедов образовательных организаций, психолого-медико-педагогических комиссий Хабаровского края. Настоящий сборник подготовлен коллективом учителей-логопедов образовательных организаций Хабаровского края – членов творческой группы при краевом государственном бюджетном учреждении «Хабаровский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» по разработке методических рекомендаций к формулированию предварительных логопедических заключений.

В основу данных рекомендаций положен фундаментальный опыт отечественной логопедии и практический опыт учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных школ, общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, центра психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения.

Сборник состоит из двух частей и включает перечень образцов примерных формулировок и методические рекомендации к определению у детей предварительных логопедических заключений уровня речевого развития в соответствии со структурой нарушения речи.

Рецензент: Калугина Наталья Андреевна, профессор кафедры ТиМПидО ФГОУ ВО «ТОГУ», доктор педагогических наук.

Редактор: Бимеева Ольга Алексеевна, учитель-логопед МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 192», руководитель городского методического объединения учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений г. Хабаровска.

СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация.....	3
Пояснительная записка.....	4
Теоретическое обоснование рекомендаций к формулированию логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи	7
Часть 1. Варианты логопедических заключений.....	8
Часть 2. Методические рекомендации к определению предварительных логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи.....	18
2.1.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗРР.....	18
2.2.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ФНР.....	26
2.3.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ФФНР.....	31
2.4.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с заиканием.....	36
2.5.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ОНР.....	39
2.6.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей школьного возраста с ТНР.....	61
2.7.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗПР.....	72
2.8.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением слуха.....	85
2.9.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением зрения.....	94
2.10.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с умственной отсталостью и ТМНР	102
Список нормативно-правовых документов	126
Список использованной и рекомендуемой литературы	126

Аннотация

Методические рекомендации к формулированию логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи рекомендованы к использованию в работе учителей-логопедов образовательных организаций, психолого-медико-педагогических комиссий Хабаровского края. Настоящий сборник подготовлен коллективом учителей-логопедов образовательных организаций Хабаровского края – членов творческой группы при краевом государственном бюджетном учреждении «Хабаровский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» по разработке методических рекомендаций к формулированию предварительных логопедических заключений:

1.Бимеева Ольга Алексеевна, учитель-логопед МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 192», руководитель городского методического объединения учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений г. Хабаровска.

2.Гольмакова Олеся Николаевна, учитель-логопед КГБОУ ШИ1.

3.Иващенко Светлана Владимировна, учитель-логопед, учитель-дефектолог КГБОУ ШИ6.

4.Карпова Александра Сергеевна, учитель-логопед, учитель-дефектолог КГБОУ ШИ 6.

5.Кондрашина Елена Викторовна, учитель-логопед КГБУ ХЦППМСП.

6.Конкина Наталья Юрьевна, учитель-логопед КГБУ ХЦППМСП.

7.Нагавкина Оксана Степановна, учитель-логопед МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 15».

8.Попова Светлана Николаевна, учитель-логопед МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 209».

9.Паршина Светлана Валерьевна, учитель-логопед КГБУ ХЦППМСП;

10.Савченко Светлана Геннадьевна, учитель-логопед МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад комбинированного вида № 15».

11.Секерина Светлана Сергеевна, учитель-логопед КГБУ ХЦППСП; руководитель краевого методического объединения учителей-логопедов Хабаровского края.

12.Соколова Полана Павловна, учитель-логопед КГБУ ХЦППМСП.

13.Толстоногова Анжела Александровна, учитель-логопед МБОУ СОШ № 43.

14.Якименко Инесса Юрьевна, учитель-логопед КГБОУ ШИ 2.

В основу данных рекомендаций положен фундаментальный опыт отечественной логопедии и практический опыт учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных школ, общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, центра психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения.

Сборник состоит из двух частей и включает перечень образцов примерных формулировок и методические рекомендации к определению у детей предварительных логопедических заключений уровня речевого развития в соответствии со структурой нарушения речи.

Авторами-составителями методических рекомендаций являются:

- 1.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗРР. Составитель: Бимеева О. А.
- 2.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ФНР. Составители: Попова С. Н., Нагавкина О. С., Савченко С.Г., Бимеева О.А.
- 3.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ФФНР. Составители: Попова С. Н., Нагавкина О. С., Савченко С.Г.
- 4.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с заиканием. Составитель: Попова С. Н.
- 5.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с ОНР. Составители: Бимеева О. А., Нагавкина О. С., Савченко С.Г.
- 6.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей школьного возраста с ТНР. Составитель: Толстоногова А. А.
- 7.Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗПР. Составители: Конкина Н. Ю., Паршина С.В., Секерина С.С.
8. Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением слуха. Составители: Бимеева О.А., Гольмакова О.Н., Иващенко С.В., Толстоногова А.А.
9. Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением зрения. Составители: Бимеева О. А., Якименко И. Ю.
10. Методические рекомендации к формулированию предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ТМНР. Составители: Бимеева О.А., Конкина Н.Ю., Попова С.Н., Секерина С.С., Толстоногова А.А.

Пояснительная записка

В современных условиях проблема увеличения контингента детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с недостатками в психическом и речевом развитии, имеющих функционально-органическую недостаточность нервной системы, достигла масштаба государственной значимости. Новая образовательная политика нашей страны способствует совершенствованию образования указанной категории детей и повышению эффективности оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Право детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и с инвалидностью на образование регламентирует законодательный акт Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами названных категорий, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации. Согласно ст.5 Закона «Об образовании в Российской Федерации» в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Под специальными условиями согласно ст.79 ч.3 Закона «Об образовании в Российской Федерации» для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Необходимость создания образовательных условий для обучающихся с ОВЗ отражается в рекомендациях ПМПК в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 20 сентября 2013г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии». К обучающимся

с ОВЗ относятся разные категории детей, в том числе дети с тяжелыми нарушениями речи.

Особенности организации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования лиц с ОВЗ установлены разделом III «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013г. № 1014.

Особенности организации образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования для лиц с ОВЗ установлены [разделом III](#) «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», утвержденного [Приказом](#) Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 июля 2015г. № 1015.

Обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как в отдельных образовательных организациях, так и в отдельных классах, группах (ст. 79, ч. 4, ч.5 Закона № 273 – ФЗ). Организация обучения обучающегося с ОВЗ совместно с другими обучающимися – инклюзивное образование – должна осуществляться по адаптированной образовательной программе либо по основной образовательной программе образовательной организации в соответствии с индивидуальным учебным планом, отражающим организацию психолого-педагогической помощи и программу коррекционной работы. Письмо Минобрнауки России от 7 июня 2013г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании» регламентирует позицию сосуществования двух подходов к организации обучения детей с ОВЗ.

Вариативные возможности обучения для всех категорий детей с ОВЗ, исходя из образовательных потребностей каждого, в том числе, и совместное – инклюзивное образование – закреплены приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Тем самым обеспечивается единство образовательного пространства Российской Федерации, устраняются существующие препятствия между общим и специальным образованием, в чем отчетливо воплощается движение к

международным стандартам образовательной политики в отношении лиц с ОВЗ. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ ориентирован на федеральный государственный стандарт начального общего образования, имеет единую с ним структуру и цели. Увеличение сроков обучения позволяет получить лицам с ОВЗ цензовое образование, но в более комфортных условиях.

ФГОС (п. 2.4.) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подтверждает позицию, что АООП может быть реализована в разных формах: как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

Содержание адаптированных образовательных программ, адаптированных основных общеобразовательных программ должно отражать индивидуально ориентированные направления коррекционной работы, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей указанной категории детей. В связи с этим фактор строгого учета возрастных, психологических и (или) физиологических и индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также степени тяжести нарушений должен играть определяющую роль при выборе образовательных маршрутов. В связи с введением ФГОС образования детей с ОВЗ, которые предъявляют четкие требования к учету особых образовательных потребностей обучающихся, возрастает актуальность квалифицированной диагностики и четко сформулированных заключений, являющихся залогом правильного выбора и успешной реализации специальных образовательных программ, адаптированных основных общеобразовательных программ.

Цель методических рекомендаций – выработать единый подход к формулированию логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи и обеспечить разработку адаптированных образовательных программ, адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ.

Теоретическое обоснование рекомендаций к формулированию логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи

На этапе обследования детей с нарушениями речи необходимо учитывать уровень общего образования (дошкольное образование / начальное общее образование), особенности интеллектуального развития.

Логопедическая диагностика должна идти от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению механизмов речевых нарушений, к уточнению взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого нарушения.

При формулировании логопедических заключений, констатирующих нарушения речи у детей, следует учитывать 2 традиционные классификации

нарушений речи: психолого-педагогическую и клинико-педагогическую, так как каждая из них способствует более целенаправленному и дифференцированному логопедическому воздействию.

Психолого-педагогическая систематизация:

- ориентирует специалистов на первоочередное выявление у детей нарушений средств общения (ФФН, ОНР) или затруднений в применении этих средств (заикание) и решает практические задачи комплектования групп, устанавливая профиль логопедической группы или направление логопедического воздействия, если таковое оказывается в условиях логопедического пункта;

- определяет содержание обучения: выбор адаптированной образовательной программы, адаптированной основной общеобразовательной программы и специальных развивающих технологий, через которые осуществляется реализация программы;

- определяет выбор коллективных (групповых) форм логопедической работы, т.е. регламентирует фронтальную (групповую) коррекционную работу;

- наряду с фронтальной определяет подгрупповую форму логопедической работы согласно профилю группы (ФФНР, ОНР, заикание) с целью устранения речевого недоразвития у детей в соответствии с уровнем освоения содержания образовательной программы.

Клинико-педагогическая систематизация:

- опирается на медицинские данные, клинические характеристики, которые позволяют уточнить логопедическое заключение, акцентирует внимание на тех нарушениях, которые должны стать объектом логопедического воздействия;

- определяет выбор принципиально различных методов и приёмов устранения клинического диагноза (дислалия, дизартрия, ринолалия моторная или сенсорная алалия, детская афазия и т.д.);

- нацелена на предельную детализацию видов и форм речевых нарушений, что позволяет индивидуализировать задачи коррекционного воздействия. Она определяет индивидуальную работу логопеда.

Привлечение клинико-педагогической классификации предназначено для выбора наиболее адекватных методов, приёмов и содержания логопедической помощи конкретному ребёнку и уточнения логопедического заключения.

*При формулировании логопедического заключения должно быть отражено **пересечение двух классификаций**: психолого-педагогической и клинико-педагогической. Это условие является основным независимо от варианта заключения.*

Наиболее приемлемым является вариант формулирования логопедических заключений, предлагаемый Р.И. Лалаевой, так как **первая часть** формулировки заключения четко ориентирует педагога на **определение содержания** адаптированной образовательной программы,

*адаптированной основной общеобразовательной программы, а **вторая часть** обосновывает **индивидуальное направление** логопедической работы.*

При формулировании логопедического заключения целесообразно также учитывать поэтапность обследования: от определения симптоматики речевых расстройств, выявления нарушенных компонентов к уточнению механизмов и структуры речевого нарушения (т.е. формы нарушений речи).

Такой всесторонний подход к пониманию сущности особых образовательных потребностей детей с различным уровнем речевого развития создает возможность реализовывать на практике основные принципы формулирования педагогического заключения, заложенные Л.С. Выготским и воплощенные Р.Е. Левиной в логопедическом заключении: диагностичность, методическую направленность и прогностичность.

ЧАСТЬ 1.

ВАРИАНТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАКЛЮЧЕНИЙ

Варианты логопедических заключений уровня речевого развития у детей раннего возраста

До 3 лет: задержка речевого развития (ЗРР) – несоответствие уровня развития речи ребенка принятым возрастным нормам речевого развития.

Задержка психоречевого развития (ЗПРР) – несоответствие уровня психического и речевого развития ребенка принятым возрастным нормам.

При наличии выраженных речевых нарушений можно использовать логопедические заключения, рекомендованные для дошкольного возраста. При выраженной клинической симптоматике (дизартрия, ринолалия) обязательно указывается диагноз.

Варианты логопедических заключений уровня речевого развития у детей с речевыми нарушениями

Дошкольный возраст

Для дошкольного уровня общего образования наиболее приемлемым является вариант формулирования логопедических заключений, предлагаемый Р.И. Лалаевой, так как **1-я часть формулировки заключения** четко ориентирует специального педагога на **определение содержания специальной образовательной программы**, а **2-я часть обосновывает индивидуальное направление логопедической работы**. («Методические рекомендации по логопедической диагностике» в книге: Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – 240 с. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2000. – (РГПУ им. А.И. Герцена))

Критерии определения ФНР: нарушена фонетическая сторона речи (звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова, просодика) в комплексе или какие-либо отдельные компоненты фонетического строя речи (например, только звукопроизношение или звукопроизношение и звуко-слоговая структура слова). **В речевых картах указываются формы дислалии.**

Критерии определения ФФНР: нарушены процессы формирования произносительной стороны речи у детей с различными речевыми расстройствами, связанными с восприятием и произношением звуков (например, затруднения в различении звуков, множественные пропуски, искажения и замены звуков).

Критерии определения ЛГНР: звукопроизношение не нарушено; фонематические процессы относительно сохранены (чаще всего в результате логопедического воздействия); словарный запас ограничен; грамматический строй речи нарушен.

Критерии определения ОНР: нарушены все компоненты языковой (речевой) системы: фонетико-фонематическая сторона речи, лексический строй, грамматический строй (**при нормальном слухе и интеллекте**).

Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, для обучающихся, имеющих нарушения всех компонентов языковой (речевой) системы: фонетико-фонематической стороны речи, лексического строя, грамматического строя, но носящих нестойкий характер, проявляющихся хаотично (возможно наличие правильных и неправильных вариантов) рекомендовано использовать формулировку: ОНР (IV уровень речевого развития).

Варианты логопедических заключений

Дети с сохранным интеллектом		Дети с задержкой психического развития		Дети с умственной отсталостью	
На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации	На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации	На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации
Фонетическое нарушение речи (ФНР). Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР). Лексико – грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР). Общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровень речевого развития).	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Несформированность средств языка. Недостаточная сформированность средств языка. Недостаточная сформированность средств языка (с преобладанием неполноценности смысловой / звуковой стороны речи).	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Системное недоразвитие речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости.	Механическая дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн

Школьный возраст

При поступлении ребенка в 1 класс рекомендуется использовать те же формулировки логопедического заключения, что и для дошкольников. С **конца 1 полугодия 1 класса** в заключении указываются:

в первой части заключения – трудности в овладении письмом и чтением / нарушения процессов формирования чтения и письма / нарушения чтения и письма (если имеются);

во второй части заключения – нарушения устной речи на основе психолого-педагогической и клинико-педагогической классификации (см. в таблице: **Варианты логопедических заключений для детей дошкольного возраста**). *В речевых картах указываются: виды дисграфии, дислексии* по Р.И.Лалаевой.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в разделе «Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи» рекомендуется использовать формулировки ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития).

Варианты логопедических заключений

Дети с сохранным интеллектом	Дети с задержкой психического развития	Дети с умственной отсталостью
<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка (с преобладанием неполноценности смысловой / звуковой стороны речи); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка / недостаточной сформированностью средств языка (с преобладанием неполноценности смысловой / звуковой стороны речи); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка / недостаточной сформированностью средств языка (с преобладанием неполноценности смысловой / звуковой стороны речи); дислалия, дизартрия, ринолалия, алалия, расстройства голоса, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн (если имеются).</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p>

Дошкольный возраст

Для формулирования логопедического заключения у детей с нарушением слуха **не используется термин «общее недоразвитие речи»**, т.к. в соответствии с определением, ОНР – это нарушение формирования всех компонентов речевой системы при *нормальном слухе* и интеллекте (Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1968.)

Варианты логопедических заключений

Дети с нарушением слуха		Дети с нарушением зрения		Дети с тяжелыми нарушениями речи	
<i>На основе психолого-педагогической классификации</i>	<i>На основе клинико-педагогической классификации</i>	<i>На основе психолого-педагогической классификации</i>	<i>На основе клинико-педагогической классификации</i>	<i>На основе психолого-педагогической классификации</i>	<i>На основе клинико-педагогической классификации</i>
Несформированность средств языка у ребенка с нарушением слуха. Недостаточность сформированности средств языка у ребенка с нарушением слуха.	Механическая дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройство голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Фонетическое нарушение речи (ФНР) у ребенка с нарушением зрения. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) у ребенка с нарушением зрения. Лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР) у ребенка с нарушением зрения. Общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровень речевого развития) у ребенка с нарушением зрения.	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройство голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Фонетическое нарушение речи (ФНР). Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР). Лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР). Общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровень речевого развития).	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн

Дошкольный возраст

Примерные варианты *комбинированных нарушений* у детей с *сохранным интеллектом*:

1. Нарушение зрения и опорно-двигательного аппарата.
2. Нарушение слуха и опорно-двигательного аппарата.
3. Нарушение слуха и зрения.
4. Нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др..

Примерные варианты

тяжелых множественных нарушений развития (ТМНР) у детей с нарушением интеллекта:

1. Нарушение зрения и интеллекта.
2. Нарушение опорно-двигательного аппарата и интеллекта.
3. Нарушение слуха, зрения и интеллекта и др.

Варианты логопедических заключений	
---	--

Дети с расстройством аутистического спектра		Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата		Дети с комбинарованными нарушениями с сохранным интеллектом		Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития и нарушением интеллекта	
На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации	На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации	На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации	На основе психолого-педагогической классификации	На основе клинико-педагогической классификации
Несформированность средств языка у ребенка с расстройством аутистического спектра. Недостаточная сформированность средств языка у ребенка с расстройством аутистического спектра. Фонетическое нарушение речи (ФНР) у ребенка с	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройство голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Фонетическое нарушение речи (ФНР) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата. Лексико – грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР) у ребенка с нарушением опорно-двигательного	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройство голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Несформированность средств языка у ребенка с комбинарованными нарушениями. Недостаточность сформированности средств языка у ребенка с комбинарованными нарушениями.	Дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройство голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн	Системное недоразвитие речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости у ребенка с множественными нарушениями.	Дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн

расстройством аутистического спектра. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) у ребенка с расстройством аутистического спектра. Лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР) у ребенка с расстройством аутистического спектра. Общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровень речевого развития) у ребенка с расстройством аутистического спектра.		ого аппарата. Общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровень речевого развития) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.					
---	--	--	--	--	--	--	--

Школьный возраст

При поступлении ребенка в 1 класс рекомендуется использовать те же формулировки логопедического заключения, что и для дошкольников. С **конца 1 полугодия 1 класса** в заключении указываются:

в первой части заключения – трудности в овладении письмом и чтением / нарушения процессов формирования чтения и письма / нарушения чтения и письма (если имеются);

во второй части заключения – нарушения устной речи на основе психолого-педагогической и клинико-педагогической классификации (см. в таблице: **Варианты логопедических заключений для детей дошкольного возраста**). *В речевых картах указываются: виды дисграфии, дислексии* по Р.И.Лалаевой.

Варианты логопедических заключений

Дети с нарушением слуха	Дети с нарушением зрения	Дети с тяжелыми нарушениями речи
<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка / недостаточной сформированностью средств языка; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / афазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением слуха.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка / недостаточной сформированностью средств языка; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / афазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением слуха.</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные несформированностью средств языка / недостаточной сформированностью средств языка; механическая дислалия / дизартрия / ринолалия / афазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением слуха.</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением зрения.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением зрения.</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением зрения.</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития), дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются).</p>

Школьный возраст

При поступлении ребенка в 1 класс рекомендуется использовать те же формулировки логопедического заключения, что и для дошкольников. С **конца 1 полугодия 1 класса** в заключении указываются:

в первой части заключения – трудности в овладении письмом и чтением / нарушения процессов формирования чтения и письма / нарушения чтения и письма (если имеются);

во второй части заключения – нарушения устной речи на основе психолого-педагогической и клинико-педагогической классификации (см. в таблице: **Варианты логопедических заключений для детей дошкольного возраста**). *В речевых картах указываются: виды дисграфии, дислексии* по Р.И.Лалаевой.

Дети с расстройством аутистического спектра	Дети с нарушением опорно- двигательного аппарата	Дети с комбинированными нарушениями с сохранным интеллектом	Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития и нарушением интеллекта
Варианты логопедических заключений			
<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с расстройством аутистического спектра.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с расстройством</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные недостаточной сформированностью средств языка; дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с комбинированными нарушениями.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные недостаточной сформированностью средств языка; дислалия / дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с комбинированными нарушениями.</p>	<p>1 класс конец 1 полугодия – 2 класс конец 1 полугодия Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости; дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.</p> <p>2 класс конец 1 полугодия Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени при умственной отсталости; дизартрия / ринолалия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.</p> <p>2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи легкой / средней / тяжелой степени</p>

аутистического спектра. 2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / риноплазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с расстройством аутистического спектра	ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата. 2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР / ФФНР / ЛГНР / ОНР (I, II, III, IV уровень речевого развития); дислалия / дизартрия / риноплазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.	2 класс конец 2 полугодия Нарушения чтения и письма, обусловленные недостаточностью сформированности средств языка; дислалия / дизартрия / риноплазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с комбинированными нарушениями.	при умственной отсталости; дизартрия / риноплазия / расстройства голоса / моторная или сенсорная алалия / афазия / заикание / тахилалия / брадилалия / полтерн (если имеются) у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.
--	---	---	---

Образцы примерных формулировок логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи

(«Методические рекомендации по логопедической диагностике» Р.И. Лалаевой в книге: Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – 240 с. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2000. – (РГПУ им. А.И. Герцена))

Примерные формулировки логопедических заключений для детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием при сохранном интеллекте:

- *Фонетическое нарушение речи. Функциональная дислалия.
- *Фонетико-фонематическое нарушение речи. Открытая органическая риноплазия.
- *Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Дизартрия.
- *Общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития). Моторная алалия. Заикание.
- *Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Выход из моторной алалии.

Примерные формулировки логопедических заключений для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития:

- *Недостаточная сформированность средств языка. Заикание.
- *Недостаточная сформированность средств языка (с преобладанием неполноценности звуковой стороны речи). Риноплазия.

*Недостаточная сформированность средств языка (с преобладанием неполноценности смысловой стороны речи).

Примерные формулировки логопедических заключений для детей дошкольного возраста с нарушением зрения:

*Фонетическое нарушение речи. Функциональная дислалия у ребенка с нарушением зрения.

*Общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития). Моторная алалия у ребенка с нарушением зрения.

Примерные формулировки логопедических заключений для детей школьного возраста с нарушением слуха:

*Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные несформированностью средств языка у ребенка с нарушением слуха.

*Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные недостаточной сформированностью средств языка; ринолалия у ребенка с нарушением слуха.

Примерные формулировки логопедических заключений у детей школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата:

*Нарушения процессов формирования чтения и письма, обусловленные ОНР (III уровень речевого развития); дизартрия у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.

*Нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР (IV уровень речевого развития) у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Примерные формулировки логопедических заключений у детей школьного возраста с нарушением интеллекта:

*Трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные системным недоразвитием речи тяжелой степени при умственной отсталости; дизартрия.

*Нарушения чтения и письма, обусловленные системным недоразвитием речи средней степени при умственной отсталости у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Примечание. Недопустимо в специальной документации при фиксации логопедического заключения использовать формулировки: «общее недоразвитие речи I уровня / II уровня / III уровня / IV уровня» или сокращенную «ОНР I уровня / II уровня / III уровня / IV уровня».

Следует использовать правильные варианты: (полный) «общее недоразвитие речи (I уровень речевого развития); общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития); общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития); общее недоразвитие речи (IV уровень речевого развития)» или сокращенный вариант: «ОНР (I уровень речевого развития); ОНР (II уровень речевого развития); ОНР (III уровень речевого развития); ОНР (IV уровень речевого развития)».

ЧАСТЬ 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ к определению предварительных логопедических заключений уровня речевого развития у детей с нарушениями речи

2.1. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗРР

В логопедии разграничиваются понятия: «нарушение речевого развития» и «задержка речевого развития». В отличие от нарушения речевого развития, при котором искажается сам процесс речевого онтогенеза, *задержка речевого развития (ЗРР)* – это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка. Задержка речевого развития становится *временным функциональным* явлением в развитии речи ребенка.

Несоответствие уровня развития речи ребенка принятым возрастным нормам речевого развития (ЗРР) определяется у детей раннего возраста от начала речевого периода до 3 лет. Позднее появление первых слов (после 1,5 лет), фраз (после 2 лет) – достаточный сигнал к определению задержки речевого развития.

В случае комбинирования речевых недостатков с психическим недоразвитием выделяют *задержку психо-речевого развития (ЗПРР)* – несоответствие уровня психического и речевого развития ребенка принятым возрастным нормам.

Термин «*задержка речевого развития*» имеет синонимы: «тяжелая вербальная недостаточность», «выраженная степень вербальной недостаточности», которые используются не для формулирования логопедических заключений, а для описательной характеристики уровня речевого развития у безречевых детей.

Термин «*выраженная задержка речевого развития*» используется при значительном отставании от принятых возрастных норм речевого развития.

Задержка речевого развития разграничивается с принятыми возрастными нормами становления речевой системы, состояние которой определяется как *физиологическое косноязычие* или как *возрастная речь*.

Физиологическое косноязычие (ФК) – этиогенетическое становление речевой системы. Всегда имеет положительный прогноз.

Возрастная речь – диффузное произносительное нарушение, свойственное детям 3-х лет и 4-го года жизни (*диффузность*, или «нечленораздельность», речевой артикуляции – такая артикуляция, в которой в силу недостаточной дифференцированности раздражения с абсолютной необходимостью участвуют ненужные с точки зрения ожидаемого полезного действия группы мускулов). Диффузное произносительное нарушение у детей данного возраста имеет как положительную прогностическую составляющую, так и отрицательную.

Недостаточность практического освоения языка охватывает всю языковую систему, что создает трудности для самостоятельного совершенствования детьми языковых средств.

Характеристика речи детей с ЗРР

Задержка речевого развития может быть вызвана клинически нарушенным развитием речи и педагогической запущенностью.

Замедленный темп речевого развития в большинстве случаев обусловлен негрубой родовой травмой, длительными соматическими заболеваниями в раннем детстве. В анамнезе обычно не содержатся данные о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций, поведение ребенка в целом. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения так же могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. Однако, достаточно сложно определить сдерживающий фактор развития речи – либо это неумение или же просто нежелание использовать свои речевые возможности. В этих случаях обращает на себя внимание прежде всего *обратимая динамика речевой недостаточности*.

Детям с задержкой речевого развития характерно отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость, слабость регуляции чувств, незрелость влечений, стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении новыми словами, невозможность пользования фразовой речью.

Средствами коммуникации являются вокализации, отдельные звуки и их сочетания (односложные звукокомплексы), звукоподражания, эмоциональные восклицания, обрывки лепетных слов, модулированный лепет, аморфные слова-корни, отдельно нечетко произносимые обиходные слова. Такой уровень речи не выступает «регулятором поведения», не может служить для полноценного общения и взаимодействия ребенка с окружающим миром.

У детей с задержкой речевого развития сам характер речевых ошибок менее специфичен. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа (*стулы, листы*), наблюдается унификация окончаний родительного падежа множественного числа (*карандашов, птичков*). У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям младшего возраста в процессе овладения речью.

Несмотря на отклонения от возрастных нормативов, речь детей при ранней логопедической помощи начинает сразу обеспечивать коммуникативную функцию, а в ряде случаев становится достаточно полноценным регулятором их поведения. У детей с задержкой речевого развития более выражены тенденции к спонтанному речевому развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения,

что, в итоге, позволяет при ранней логопедической помощи полностью скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Задержка речевого развития выявляется у детей раннего возраста от начала появления речевых средств до 3 лет. *Для определения задержки речевого развития актуальным является соотнесение показателей состояния речи ребенка с возрастными нормами становления речевой системы в онтогенезе.*

Возрастные нормы становления речевой системы

Особенности коммуникации:

Примечание. Понимание речи в раннем возрасте является более важным показателем уровня коммуникативного развития, чем экспрессивная речь.

Действия ребенка:

до 6 месяцев: появление устойчивого интереса к человеческому лицу; попытки повторить артикуляцию мамы; попытки повторить мимику мамы при обращенной речи; узнавание мамы и ее голоса; направление внимания на маму без учета посторонних предметов; оживление на знакомый голос с использованием движений рук, ног, мимики, голосовых и иных реакций; громкий смех и плач; начало манипулятивной игры (хватание игрушек, засовывание игрушек в рот, постукивание игрушками);

6 – 12 месяцев: понимание простых просьб («Дай ручку», «Иди ко мне», «Нельзя»); движения ручкой при прощании «пока-пока»; различение близких и незнакомых людей (не идет на руки к незнакомым людям); совместная с мамой координация внимания на других предметах (совместная с мамой игра с игрушкой); появление указательного жеста;

12 – 24 месяца: умение общаться не только с мамой, но и с другими взрослыми, с детьми; предметом беседы становятся не только непосредственно наблюдаемые игрушки и вещи, но и отсутствующие; понимание названий знакомых предметов и игрушек; понимание несложных грамматических конструкций; понимание некоторых слов, означающих качества, направления; умение просить еду или пить при помощи слов или звуков; умение обратиться с просьбой о помощи, когда что-то не получается; повышение уровня игры (формирование игры «понарошку»); выполнение инструкций, состоящих из двух частей («Пойди к себе в комнату и принеси мне...»); подражание действиям взрослых («чтение» книги); соблюдение очередности в игре и коммуникации. (**Примечание.** В этом возрасте у детей велики индивидуальные различия в использовании средств общения: мимики, жестов, слов, коротких фраз.)

Особенности орально-моторного развития:

Примечание. Орально-моторные модели в раннем возрасте (движения губ, языка, щек, нижней челюсти) приспособлены для сосания. Орально-моторное функционирование зависит от того, на каком вскармливании (естественном, искусственном, смешанном) находится ребенок.

Действия ребенка:

до 4 месяцев: отсутствие разнообразия движений языка и челюсти (нижняя челюсть опускается и поднимается – рот открывается и закрывается); язык в форме «чашечки», что обеспечивает сосание;

к 6 месяцам: появление (но не в полном объеме) движений языка вверх – вниз, из стороны в сторону; с появлением в ассортименте твердой пищи изменение чувствительности десен; появление нового движения челюсти по горизонтали (из стороны в сторону); присутствие вариантов жевания твердой пищи (охотное, с капризами, выталкивание изо рта); предпочтение определенному состоянию пищи (протертой, рубленой, молотой);

к 12 месяцам: умение пить жидкость из чашки, которую держит взрослый; умение брать пищу с ложки; умение держать в руке и сосать сухарик, печенье; умение сдавливать и прокусывать твердую пищу;

с 12 – 15 месяцев: активное использование щек, губ, языка для удержания и контроля пищи во рту; активное развитие жевания;

от 15 до 24 месяцев: совершенствование орально-моторных движений щек, губ, языка, нижней челюсти; увеличение координации, силы и объема движений; увеличение готовности к артикуляциям.

Особенности звукообразования:

Примечание. Особенности орально-моторного развития (кормление, жевание, глотание) очень важны для подготовки артикуляционного аппарата к звуко- и речеобразованию. Не менее важной является двигательная активность ребенка, которая изменяет объем и функционирование грудной клетки (движения руками, ногами, перевороты, ползание, умение присаживаться и т.д.).

Действия ребенка:

до 6 месяцев: воспроизведение нейтральных гласных, часто с закрытым ртом; воспроизведение заднеязычного фриктивного [г]; попытки изменять громкость и высоту голоса;

с 6 до 12 месяцев: появление звуков раннего генеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и их мягких вариантов; диффузность (смазанность согласных, усредненность гласных); смягченность согласных;

с 12 месяцев: появление звуков среднего генеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов; диффузность (смазанность согласных, усредненность гласных); смягченность согласных;

после 3 лет: правильное произнесение гласных и согласных звуков раннего онтогенеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и среднего онтогенеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов; недостаточно четкое произнесение и пропуски звуков [с], [з], [ш], [ж]; замены звуков [с], [з], [ш], [ж] звуками [т], [д], [ф], [в]; замены аффрикат [ч], [щ] на [тть], [ц], [сь]; пропуск звуков [р], [л]; замена звуков [р], [л] на [ль], [й], [в], [уа]; допустимо смягчение отдельных звуков речи;

к 4 годам: исчезновение смягченности произношения согласных звуков; исчезновение замен свистящих и шипящих звуков на звуки [т], [д]; допустимо недостаточно четкое произношение шипящих.

Особенности речеобразования:

Действия ребенка:

до 6 месяцев: гуление (произнесение слогов типа «гу – гу»); плач и смех;

с 6 до 12 месяцев: появление слогоподобного лепета (слоги повторяющиеся или отдельные), состоящего из звуков раннего генеза и гласных [а], [у], [о], [и]; одновременно появление лепета, интонационно похожего на взрослый язык («говорит фразами»); звукоподражания;

с 12 месяцев: появление осмысленных слов, длительное время перемешанных с лепетом, состоящим из звуков раннего и среднего генеза;

после 1 года: появляются грамматические средства: именительный падеж; винительный падеж для обозначения места с опусканием предлога «на»;

после 2 лет: дательный падеж для обозначения лица (для Вовы); дательный падеж для обозначения направления с опусканием предлога «к» («иди маме»); творительный падеж в значении орудийности действия (рисую карандашом); предложный падеж со значением места с опусканием предлога («лежит сумке»); родительный падеж с предлогами «у», «из» со значением направления (из дома); творительный падеж со значением совместности действия с предлогом «с» (с мамой); предложный падеж с обозначением места с предлогами «в», «на» (на столе);

после 2 лет 6 месяцев: родительный падеж с предлогами «для», «после»; винительный падеж с предлогами «через», «под»;

после 3 лет: родительный падеж с предлогом «до» для обозначения предела (до леса), с предлогом «вместо» (вместо брата); владение простым распространенным предложением; начало употребления сложносочиненных предложений с союзами «и», «а»; начало употребления сложноподчиненных предложений с союзами «где», «если»;

к 4 годам: правильное употребление в речи и свободное использование в высказываниях всех простых предлогов (у, в, на, до, с, из, к, за, до, после).

Для отграничения задержки речевого развития от речевых нарушений актуальным является соотнесение данных обследования с показателями состояния речи ребенка со специфическими особенностями речевых нарушений.

Дифференциальная диагностика безречевых детей (детей, у которых отсутствует речь) представляет значительные трудности при определении логопедического заключения, что обусловлено сходством внешних проявлений и вероятной общностью механизмов правильного и нарушенного пути становления детской речи. Даже опытные логопеды, обследуя безречевого ребенка, не всегда могут с точностью назвать речевое заключение.

Критерии отграничения речевых нарушений от ЗРР при отсутствии общеупотребительной речи

Понимание речи:

моторная алалия: продуцирование неясного звукокомплекса, содержание которого понятно лишь в конкретной ситуации; *наибольшие*

трудности в понимании предикатов (глаголов); доступно выполнение проб, связанных с обобщением и классификацией лексического материала;

сенсорная алалия: крайняя недостаточность семантического и смыслового понимания; при восприятии речи опора на мимику, жест, интонацию взрослого;

слабослышащие: неустойчивость глаголов (понимание значения глаголов не связано с конкретной ситуацией); при восприятии речи опора на мимику, жест, интонацию взрослого; *сильная зависимость понимания чужой речи от темпа и просодических особенностей речи говорящего; большие трудности в понимании действий, выраженных возвратными глаголами, и действий в сходной ситуации;*

аутизм: крайняя недостаточность семантического и смыслового понимания;

интеллектуальная недостаточность: неустойчивость глаголов (понимание значения глаголов не связано с конкретной ситуацией); доступно выполнение проб, связанных с обобщением и классификацией лексического материала.

Понимание элементарной ситуативной речи и выполнение несложных инструкций:

моторная алалия: понимание элементарной ситуативной речи удовлетворительное; умение ориентироваться в условиях коммуникативной ситуации на примитивном уровне;

сенсорная алалия: понимание элементарной ситуативной речи удовлетворительное; *возникновение особых затруднений в понимании речи при усложнении грамматического оформления высказывания;*

слабослышащие: *отсутствие реагирования на интонацию;* отсутствие потребности в словесном общении;

аутизм: *отсутствие реакции на обращение;*

интеллектуальная недостаточность: нечеткое различение речи окружающих *независимо от условий* окружающей обстановки.

Понимание грамматических форм:

моторная алалия: ограничено единичными случаями; *трудности в понимании развернутого текста;*

сенсорная алалия: ограничено единичными случаями; *при изменении порядка слов затруднено понимание грамматических конструкций;*

слабослышащие: ограничено единичными случаями;

аутизм: отсутствие фиксированных форм даже примитивных моторных стереотипий;

интеллектуальная недостаточность: ограничено единичными случаями.

Слуховые функции и фонематические представления:

моторная алалия: диффузность фонематических представлений; нечеткость звукового восприятия; слабая ориентация в узнавании звуков;

крайне недостаточный объем слухоречевой памяти; *тональный слух* *удовлетворительный*;

сенсорная алалия: *мерцающее непостоянство слуховой функции* (сигналы одинаковой громкости то воспринимаются, то не воспринимаются); *умение слышать при одновременном непонимании обращенной речи*; *непереносимость громких звуков*; *гиперакузия – беспокойство, повышенная чувствительность к тихим звукам, безразличным для окружающих* (шум сминаемой бумаги, шуршание); *нарушение произвольного слухового внимания*; *речевая асимволия (неправильное понимание словесных символов)*; *диффузность фонематических представлений*; *нечеткость звукового восприятия*; *слабая ориентация в узнавании звуков*; *крайне недостаточный объем слухоречевой памяти*; *эхолалия*;

слабослышащие: *достаточно стабильный, устойчивый порог восприятия, ниже которого дифференциация звуковых сигналов невозможна*; *улучшение понимания обращенной речи при увеличении ее громкости*; *диффузность фонематических представлений*; *нечеткость звукового восприятия*; *наибольшая трудность в восприятии акустически близких звуков*; *слабая ориентация в узнавании звуков*; *способность воспринимать на слух лишь ударную (корневую) часть слова*; *крайне недостаточный объем слухоречевой памяти*; *особые трудности при выявлении направленности слухового внимания*;

аутизм: *частое проявление способности реагировать на тихий голос*; *возможность успокаиваться при звучании знакомой музыки*;

интеллектуальная недостаточность: *нечеткое различение речи окружающих независимо от условий окружающей обстановки.*

Звукопроизносительная сторона речи:

моторная алалия: *поиск правильной артикуляции*; *неумение выполнять комплекс последовательных движений*; *трудности плавного переключения от одной артикуляции к другой*; *оральные дискоординации*; *продуцирование неясного звукокомплекса, содержание которого понятно лишь в конкретной ситуации (при отраженном проговаривании употребление вместо слова нескольких вариантов искажения одного и того же слова)*; *несформированность ритмической структуры*; *невозможность воспроизведения предложенного ритмического рисунка отхлопыванием при хорошем понимании обращенной речи*;

сенсорная алалия: *эмоциональные восклицания (междометия), прямо не связанные с ситуацией*; **логоррея** (*бессвязное воспроизведение всех известных звукокомплексов*) – *повышенная «речевая активность» на фоне пониженного внимания к речи окружающих*; *множественные искажения звуков (появление нового варианта искажения при каждом новом воспроизведении)*;

слабослышащие: *наибольшая трудность в восприятии акустически близких звуков*; *неправильное произнесение гласных и согласных звуков раннего онтогенеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и среднего онтогенеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов*; *наибольшая трудность в восприятии свистящих и шипящих звуков*;

интеллектуальная недостаточность: медленная выработка новых связей во всех анализаторах; наличие стигм дизэмбриогенеза; нечленораздельные звуки.

Невербальная коммуникация:

моторная алалия: использование для общения мимики и жестов; отдельные случаи использования интонационных средств при передаче смыслового содержания игровой ситуации;

сенсорная алалия: использование для общения мимики и жестов; отдельные случаи использования интонационных средств при передаче смыслового содержания игровой ситуации; *модулированный лепет; очень хорошее понимание и правильная реакция на изменение интонации при непонимании слов-обращений;*

слабослышащие: использование для общения мимики и жестов; *отсутствие интонации; постоянное всматривание в лицо говорящего;*

аутизм: малоподвижность мимики с характерным выражением глубокого покоя или гримасы страха; грациозность движений; *избегание зрительного контакта; избегание смотреть на мимику и губы говорящего; отсутствие использования мимики, жестов, изобразительных движений;*

интеллектуальная недостаточность: использование показа, жестов (*преимущественно указательных и описательных*); *преобладание простейших аффективных моторно-двигательных реакций.*

Неречевые задания:

моторная алалия: умение определять местоположение и расположение предмета в пространстве; умение соотносить детали предмета с одновременным учетом цвета и формы; выполнение заданий на ориентировку в схеме тела;

сенсорная алалия: умение определять местоположение и расположение предмета в пространстве; умение соотносить детали предмета с одновременным учетом цвета и формы; выполнение заданий на ориентировку в схеме тела; *способность успокаиваться в тишине;*

слабослышащие: умение определять местоположение и расположение предмета в пространстве; умение соотносить детали предмета с одновременным учетом цвета и формы; выполнение заданий на ориентировку в схеме тела;

аутизм: полная отрешенность от происходящего; отсутствие целенаправленности в моторных действиях; отсутствие пользования центральным зрением; *отсутствие специального рассматривания; пластичность движений; отсутствие даже примитивной игры; пассивный дрейф от одного предмета к другому без фиксации взгляда на чем-либо; моменты самоагрессии в любых неприемлемых контактах;*

интеллектуальная недостаточность: крайне затруднительно умение определять местоположение и расположение предмета в пространстве; особые трудности в проявлении умения соотносить детали предмета с одновременным учетом цвета и формы; особые трудности при выполнении заданий на ориентировку в схеме тела; *неумение вступать в*

деловое сотрудничество со взрослым; повышенная отвлекаемость; неспособность к психическому напряжению; отсутствие этической дистанции «ребенок – взрослый»; нарушение контактов со средой выражено в меньшей степени, чем при аутизме (страхи более адекватны, выраженность визуального контакта; выраженность жизненных потребностей).

2.2. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ФНР и НПОЗ

Фонетическое недоразвитие речи (ФНР) – это нарушение звукопроизношения при нормальном физическом и фонематическом слухе. К фонетическому недоразвитию относят и более легкую форму нарушения звукопроизносительной стороны речи – нарушение произношения отдельного звука или звуков одной группы (НПОЗ).

Характеристика речи детей с ФНР и НПОЗ

Дети с фонетическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, с механической (органической) дислалией и функциональной дислалией артикуляторно-фонетической формы.

Нарушения анатомического строения артикуляционного аппарата определяют искаженное произношение звуков речи. При моторной функциональной дислалии движения губ и языка становятся в некоторой степени неточными и недифференцированными, что обуславливает приблизительность артикуляции звуков, т. е. их искажение (фонетическое нарушение).

Искажение звуков – это ненормированное произношение, использование в речи звуков, отсутствующих в фонетической системе русского языка (например, велярное или увулярное произнесение [p], межзубное или боковое произнесение [c] и т.д.).

Фонетические недостатки произношения звуков разных групп (искажения) принято обозначать терминами:

- ротацизм – недостатки произношения [p] и [p'];
- ламбдацизм – недостатки произношения [л] и [л'];
- сигматизм – недостатки произношения шипящих [ж], [ш], [щ], [ч] и свистящих [с], [с'], [з], [з'];
- йотацизм – недостатки произношения [й];
- гаммацизм – недостатки произношения [г] и [г'];
- каппацизм – недостатки произношения [к] и [к'];
- хитизм – недостатки произношения [х] и [х'];
- несовершенства озвончения и оглушения – замены звонких согласных парными глухими и наоборот;
- несовершенства смягчения и твердости – замены мягких согласных парными твердыми звуками и наоборот;
- искажение (усреднение) гласных.

Степень выраженности фонетического недоразвития речи различна. У детей может наблюдаться нарушение произношения отдельного звука или звуков одной группы. Такая форма именуется как НПОЗ – нарушение произношения отдельных звуков. В случае одновременного нарушения нескольких звуков двух и более групп определяют ФНР – фонетическое недоразвитие речи.

При фонетическом недоразвитии речи нарушены фонетическая сторона речи (звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова, просодика) в комплексе или какие-либо отдельные компоненты фонетического строя речи (например, только звукопроизношение или звукопроизношение и звуко-слоговая структура слова).

Лексико-грамматический строй при фонетическом недоразвитии речи обычно в соответствии с возрастом: имеется достаточно развитая словарная база, правильно используются падежные окончания, единственное и множественное число, имеется достаточно высокий уровень развития связной речи.

У детей с фонетическим недоразвитием речи (ФНР) или нарушением произношения отдельных звуков (НПОЗ) могут наблюдаться дислалия, дизартрия, нарушения голоса, ринолалия.

Основой определения выраженности речевого недоразвития является степень проявления составляющих его структуры и их комбинация.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; губы тонкие, утолщённые; функциональные расстройства небно-глоточного смыкания; органические изменения в носовом пространстве; расщепление мягкого и твердого неба; вялое мягкое небо; длительное ограничение подвижности мягкого неба вследствие аденоидных разрастаний; гипертрофия (увеличение) миндалин.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов; слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная

неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

не нарушена: темп речи нормальный; мелодико-интонационная сторона речи не нарушена; ритм нормальный; расстановка пауз в речевом потоке правильная; речь выразительная;

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: наблюдается общая смазанность речи (изолированно все звуки произносятся правильно, но при увеличении речевой нагрузки разборчивость уменьшается); «сжатая» артикуляция; нарушение интонационного оформления речи; темп речи ускоренный (тахилалия), замедленный; ритм растянутый (брадилалия); дисритмия; паузация нарушенная (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки);

при синдроме дизартрии: ускоренный или замедленный темп речи; невнятное произношение; нечеткая дикция; неточная передача основных интоном (вопроса, восклицания, просьбы и др.); слабая модуляция голоса по высоте и силе; отсутствие умения передавать в речи свое эмоциональное отношение к предметам и явлениям;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

не нарушена: звуконаполняемость и слоговая структура слова не нарушены; ритмический рисунок слова воспроизводится правильно;

нарушена при наличии большого количества неправильно произносимых звуков: замены звуков, пропуски; перестановка звуков и слогов; пропуски слогов при произношении слов со стечением согласных.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

незначительно нарушено: недостаточное дифференцирование (смешение) двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука;

нарушено: неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах;

грубо нарушено: полное неумение произносить звук или группу звуков.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

замены группы звуков диффузной артикуляцией: замена двух или нескольких артикуляционно близких звуков средним, неотчетливым звуком (вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч]);

фонетические (антропофонические) недостатки звукопроизношения – искажения: усредненность гласных; недостаток произношения свистящих (межзубный [с]); недостаток произношения

шипящих (щечное произнесение [ш] и т.д.); недостаток произношения сонорных (горловое произнесение звука [р] и т.д.); недостаток произношения губно-губных; недостаток произношения губно-зубных; недостаток произношения средненёбных; недостаток произношения заднеязычных; недостаток произношения твердых согласных; недостаток произношения звонких согласных, неестественный оттенок произношения гласных .

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

не нарушены: дифференциация всех звуков речи, определение наличия гласного и согласного звука в слове, выделение ударного гласного в начале слова, подбор слова с заданным звуком.

Возможные особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

не нарушена:

понимание обращенной речи сформировано в полном объеме: умение слушать и понимать обращенную речь; выполнение речевых инструкций в полном объеме; соответствие объема пассивного словаря возрасту (*словарный минимум определяется с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в младшей, средней, старшей и подготовительной группах*).

Состояние экспрессивной стороны речи:

не нарушена:

объем словаря соответствует возрастной норме (*словарный минимум определяется с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в младшей, средней, старшей и подготовительной группах*):

после 3 лет: правильное называние окружающих предметов и явлений; владение достаточным количеством слов, обозначающих качества предметов, действий;

после 4 лет: правильное называние окружающих предметов и явлений; владение достаточным количеством слов, обозначающих качества предметов, действий; активное использование в речи как видовых, так и родовых понятий, слов с противоположным значением, слов-синонимов; постепенное формирование навыков словообразования (свободное образование существительных с различными уменьшительно-ласкательными суффиксами);

после 5 лет: свободное словообразование от одного корня различных частей речи: существительных, глаголов, прилагательных (*красный, краснеть, краснота*); свободное словообразование прилагательных от существительных как обиходных, часто встречающихся слов (*железо, железный*), так и менее употребительных в быту (*песок, песочный / бумага, бумажный*).

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

не нарушен (соответствует возрастным нормам):

после 1 года: именительный падеж; винительный падеж для обозначения места с опусканием предлога «на»;

после 2 лет: дательный падеж для обозначения лица (для Вовы); дательный падеж для обозначения направления с опусканием предлога «к» («иди маме»); творительный падеж в значении орудийности действия (рисую карандашом); предложный падеж со значением места с опусканием предлога («лежит сумке»); родительный падеж с предлогами «у», «из» со значением направления (из дома); творительный падеж со значением совместности действия с предлогом «с» (с мамой); предложный падеж с обозначением места с предлогами «в», «на» (на столе);

после 2 лет 6 месяцев: родительный падеж с предлогами «для», «после»; винительный падеж с предлогами «через», «под»;

после 3 лет: родительный падеж с предлогом «до» для обозначения предела (до леса), с предлогом «вместо» (вместо брата);

к 4 годам: правильное употребление в речи и свободное использование в высказываниях всех простых предлогов (у, в, на, до, с, из, к, за, до, после);

к 5 годам: владение всеми типами склонения существительных (правильное употребление существительных мужского, женского и среднего рода во всех падежах единственного и множественного числа); отдельные трудности в склонении редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа («стулы», «деревы», «колесов», «деревов»); освоение основных форм согласования: согласование существительных с прилагательными всех трех родов во всех падежах единственного и множественного числа; согласование существительных с числительными в именительном падеже.

к 6 годам: согласование существительных с числительными в именительном падеже; освоение согласования существительных с числительными в остальных падежах.

Возможные особенности состояния связной речи:

не нарушена (соответствует возрастным нормам):

после 3 лет: владение простым распространенным предложением; начало употребления сложносочиненных предложений с союзами «и», «а»; начало употребления сложноподчиненных предложений с союзами «где», «если»;

после 4 лет: умение декламировать короткие стихотворения; возможен пересказ знакомой сказки; возможен пересказ только что прочитанных коротких текстов, прослушанных 2 раза подряд;

после 5 лет: наличие в составе сложноподчиненных предложений почти всех придаточных предложений (кроме определительного с союзами «какой», «который»); множественные вопросы взрослым («почемучки»); попытки объяснить свои действия сложноподчиненными предложениями с союзами «если», «потому что»; способность подробно и последовательно рассказывать о виденном или услышанном; способность объяснить причину и следствие; способность отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа («так не бывает»);

после 6 лет: умение составлять рассказ по картине; умение придумывать рассказ или сказку с пояснениями, где сказка, а где рассказ; умение составлять логичный и развернутый рассказ о чем-то другом, используя образец взрослого.

2.3. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ФФНР

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процесса формирования произносительной стороны речи у детей с различными речевыми расстройствами, связанными с восприятием и произношением звуков.

Характеристика речи детей с ФФНР

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

При фонетико-фонематическом недоразвитии речи нарушены фонетическая сторона речи (звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова, просодика в комплексе или какие-либо отдельные компоненты фонетического строя речи (например, только звукопроизношение или звукопроизношение и звуко-слоговая структура слова)), и имеется недоразвитие фонематических процессов: фонематического восприятия (слуховой дифференциации звуков), фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является несформированность процессов восприятия звуков речи – пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

В активной речи этих детей артикуляторно сложные звуки заменяются более простыми ([р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т] и т.д.). Другим вариантом проявления фонетико-фонематического недоразвития речи является недифференцированное произношение звуков, когда один звук служит заменителем целого ряда других звуков (например, [т] вместо [с], [ч], [ш]). Еще один вариант проявляется в смешении звуков, их неустойчивом употреблении в речи: в одних случаях нужный звук произносится правильно, в других – заменяется артикуляторно или акустически близкими звуками. Общее количество неверно произносимых звуков может достигать 16 – 20.

Неспособность овладеть фонематическим анализом (выделить звуки на фоне слова; определить их количество и последовательность) является прямым следствием нарушенного звукопроизношения. Детям с трудом дается произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов отмечаются пропуски слогов, их

перестановки и замены, добавления лишнего звука внутри слога. Кроме перечисленных затруднений, может отмечаться нечеткость артикуляции.

Лексический запас и грамматический строй при фонетико-фонематическом недоразвитии речи обычно в пределах нормы. Однако, при обследовании могут выявляться единичные случаи нарушений отдельных непродуктивных грамматических форм в словоизменении (в падежных окончаниях) и согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными, употреблении сложных предлогов.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) могут наблюдаться дислалия, дизартрия, ринолалия.

Основой определения качества речевого недоразвития является степень проявления составляющих его структуры и их комбинация.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы, отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка; макроглоссия; микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы; расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы; наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не

в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов, слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

не нарушена: темп речи нормальный; мелодико-интонационная сторона речи не нарушена; ритм нормальный; расстановка пауз в речевом потоке правильная; речь выразительная;

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: общая смазанность речи; «сжатая» артикуляция; нарушение интонационного оформления речи; темп речи ускоренный (тахилалия), замедленный; ритм растянутый (брадилалия); дисритмия; паузация нарушенная (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки);

при синдроме дизартрии: ускоренный или замедленный темп речи; невнятное произношение; нечеткая дикция; неточная передача основных интоном (вопроса, восклицания, просьбы и др.); слабая модуляция голоса по высоте и силе; отсутствие умения передавать в речи свое эмоциональное отношение к предметам и явлениям;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

не нарушена: звуконаполняемость и слоговая структура слова не нарушена; ритмический рисунок слова воспроизводится правильно;

нарушена при наличии большого количества неправильно произносимых звуков: замены звуков, пропуски; перестановка звуков и слогов; пропуски слогов при произношении многосложных слов и слов со стечением согласных.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

незначительно нарушено: недостаточное дифференцирование (смещение) двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука;

нарушено: неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах;

грубо нарушено: полное неумение произносить звук или группу звуков.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

отсутствие и замены звуков: несформированность гласного [ы]; согласного [й]; свистящих и шипящих ([с] – [с'], [з] – [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуков [т'] и [д']; звуков [л], [л'], [р], [р']; замена сложных по артикуляции звуков простыми по артикуляции (вместо [с], [ш] – [ф]; вместо

[р] – [л]; вместо [л'] – [й]; вместо звонких – глухие; вместо твердых – мягкие; вместо свистящих и шипящих (фрикативных) – [т], [т'], [д], [д']);

замены группы звуков диффузной артикуляцией: вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук (вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш]; вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч]);

нестойкое употребление звуков в речи: правильное изолированное произнесение звуков по инструкции, но в речи отсутствие или замена другими звуками; различное произнесение одного и того же слова в разном контексте или при повторении; одновременно наблюдается замена звуков одной фонетической группы и искажение звуков другой фонетической группы (фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения);

искаженное произношение одного или нескольких звуков: искаженное произношение 2–4 звуков или произношение без особенностей, а на слух неумение различать большее количество звуков из разных групп (относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

в легкой степени: недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных звуков (остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно);

в средней степени: недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи (звуковой анализ нарушен более грубо); недостаточное различение звуков в слове, отношений между звуковыми элементами; неспособность выделять звуки из состава слова и определять их последовательность;

грубо нарушены: нечеткое различение на слух фонем собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, аффрикат и т.п.); отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднения при анализе звукового состава речи.

Возможные особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи сформировано в полном объеме: объем пассивного словаря соответствует возрасту; умение слушать и понимать обращенную речь, выполнение речевых инструкций в полном объеме (словарный минимум определяется с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в младшей, средней, старшей и подготовительной группах).

Состояние экспрессивной стороны речи:

объем словаря соответствует возрастной норме:

после 5 лет: свободное словообразование от одного корня различных частей речи: существительных, глаголов, прилагательных (*красный, краснеть, краснота*); свободное словообразование прилагательных от существительных как обиходных, часто встречающихся слов (*железо,*

железный), так и менее употребительных в быту (*песок, песочный / бумага, бумажный*);

правильное называние окружающих предметов и явлений; владение достаточным количеством слов, обозначающих качества предметов, действий; активное использование в речи как видовых, так и родовых понятий, слов с противоположным значением, слов-синонимов;

словарь не резко ограничен бытовой лексикой: владение обиходным словарным запасом; неточное употребление слов; неточное понимание и употребление обобщающих понятий (вместо *одежда* – «*вещи*»; вместо *мебель* – «*разные столы*»).

**Возможные особенности состояния грамматического строя речи:
не нарушен (соответствует возрастным нормам):**

к 5 годам: владение всеми типами склонения существительных (правильное употребление существительных мужского, женского и среднего рода во всех падежах единственного и множественного числа); отдельные трудности в склонении редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа («*стулы*», «*деревы*», «*колесов*», «*деревов*»); освоение основных форм согласования: согласование существительных с прилагательными всех трех родов во всех падежах единственного и множественного числа; согласование существительных с числительными в именительном падеже;

к 6 годам: согласование существительных с числительными в именительном падеже; освоение согласования существительных с числительными в остальных падежах;

незначительное несоответствие возрастным нормам: отдельные случаи неправильного образования увеличительных и некоторых уменьшительно-ласкательных существительных (*ручище, коровушка*); отдельные случаи образования непродуктивных форм относительных прилагательных (*кожанный* – «*кожный*», *малиновый* – «*малинный*») и притяжательных прилагательных (с чередованием звуков – *волчий, медвежий, овечий*); единичных предметов (*волосинка*); неправильное употребление сложных предлогов (*из-за, из-под*); единичные случаи нарушений отдельных непродуктивных грамматических форм в словоизменении (в склонении редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа («*стулы*», «*деревы*», «*колесов*», «*деревов*»); отдельные трудности в согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными.

**Возможные особенности состояния связной речи:
не нарушена (соответствует возрастным нормам):**

после 5 лет: наличие в составе сложноподчиненных предложений почти всех придаточных предложений (кроме определительного с союзами «*какой*», «*который*»); множественные вопросы взрослым («*почемучки*»); попытки объяснить свои действия сложноподчиненными предложениями с союзами «*если*», «*потому что*»; способность подробно и последовательно рассказывать о виденном или услышанном; способность объяснить причину

и следствие; способность отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа (*«так не бывает»*);

после 6 лет: умение составлять рассказ по картине; умение придумывать рассказ или сказку с пояснениями, где сказка, а где рассказ; умение составлять логичный и развернутый рассказ о чем-то другом, используя образец взрослого.

2.4. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с заиканием

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Начало этого расстройства речи совпадает обычно с периодом интенсивного формирования речевой функции. Заикание, начавшееся у детей в дошкольном возрасте, рассматривается как самостоятельное речевое нарушение.

Характеристика речи детей с заиканием

Речь заикающегося сопровождается запинками, остановками, повторениями отдельных звуков, слогов, слов. Заикающимся свойственно введение в речь добавочных слов (эмболофазия), подмена "трудных" слов "легкими" (уловки), сопутствующих речи движений (кивки, подергивание, зажмуривание, покачивание). У многих заикающихся старших возрастных групп наблюдается страх речи (логофобия).

Основным симптомом заикания являются *судороги мышц речевого аппарата* в виде непроизвольного их сокращения в процессе речи или при попытке начать речь. Выделяют *тонические и клонические* судороги, которые могут наблюдаться у одного и того же заикающегося и проявляться во всех отделах речевого аппарата: дыхательном, голосовом и артикуляционном. В клинической картине заикания, особенно при хронизации речевого нарушения, чаще встречаются смешанные судороги.

У заикающихся выявляются значительные нарушения речевого дыхания. Они могут говорить на вдохе, либо в фазе полного выдоха. Их речь обычно сопровождается сопутствующими движениями, которые могут иметь насильственный или уловочный характер. У ряда заикающихся с акцентуациями личности по тревожно-мнительному типу уловочные движения перерастают в двигательные ритуалы.

Различают два вида заикания - *невротическое и неврозоподобное*.

Невротическое заикание возникает в условиях острой или хронической психической травматизации, характеризуется волнообразностью течения. Раннее речевое и двигательное развитие у таких детей соответствует возрастным срокам, а в отдельных случаях может опережать их. Собственно речевые судорожные проявления бывают разными: чаще отмечаются клонические артикуляционные судороги, усиливающиеся при эмоциональном напряжении, а также тонико-клонические судороги в начале речи. Четко выражено ситуационно - обусловленное усиление заикания.

Личностная реакция на речевое нарушение проявляется в виде волнения перед речью, отказов от речевого общения. Нарушения произношения в виде дислалии имеют место, но сравнительно легко поддаются коррекции.

Неврозоподобное заикание возникает на фоне явлений органической церебральной недостаточности анте-, пери- или постнатального генеза. Заикание возникает в возрасте 3 – 4 лет и не связано с психогенными моментами на фоне наиболее интенсивного развития фразовой речи и утяжеляется постепенно.

Раннее речевое и двигательное развитие может проходить в срок или с некоторым опозданием. Дети с неврозоподобным заиканием обнаруживают наличие стертой формы дизартрии или выраженной дислалии. В ряде случаев неврозоподобное заикание возникает на фоне недоразвития речи.

Основой определения тяжести речевого нарушения является степень проявления составляющих его структуры и их комбинация.

Характеристика моторного компонента заикания (внешние проявления)

Возможные типы судорог:

тонические речевые судороги (длительная пауза в речи или протяжная вокализация: «сааахар»; короткое толчкообразное или длительное спазматическое сокращение мышц – тонус: «т_ополь», «т____ополь»). Наблюдается общая скованность заикающегося, лицо его отражает напряжение, рот либо полуоткрыт, либо закрыт с плотно сомкнутыми губами.

клонические речевые судороги (многократные ритмичные сокращения мышц речевого аппарата сопровождаются повторением отдельных звуков, слогов или слов: «то-то-тополь»).

Возможная локализация судорог:

дыхательная: экспираторная (судорожный выдох), инспираторная (судорожный вдох, иногда со всхлипыванием), респираторная (судорожные вдох и выдох, иногда с разрывом слова);

голосовая: смыкательная (судорожно сомкнутые голосовые складки не могут своевременно разомкнуться – голос внезапно прерывается или же образуется клоническая или затажная судорога, – получается прерывающийся бляющий («А-а-а-аня») или толчкообразный гласный звук («а-а-а-а»)); размыкательная (голосовая щель остается открытой, при этом наблюдается полное безмолвие или шепотная речь); вокальная (протягивание гласных звуков);

артикуляционная: губная, язычная и мягкого неба (при произнесении согласных взрывных звуков [к], [г], [п], [б], [т], [д]; реже и менее напряженно – щелевых).

Возможные сопутствующие речи движения: раздувание крыльев носа, зажмуривание глаз, кивательные движения головой, раскачивание туловищем, притопывание, сжимание пальцев в кулаки, сложные движения всем туловищем.

Возможные варианты нарушения дыхания:

неречевое дыхание: поверхностное, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при эмоциональном напряжении, недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, вдох укороченный;

речевое дыхание: недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания; укороченный речевой выдох; координаторные механизмы между речевым дыханием и фонацией не сформированы (перед вступлением в речь ребенок делает недостаточный по объему вдох, которого не хватает для произнесения интонационно-смыслового отрезка сообщения; говорит на вдохе либо в фазе полного выдоха); судорожный вдох (иногда с всхлипыванием); судорожный выдох; судорожные вдох и выдох.

Возможные особенности просодической стороны речи:

ритм: физиологические итерации (повторения слогов, слов, словосочетаний); общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция; темп речи часто ускорен – состояние, похожее на «захлебывание» речью (тахилалия); ритм замедленный, растянутый; дисритмия; нарушенная паузация (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки), необоснованные паузы, недоговаривание окончаний слов и предложений; эмболофразия (добавочные слова);

интонация: речь интонационно невыразительна, при произнесении фраз отсутствуют интонации завершения, восклицания, вопроса, логические ударения;

тембр голоса: голос достаточно модулирован, мало модулирован; наблюдаются голосовые «зажимы»; недостаточно представлен низкий или средний голос; слабость, прерывистость, монотонность, глухость, осиплость голоса, использование несвойственного верхнего голосового регистра, «твердой атаки»; дисфония.

Характеристика психологического компонента заикания (внутренние проявления)

Степень фиксации на речевом нарушении:

нулевая: отношение к своему недостатку безразличное, нет попыток бороться с ним; нет элементов стеснения, обидчивости за неправильную речь;

умеренная: отношение к своему недостатку умеренно-сдержанное, попытки бороться с ним; переживания в связи с заиканием; компенсация за счет речевых уловок; заикание скрывается, но при этом нет чувства собственной неполноценности;

выраженная: отношение к недостатку безнадежно-отчаянное, при попытках бороться с ним переходящее в навязчивые действия и состояния; постоянная концентрация внимания на речевых неудачах, глубокое и длительное переживание их.

Вегетативные реакции:

покраснение или побледнение лица; резкое учащение сердцебиения; резкое усиление в процессе речи потоотделения в области лба, лица, ладоней, всего тела.

Степень тяжести заикания:

легкая: свободное вступление в общение с незнакомыми людьми в любых ситуациях; участие в коллективной игре, во всех видах деятельности; выполнение поручений, связанных с необходимостью речевого общения; проявление заикания лишь в возбужденном состоянии и при стремлении быстро высказаться.

средняя: затруднения в общении с незнакомыми людьми; отказ от участия в коллективных играх; проявление заикания в самостоятельной, вопросно-ответной и отражённой речи; незначительное проявление заикания в спокойном состоянии и в привычной обстановке, но в эмоциональном состоянии проявляется сильно;

тяжелая: заикание во всех ситуациях общения, постоянное, с сопутствующими движениями; затруднение речевой коммуникабельности и коллективной деятельности; искажение проявления поведенческих реакций.

2.5. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ОНР

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Все многообразие речевого недоразвития представлено в трех уровнях: отсутствие общеупотребительной речи; начатки общеупотребительной речи; развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Выделенные уровни не выходят за рамки обычного пути речевого развития – от элементарных форм к более сложным. Специфичным для речевого развития является *позднее* начало этого пути.

Для определения предварительного логопедического заключения у детей с общим недоразвитием речи следует учитывать следующие положения:

уровни речевого недоразвития *не* представляют собой *застывших* образований;

в каждом уровне можно найти элементы предыдущего и последующего уровней;

в реальной практике редко встречаются четко выраженные уровни, так как новые элементы *постепенно* вытесняют предшествующие формы;

у детей чаще встречаются *переходные* состояния, в которых сочетаются проявления продвинутого уровня и еще не изжитые нарушения.

Основой определения качества речевого недоразвития является степень проявления составляющих его структуры и их комбинация.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР (I, II, III, IV уровень)) могут наблюдаться дислалия, дизартрия, ринолалия, моторная алалия, сенсорная

алалия, сенсомоторная алалия, нарушение речи по типу задержки речевого развития, афазия, заикание.

Примечание. Для определения предварительного логопедического заключения у детей с *переходными состояниями уровней общего недоразвития речи* используются формулировки:

общее недоразвитие речи (I – II уровень) / ОНР (I – II уровень);

общее недоразвитие речи (II – III уровень) / ОНР (II – III уровень).

Лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР) – это речевое расстройство, при котором у детей нормальное звукопроизношение, относительно сохранены фонематические процессы (чаще всего в результате логопедического воздействия), при ограниченном словарном запасе и нарушении грамматического строя речи.

Характеристика речи детей с I уровнем речевого развития

I уровень развития речи определяется как отсутствие общеупотребительной речи. Этот уровень демонстрирует резко выраженное недоразвитие речи.

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 для них являются отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («*пи*» – *пить*, «*кока*» – *петушок*, «*кой*» – *открой*), отдельные слова, совпадающие с нормами языка («*мама*», «*папа*»). Звукокомплексы используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов дети преимущественно сохраняют корневую часть, грубо нарушая звуко-слоговую структуру.

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 разной интонацией и жестами, обозначает «*петушок*», «*клюет*», «*кукарекает*», что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому дети вынуждены активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность («*нечленораздельность*», смазанность, усредненность). Дети

способны воспроизводить в основном одно-двухсложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям.

Наряду с отдельными словами в речи детей появляются и первые словосочетания. Слова в них употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («*дять*» – *дать*, «*пака*» – *палка*); «контурных» слов из двух-трех слогов («*атота*» – *морковка*, «*тяпат*» – *кровать*); фрагментов слов-существительных и глаголов («*ко*» – *корова*, «*пи*» – *пить*, «*па*» – *спать*); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («*босё*» – *большой*); звукоподражаний и звукокомплексов («*ко-ко*», «*бах*»).

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые; функциональные расстройства небо-глоточного смыкания; органические изменения в носовом пространстве; расщепление мягкого и твердого неба; вялое мягкое небо; длительное ограничение подвижности мягкого неба вследствие аденоидных разрастаний; гипертрофия (увеличение) миндалин;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти – в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы; отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка, макроглоссия, микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы, расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы, наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов, слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: «сжатая» артикуляция; запинки;

при синдроме дизартрии: невнятное произношение; слабая модуляция голоса по высоте и силе; отсутствие эмоциональной реакции на обращенную речь;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

грубо нарушена: преимущественное сохранение корневой части слова при его воспроизведении; сокращения двухсложных и трехсложных слов при отраженном проговаривании; фрагменты («обрывки») слов.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

нарушено: неустойчивость в произношении звуков раннего генеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и среднего генеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов; диффузность (смазанность согласных, усредненность гласных);

грубо нарушено: полное неумение произносить звуки раннего генеза [м], [п], [б], [т], [д], [н]; отдельные вокализации (усредненные гласные).

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

отсутствие и замены звуков: несформированность гласных [э], [ы] и согласного [й]; отсутствие переднеязычных звуков раннего онтогенеза [т], [д], [т'], [д']; отсутствие свистящих звуков среднего онтогенеза [с], [с'], [з], [з']; отсутствие заднеязычных звуков среднего онтогенеза [к], [к'], [г], [г'] [х], [х']; отсутствие переднеязычных звуков среднего онтогенеза [в], [в'], [ф], [ф']; замена сложных по артикуляции звуков простыми по артикуляции (вместо [с] – [ф]; вместо звонких [б], [в], [г] – глухие [п], [ф], [к]; вместо твердых [т], [д] – мягкие [т'], [д'] и вместо твердых [с], [з] – мягкие [с'], [з']; вместо свистящих [с], [с'], [з], [з'] – переднеязычные звуки [т], [т'], [д], [д']); вместо губно-губных [м], [м'] – переднеязычные звуки [н], [н']);

искаженное произношение звуков: искаженное (межзубное) произношение переднеязычных звуков раннего онтогенеза [т], [д], [т'], [д'];

искаженное произношение свистящих звуков среднего онтогенеза [с], [с'], [з], [з'].

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

грубо нарушены: неумение различать неречевые звуки; неумение дифференцировать гласные звуки; отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза.

Возможные особенности использования невербальных средств коммуникации:

паралингвистические: активное использование жестов, мимики, интонации;

экстралингвистические: длинные паузы перед ответом; психофизиологические проявления (смех, плач, кашель, вздохи, хмыканье).

Возможные особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи ограничено (в пределах ситуации): ориентировки на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого; понимание конкретных слов и выражений, отражающих знакомые ситуации или явления; ориентировки на жесты или тон голоса взрослого; выполнение простых поручений по словесной инструкции.

Состояние экспрессивной стороны речи:

словарь резко ограничен лепетными словами: доступны вербальные средства коммуникации в виде звуковых комплексов, звукоподражаний, обрывков лепетных слов; использование звукокомплексов при обозначении лишь конкретных предметов и действий; многоцелевое использование ограниченных средств языка (звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами); отдельные слова, совпадающие с нормами языка; инертность в овладении новыми словами.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

отсутствие грамматических форм: отсутствие морфологических элементов для передачи грамматических отношений; словоизменение недоступно; употребление слов только в исходной форме.

Возможные особенности состояния связной речи:

отсутствие связной речи: стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания; понятность речи относится лишь к конкретной ситуации; невозможность использования фразовой речи; отсутствие навыков связного высказывания; наличие первых словосочетаний, состоящих из отдельных правильно произносимых двух-трехсложных слов и «контурных» слов только в исходной форме; использование в словосочетаниях фрагментов слов, звукоподражаний и звукокомплексов.

Характеристика речи детей со II уровнем речевого развития

II уровень речевого развития определяется как начатки общеупотребительной речи. Дети пользуются предложениями только простой конструкции, состоящими из двух-трех, редко четырех слов. Лексический запас значительно отстает от возрастной нормы. Дети владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. Однако, отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий и признаков. Это проявляется в незнании слов-существительных за пределами обихода, незнании цветов, формы и размера предметов. Сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены (например, замена глаголов другими, близкими по смыслу: *«суп льет»* вместо *наливает*). Характерно использование слов в узком значении, когда одним и тем же словом ребенок называет предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции (*«муха»* – *муравей, жук, паук*). Возможно употребление в речи некоторых местоимений, крайне редко союзов, некоторых простых предлогов в элементарных значениях или их лепетных вариантов.

Отмечается недостаточность формирования морфологической системы языка. Навыками словообразования дети практически не владеют. Это приводит к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица (*«Валя папа»* – *Валин папа*). Наблюдаются существенные затруднения в освоении обобщающих и отвлеченных понятий; в понимании и употреблении антонимов, понимании синонимов.

Отмечаются грубые ошибки в словоизменении, что приводит к неправильному употреблению грамматических конструкций: неправильно используются падежные формы; наблюдаются ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода; отсутствует согласование прилагательных и числительных с существительными. Выраженные трудности дети испытывают при использовании предложных конструкций: часто предлоги заменяются или опускаются, а существительные используются в именительном падеж.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей. Однако дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога рассказывать о семье.

Фонетическая сторона речи в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении согласных: свистящих, шипящих, соноров, твердых и мягких, звонких и глухих согласных (до 16 – 20 звуков).

Высказывания детей малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости. Грубые ошибки отмечаются в воспроизведении слов разного слогового состава (сокращение количества слогов; перестановка с добавлением слогов). При воспроизведении контура слов нарушается как слоговая структура, так и звуконаполняемость: наблюдаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобление слогов, выпадение звуков в позиции стечения согласных.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые; функциональные расстройств небно-глоточного смыкания; органические изменения в носовом пространстве; расщепление мягкого и твердого неба; вялое мягкое небо; длительное ограничение подвижности мягкого неба вследствие аденоидных разрастаний; гипертрофия (увеличение) миндалин;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти – в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы; отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка, макроглоссия, микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы, расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы, наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не

в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов, слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: «сжатая» артикуляция; запинки;

при синдроме дизартрии: невнятное произношение; слабая модуляция голоса по высоте и силе; слабая эмоциональная реакция на обращенную речь;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

грубо нарушена: грубые ошибки в воспроизведении слов разного слогового состава: сокращение количества слогов; перестановка слогов; перестановка с добавлением слогов; замена и уподобление слогов; отсроченное повторение.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

грубо нарушено: множественные нарушения в произношении согласных: свистящих, шипящих, соноров, твердых и мягких, звонких и глухих согласных.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

отсутствие: свистящих и (или) шипящих, и (или) соноров, и (или) твердых, и (или) звонких; выпадение звуков в позиции стечения согласных;

замены звуков: свистящих и (или) шипящих, и (или) соноров, и (или) среднеязычных, и (или) заднеязычных, и (или) твердых и мягких, и (или) звонких и глухих согласных; перестановки звуков;

искажения: свистящих, шипящих, соноров.

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

грубо нарушены: неумение различать неречевые звуки, близкие акустически; неумение дифференцировать гласные звуки раннего и среднего генеза ([o], [y]), позднего генеза ([ы], [э]); неумение дифференцировать согласные звуки; отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза.

Возможные особенности лексического строя речи:

Примечание. Для исследования состояния лексического строя речи предъявляются только те слова, которые в соответствии с возрастом ребенок может понимать и употреблять в речи. Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды,

воспитания и других причин словарный запас может быть богатым или ограниченным. Поэтому его состояние учитывается в совокупности с другими факторами, в частности, особенностями развития фонематического и грамматического строя речи.

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи на бытовом уровне: преимущество пассивного словаря над активным; ограничение объема словаря рамками конкретной бытовой лексики; незнание слов-существительных, обозначающих различные части тела (*туловище, локоть, плечи, шея*), названия животных и их детенышей, профессии, предметы мебели и т.д.; незнание слов, обозначающих действия и признаки (незнание цветов, формы и размера предметов); неточное понимание обобщающих понятий; непонимание значений приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица; непонимание смысла синонимов.

Состояние экспрессивной стороны речи:

словарь резко ограничен бытовой лексикой: резкое расхождение объема пассивного и активного словаря (активный резко ограничен); словарный запас обиходный, но при этом обозначение названий предметов, действий, отдельных признаков дифференцированное; неточное употребление слов; многочисленные вербальные парафазии (смещения слов по родовидовым отношениям, замена обобщающих понятий словами конкретного значения); трудности актуализации слов (особенно глаголов, прилагательных); трудности классификации слов на основе семантических признаков (многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены, использование слов в узком значении); употребление некоторых местоимений, крайне редко союзов; употребление некоторых простых предлогов в элементарных значениях или их лепетных вариантов.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

Примечание. Материал для обследования грамматического строя речи предусматривает изучение грамматических навыков в трех разделах: *синтаксис* (законы построения предложения и словосочетания); *словообразование* (образование новых слов от однокоренных слов); *словоизменение* (изменение формы слова – склонение по падежам, спряжение по лицам, изменение по родам).

Степень выраженности аграмматизма:

начатки грамматического оформления: грубые ошибки в *словоизменении*: неправильное использование падежных форм; ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода; отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными; *словообразование* практически недоступно; со стороны *синтаксиса*: затруднено использование предложных конструкций (частые замены или пропуски предлогов; использование существительных в именительном падеже); использование предложений только простой конструкции, состоящих из двух-трех, редко четырех слов.

Возможные особенности состояния связной речи:

низкий уровень развития связной речи: резкая ограниченность навыков связного высказывания; недостаточная передача смысловых отношений; простое перечисление событий, действий или предметов без установления временных и причинно-следственных связей; невозможность составления рассказов, пересказов без помощи взрослого (наличие подсказок, наводящих вопросов для передачи содержания сюжетной линии); доступны ответы на вопросы; доступны рассказы о семье с помощью педагога.

Характеристика речи детей со III уровнем речевого развития

III уровень речевого развития определяется как наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями.

Типичным является использование простых распространенных и некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов (*«бейка мóлит и не узнáйа» – белка смотрит и не узнала (зайца)*).

Понимание речи детей приближается к низкой возрастной норме. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (*ступеньки, страница*). Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать как штопать, переливать, подпрыгивать, перелетать. Преобладающим типом лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо *одежда* – *«пальты»*, *мебель* – *«разные столы»*), незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (*локоть, переносица, ноздри, веки*), животных (*копыта, вымя, грива*), наименований профессий (*машинист, балерина, плотник, столяр*) и действий, связанных с ними (*водит, исполняет, пилит, рубит, строгают*), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (*носорог – «корова», соловей – «птичка», щука, сом – «рыба»*).

Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смещения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смещения, замены в рамках одного ассоциативного поля (*посуда – «миска», нора – «дыра», кастрюля – «миска»*); замены наименований частей предметов названиями самих предметов (*ствол, корни – «дерево»*). Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы.

Выявляются существенные затруднения в согласовании и управлении: в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в

согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах, что свидетельствует о том, что формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне речевого развития носит незавершенный характер.

Недостаточно сформирована словообразовательная деятельность. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы, соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям (*хвост* – *хвостик*, *нос* – *носик*, *учит* – *учитель*). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов (*выключатель* – «*ключит свет*»). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо *ручище* – «*руки*») или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо *велосипедист* – «*который едет велисипед*»).

Результатом словообразовательных операций становятся специфические речевые ошибки: нарушения в выборе производящей основы (*строит дома* – «*дóмник*», *палки для лыж* – «*пáльные*»); пропуски и замены словообразовательных аффиксов (*абрикосовый* – «*абрикóсный*»); грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова; стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса (*гороховый* – «*горóхвый*», *меховой* – «*мéхный*»). Типичными являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Связная речь недостаточно сформирована, что проявляется в диалогах и монологах. Отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности детей, неумением выделять главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

Диагностическим показателем третьего уровня общего недоразвития речи является нарушение звуко-слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов. В самостоятельной речи детей

появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов. Но типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: антиципации (*автобус* – «астóбус»), персеверации, добавление лишних звуков (*медведь* – «мендвѐдь»), усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной (*корабль* – «корáбыль»). Правильно повторяя вслед за логопедом 3 – 4 сложных слова, дети в самостоятельной речи их искажают, сокращая количество слогов (*фотографирует* – «графирует»).

Специфической особенностью нарушений звуко-слоговой структуры является зависимость между характером ошибок слогового состава и состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей детей. Это заключается в следующем. Преобладание ошибок, связанных с перестановкой или добавлением слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечения согласных встречаются редко и имеют *изменчивый* характер. Ошибки, выражающиеся в сокращении числа слогов, уподоблении слогов друг другу, сокращении при стечении согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более *стабильный* характер.

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют. Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности недоразвития лексико-грамматического строя речи.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые; функциональные расстройства небно-глоточного смыкания; органические изменения в носовом пространстве; расщепление мягкого и твердого неба; вялое мягкое небо; длительное ограничение подвижности

мягкого неба вследствие аденоидных разрастаний; гипертрофия (увеличение) миндалин;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти – в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы; отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка, макроглоссия, микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы, расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы, наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов, слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: общая смазанность речи; «сжатая» артикуляция; нарушение интонационного оформления речи; темп речи ускоренный (тахилалия), замедленный; ритм растянутый (брадилалия); дисритмия; паузация нарушенная (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки);

при синдроме дизартрии: ускоренный или замедленный темп речи; невнятное произношение; нечеткая дикция; неточная передача основных интоном (вопроса, восклицания, просьбы и др.); слабая модуляция голоса по высоте и силе; отсутствие умения передавать в речи свое эмоциональное отношение к предметам и явлениям;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

нарушена: наличие слов, состоящих из трех-пяти слогов, но при этом наличие трудностей в воспроизведении слов разной слоговой структуры и

звуконаполняемости: антиципации (*автобус* – «астобус»), персеверации, добавление лишних звуков (*медведь* – «мендвэдъ»), усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной (*корабль* – «корáбыль»); при *первичном недоразвитии слухового (фонематического) восприятия* преобладание большого количества ошибок, связанных с перестановкой или добавлением слогов; при *первичном недоразвитии слухового (фонематического) восприятия* наличие редких и изменчивых в зависимости от контекста случаев уподобления слогов и случаев сокращения стечения согласных; при *преимущественном нарушении артикуляционной сферы* большое количество *стабильных ошибок*, выражающихся в сокращении числа слогов, уподоблении слогов друг другу, сокращении при стечении согласных;

грубо нарушена: часть одного слова соединяется с частью другого, наблюдаются замены предшествующих звуков последующими, отсроченное повторение; ритмический рисунок слова не воспроизводит.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

нарушено: неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах;

грубо нарушено: полное неумение произносить звук или группу звуков.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

отсутствие и замены звуков: несформированность гласного [ы]; согласного [й]; свистящих и шипящих ([с] – [с'], [з] – [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуков [т'] и [д']; звуков [л], [л'], [р], [р']; замена сложных по артикуляции звуков простыми по артикуляции (вместо [с], [ш] – [ф]; вместо [р] – [л]; вместо [л'] – [й]; вместо звонких – глухие; вместо твердых – мягкие; вместо свистящих и шипящих (фрикативных) – [т], [т'], [д], [д']);

замены группы звуков диффузной артикуляцией: вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук (вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш]; вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч]);

недифференцированное произнесение: недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров по особому типу: замена одним и тем же звуком, в свою очередь недостаточно четко произносимым, одновременно двух или нескольких звуков данной или близкой фонетической группы (звук [с'] заменяет следующие звуки: твердый [с] («сяпоги» – сапоги), [ц] («сяпля» – цапля), [ш] («сюба» – шуба), [ч] («сяйник» – чайник), [щ] («сётка» – щетка));

нестойкое употребление звуков в речи: правильное изолированное произнесение звуков по инструкции, но в речи отсутствие или замена другими звуками; различное произнесение одного и того же слова в разном контексте или при повторении; одновременно наблюдается замена звуков одной фонетической группы и искажение звуков другой фонетической группы (фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения);

искаженное произношение одного или нескольких звуков: искаженное произношение 2 – 4 звуков или произношение без особенностей, а на слух неумение различать большее количество звуков из разных групп (относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

в легкой степени: недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных звуков (остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно);

в средней степени: недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи (звуковой анализ нарушен более грубо); недостаточное различение звуков в слове, отношений между звуковыми элементами; неспособность выделять звуки из состава слова и определять их последовательность;

грубо нарушены: нечеткое различение на слух фонем собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, аффрикат и т.п.); отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза (узнаванию звука); затруднения при анализе звукового состава речи.

Возможные особенности лексического строя речи:

Примечание. Для исследования состояния лексического строя речи предъявляются только те слова, которые в соответствии с возрастом ребенок может понимать и употреблять в речи. Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин словарный запас может быть богатым или ограниченным. Поэтому его состояние учитывается в совокупности с другими факторами, в частности, особенностями развития фонематического и грамматического строя речи.

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи на низком уровне возрастной нормы: неумение называть по картинкам многие доступные своему возрасту слова, при наличии их в пассивном запасе (*ступеньки, страница*); непонимание и неумение показать из ряда предложенных многие действия; неточное понимание обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением; незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (*локоть, переносица, ноздри, веки*), животных (*копыта, вымя, грива*), наименований профессий (*машинист, балерина, плотник, столяр*) и действий, связанных с ними (*водит, исполняет, пилит, рубит, строгают*).

Состояние экспрессивной стороны речи:

словарь ограничен бытовой лексикой: бедность и однообразие используемых языковых средств; словарный запас обиходный, но при этом обозначение названий предметов, действий, отдельных признаков дифференцированное; преобладание лексических ошибок, выражающихся в неправильном употреблении слов в речевом контексте; неточное

употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным значением; неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (*носорог* – «*корова*», *соловей* – «*птичка*», *щука*, *сом* – «*рыба*»); множественные лексические замены по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля (*посуда* – «*миска*», *нора* – «*дыра*», *кастрюля* – «*миска*»); замены наименований частей предметов названиями самих предметов (*ствол*, *корни* – «*дерево*»); редкое использование антонимов; почти полное отсутствие синонимов.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

Примечание. Материал для обследования грамматического строя речи предусматривает изучение грамматических навыков в трех разделах: *синтаксис* (законы построения предложения и словосочетания); *словообразование* (образование новых слов от однокоренных слов); *словоизменение* (изменение формы слова – склонение по падежам, спряжение по лицам, изменение по родам).

Степень выраженности аграмматизма:

нарушен:

специфические словообразовательные ошибки – недостаточное понимание изменения значений слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса (импрессивный аграмматизм); трудности образования новых слов: нарушения в выборе производящей основы (*строит дома* – «*дóмник*», *палки для лыж* – «*пáльные*»); пропуски и замены словообразовательных аффиксов (*абрикосовый* – «*абрикóсный*»);

специфические ошибки в словоизменении – существенные затруднения в управлении: в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов; трудности образования продуктивных и непродуктивных предложно-падежных форм; стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных; трудности в согласовании числительного с существительными всех трех родов;

специфические ошибки в синтаксисе – ошибки в употреблении предлогов: опускание (*играю с сестричкой* – «*игаю тетитькой*»); замена (*кубик упал со стола* – «*кубик упай и тая*»); недоговаривание (*пошла на улицу* – «*посля а уиса*»);

грубо нарушен:

специфические словообразовательные ошибки – стойкие и грубые ошибки при образовании слов, выходящих за рамки повседневной речевой практики: замена операции словообразования словоизменением (вместо *ручище* – «*руки*»); полный отказ от преобразования слова и замена его ситуативным высказыванием (вместо *велосипедист* – «*который едет велисипед*»); грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова; стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса (*гороховый* – «*горóхвый*», *меховой* – «*мéхный*»); трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал; отсутствие

достаточных когнитивных и речевых возможностей для адекватного объяснения значений слов (*выключатель* – «*ключит свет*»);

специфические ошибки в синтаксисе – нарушение межфразовых связей между предложениями.

Возможные особенности состояния связной речи:

нарушена: низкая степень самостоятельной речевой активности (диалогической и монологической), ограниченность общения знакомыми ситуациями; трудности программирования содержания развернутых высказываний; нарушение связности и последовательности рассказа; смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии; заметная фрагментарность изложения; нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте; неумение выделять главные и второстепенные элементы замысла и связи между ними; невозможность четкого построения целостной композиции текста; использование коротких, малоинформативных фраз при рассказах о любимых игрушках; при построении простых распространенных предложений пропуск или перестановка главных и второстепенных членов предложения; замена сложных предлогов простыми;

грубо нарушена: экспрессивная речь служит средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны взрослого; способность лишь отвечать на вопросы; редкое проявление инициативы общения; редкое обращение с вопросами к взрослым; недостаточное общение со сверстниками; отсутствие сопровождения рассказом игровых ситуаций; задержка своевременного перехода от ситуативной формы связной речи к контекстной.

Характеристика речи детей со IV уровнем речевого развития (с нерезко выраженным общим недоразвитием речи)

К IV уровню речевого развития (НВОНР) относятся дети с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы.

Речь таких детей достаточно благополучна. Однако при углубленном обследовании в ходе выполнения специально подобранных заданий выявляются остаточные проявления общего недоразвития речи.

Фонетико-фонематические недостатки особенно заметны. Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости являются *диагностическим критерием* при обследовании речи детей с IV уровнем речевого развития. Под влиянием коррекционно-развивающего обучения они постепенно сглаживаются, но всегда обнаруживаются, как только у детей возникает необходимость освоения новой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации (например: *регулировщик, баскетболистка, велосипедистка, строительство*).

Для детей данного уровня типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность

формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

Отмечаются отдельные нарушения смысловой стороны речи. При достаточно разнообразном предметном словаре, дети могут неточно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (*павлин, пингвин, страус, кукушка*), растений (*малина, ежевика, кактус*), профессий (*пограничник, портниха, фотограф*), частей тела человека и животных (*веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива*). В самостоятельных высказываниях могут смешиваться видовые и родовые понятия («*креслы*» – *стулья, кресло, диван, тахта*).

Дети используют стереотипные формулировки, передающие оригинальное значение слова приблизительно (*нырнул* – «*купался*», *зашила, пришила* – «*шила*»). Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (*заяц шмыгнул в нору* – «*заяц убежал в дыру*»), в смешении признаков (*высокая ель* – «*большая*», картонная коробка – «*твердая*»). Выявляются трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Дети плохо справляются с подбором синонимических и антонимических пар (*хороший / добрый* – «*хорошая*», *радость / грусть* – «*не радость, злой*»). Недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением (*молодость, свет, горе*).

Специфические словообразовательные ошибки также свидетельствуют о недостаточности лексического строя языка. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, дети затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (*ручище* – «*рукина, рукакища*», *коровушка* – «*коровца*»); наименований единичных предметов (*волосинка* – «*волосики*», *бусинка* – «*буска*»); относительных и притяжательных прилагательных (*смешной* – «*смехной*»); сложных слов (*листопад* – «*листяной*»), а также некоторых форм приставочных глаголов (*присел* – «*насел*»). У детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других производных наименований (*кипятильник* – «*чай варит*»). Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

В большинстве случаев дети с IV уровнем развития речи неточно понимают и употребляют пословицы, слова и фразы с переносным значением.

Со стороны грамматического строя речи наблюдаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, некоторых сложных предлогов (*вылез из-за шкафа* – «*вылез из шкафá*»). Отмечаются нарушения в согласовании порядковых

числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода («в тетради пишу красным ручком и красным карандашом»); единственного и множественного числа («я дома играю с компьютером, машинки, еще игры и солдатиком»). Особую сложность для детей с IV уровнем развития речи представляют конструкции предложений с разными придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз («одела пальто, какая получше»).

Для связной речи характерны затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом сложно переключаются на изложение истории от третьего лица, не включают в известный сюжет новые элементы, изменяют концовку рассказа.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые; функциональные расстройства небо-глоточного смыкания; органические изменения в носовом пространстве; расщепление мягкого и твердого неба; вялое мягкое небо; длительное ограничение подвижности мягкого неба вследствие аденоидных разрастаний; гипертрофия (увеличение) миндалин;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти – в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы; отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка, макроглоссия, микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы, расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие

послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы, наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов, слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах; носоглоточный затвор открыт и воздух проникает в носовую полость.

Возможные особенности просодической стороны речи:

незначительно нарушена: темп речи нормальный; ритм нормальный; расстановка пауз в речевом потоке правильная; недостаточная выразительность речи;

нарушена:

при нарушении темпо-ритмической организации речи: общая смазанность речи; «сжатая» артикуляция; нарушение интонационного оформления речи; темп речи ускоренный (тахилалия), замедленный; ритм растянутый (брадилалия); дисритмия; паузация нарушенная (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки);

при синдроме дизартрии: ускоренный или замедленный темп речи; невнятное произношение; нечеткая дикция; неточная передача основных интоном (вопроса, восклицания, просьбы); слабая модуляция голоса по высоте и силе; отсутствие умения передавать в речи свое эмоциональное отношение к предметам и явлениям;

при ринолалии: гиперназальность (пониженный физиологический носовой резонанс); голос слабый, монотонный, сипловатый.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

нарушена: затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава, имеющих несколько закрытых слогов и (или) слогов со стечением согласных; трудности в освоении незнакомой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации (существительных, образованных от глаголов с помощью суффиксов и (или) приставок; существительных, образованных от многосложных существительных с помощью суффиксов).

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

незначительно нарушено: недостаточное дифференцирование (смешение) двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука;

нарушено: неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах;

грубо нарушено: полное неумение произносить звук или группу звуков.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

отсутствие и замены звуков: несформированность гласного [ы]; согласного [й]; свистящих и шипящих ([с] – [с'], [з] – [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуков [т'] и [д']; звуков [л], [л'], [р], [р']; замена сложных по артикуляции звуков простыми по артикуляции (вместо [с], [ш] – [ф]; вместо [р] – [л]; вместо [л'] – [й]; вместо звонких – глухие; вместо твердых – мягкие; вместо свистящих и шипящих (фрикативных) – [т], [т'], [д], [д']);

замены группы звуков диффузной артикуляцией: вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук (вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш]; вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч]);

нестойкое употребление звуков в речи: правильное изолированное произнесение звуков по инструкции, но в речи отсутствие или замена другими звуками; различное произнесение одного и того же слова в разном контексте или при повторении; одновременно наблюдается замена звуков одной фонетической группы и искажение звуков другой фонетической группы (фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения);

искаженное произношение одного или нескольких звуков: искаженное произношение 2–4 звуков или произношение без особенностей, а на слух неумение различать большее количество звуков из разных групп (относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

в легкой степени: недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных звуков (остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно);

в средней степени: недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи (звуковой анализ нарушен более грубо); недостаточное различение звуков в слове, отношений между звуковыми элементами; неспособность выделять звуки из состава слова и определять их последовательность;

грубо нарушены: нечеткое различение на слух фонем собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, аффрикат и т.п.); отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднения при анализе звукового состава речи.

Возможные особенности лексического строя речи:

Примечание. Для исследования состояния лексического строя речи предъявляются только те слова, которые в соответствии с возрастом ребенок может понимать и употреблять в речи. Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин словарный запас может быть богатым или

ограниченным. Поэтому его состояние учитывается в совокупности с другими факторами, в частности, особенностями развития фонематического и грамматического строя речи.

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи сформировано в полном объеме: объем пассивного словаря соответствует возрасту; умение слушать и понимать обращенную речь, выполнение речевых инструкций в полном объеме;

понимание обращенной речи незначительно снижено: неточное знание и понимание слов, редко встречающихся в повседневной речевой практике: названий некоторых животных и птиц (*павлин, пингвин, страус, кукушка*), растений (*малина, ежевика, кактус*), профессий (*пограничник, портниха, фотограф*), частей тела человека и животных (*веки, запястье, щиколотка, поясница, клыки, бивни, грива*); смешение в самостоятельных высказываниях видовых и родовых понятий («*креслы*» – *стулья, кресло, диван, тахта*); существенные затруднения в понимании и объяснении значений производных наименований (*кипятильник* – «*чай варит*»); неточное понимание и употребление пословиц, слов и фраз с переносным значением.

Состояние экспрессивной стороны речи:

словарь не резко ограничен бытовой лексикой: разнообразие предметного словаря, но при этом: использование стереотипных формулировок, приблизительно передающих оригинальное значение слова (*зашила, пришила* – «*шила*»); лексические замены слов, близких по ситуации (*заяц шмыгнул в нору* – «*заяц убежал в дыру*»); смешение признаков (*картонная коробка* – «*твердая*»); трудности в подборе синонимических и антонимических пар; недоступны задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением (*молодость, свет, горе*).

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

Примечание. Материал для обследования грамматического строя речи предусматривает изучение грамматических навыков в трех разделах: *синтаксис* (законы построения предложения и словосочетания); *словообразование* (образование новых слов от однокоренных слов); *словоизменение* (изменение формы слова – склонение по падежам, спряжение по лицам, изменение по родам).

Степень выраженности аграмматизма:

нерезко выраженный аграмматизм:

специфические словообразовательные ошибки – трудности в продуцировании более редких словообразовательных вариантов при правильном образовании слов, наиболее употребляемых в речевой практике; случаи неправильного образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (*ручище* – «*рукина, рукакища*», *коровушка* – «*коровца*»); наименований единичных предметов (*волосинка* – «*волосики*», *бусинка* – «*буска*»); относительных и притяжательных прилагательных (*смешной* – «*смехной*»); сложных слов (*листопад* – «*листяной*»), некоторых форм приставочных глаголов (*присел* – «*насел*»);

специфические ошибки в словоизменении – трудности в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа; трудности в употреблении некоторых сложных предлогов (*вылез из-за шкафа – «вылез из шкафа»*); нарушения в согласовании порядковых числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода (*«в тетради пишу красным ручком и красным карандашом»*); трудности одновременного использования в одном падеже существительных единственного и множественного числа в качестве однородных членов (*«я дома играю с компьютером, машинки, еще игры и солдатиком»*);

специфические ошибки в синтаксисе – особая сложность в конструировании сложноподчиненных предложений с разными придаточными (пропуск или замена союзов (*«одела пальто, какая получше»*)).

Возможные особенности состояния связной речи:

недостаточно развита: затруднения в передаче логической последовательности; «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий; повтор отдельных эпизодов по несколько раз; использование коротких малоинформативных предложений при рассказывании о событиях из своей жизни или составлении рассказа с элементами творчества; трудности переключения на изложение истории от третьего лица; трудности включения в известный сюжет новых элементов; изменение концовки рассказа.

2.6. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей школьного возраста с ТНР

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – расстройства, отклонения от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности.

Контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение, в настоящее время существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению. Эти изменения обусловлены рядом позитивных и негативных факторов:

влиянием позитивных результатов деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями речи, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого недостатка на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость;

широким внедрением ранней логопедической помощи на основе ранней диагностики детей группы риска по возникновению речевого недоразвития;

повышением эффективности логопедического воздействия за счет применения инновационных технологий логопедической работы;

возросшей распространенностью органических форм речевой недостаточности, нередко в сочетании с другими (множественными) нарушениями психофизического развития.

В связи с этим в настоящее время наметились две основные тенденции в качественном изменении контингента обучающихся.

Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту при сохранении трудностей свободного оперирования языковыми средствами, что ограничивает коммуникативную практику, приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации.

Другая тенденция характеризуется утяжелением структуры речевого нарушения у школьников, множественными нарушениями языковой системы в сочетании с комплексными анализаторными расстройствами.

Формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, который предполагает определенную степень сформированности средств языка: произношения и различения звуков, словарного запаса, грамматического строя, а также умений и навыков активно, свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития. Среди учащихся, поступающих в первые классы общеобразовательных организаций, фиксируется определенное количество детей с различными недостатками в развитии устной речи первичного генеза: фонетическое недоразвитие речи (ФНР); фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР); фонематическое недоразвитие речи; общее недоразвитие речи (ОНР). Указанные группы речевого недоразвития, согласно ФГОС НОО, относятся к тяжелым нарушениям речи (ТНР).

Возможности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в овладении образованием определяются видом и глубиной речевого расстройства, характером и степенью выраженности его влияния на другие высшие психические функции, эмоционально-волевою, личностную сферу, степень зрелости речевой функциональной системы и высших форм поведения ребенка к моменту действия фактора, повреждающего механизм речеобразования.

Нарушения в формировании речевой деятельности учащихся негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Одни расстройства речи могут быть резко выраженными, охватывающими все компоненты языковой системы (ОНР). Другие проявляются ограниченно и в минимальной степени (например, только в звуковой стороне речи (ФФНР, ФНР), в недостатках произношения отдельных звуков (НПОЗ)). Они, как правило, не влияют на речевую деятельность в целом. Однако, у значительной части школьников отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации.

Речевые (коммуникативные) расстройства отрицательно отражаются на овладении учебной деятельностью.

Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Но интеграция ребенка с нарушенным речевым развитием в среду сверстников не столь проблематична, как для других детей с ограниченными возможностями здоровья.

Характеристика письменной речи обучающихся с ТНР

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) наблюдается нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие недостатков восприятия и произношения фонем. Отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляторными признаками. Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в различных вариантах: отсутствие, замены (как правило, звуками простыми по артикуляции), смешение, искаженное произнесение (не соответствующее нормам звуковой системы родного языка).

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к дифференциации звуков, обеспечивающая восприятие фонемного состава родного языка, что негативно влияет на овладение звуковым анализом.

Фонетическое недоразвитие речи (ФНР) характеризуется нарушением формирования фонетической стороны речи либо в комплексе (что проявляется одновременно в искажении звуков, звуко-слоговой структуры слова, в просодических нарушениях), либо нарушением формирования отдельных компонентов фонетического строя речи (например, только звукопроизношения или звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слова). Такие обучающиеся хуже, чем их сверстники запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Обучающиеся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВОНР) характеризуются остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. У таких обучающихся не отмечается выраженных нарушений звукопроизношения. Нарушения звуко-слоговой структуры слова проявляются в различных вариантах искажения его звуконаполняемости как на уровне отдельного слога, так и слова. Наряду с этим отмечается недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, свидетельствующее о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и являющееся важным показателем незакончившегося процесса фонемообразования.

У обучающихся обнаруживаются отдельные нарушения смысловой стороны речи. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие названия некоторых животных, растений, профессий людей, частей тела. Обучающиеся склонны использовать типовые и сходные названия, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации, по значению, в смешении признаков. Выявляются трудности передачи обучающимися системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Обучающиеся плохо справляются с установлением синонимических и антонимических отношений, особенно на материале слов с абстрактным значением.

Недостаточность лексического строя речи проявляется в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, они по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких, менее частотных вариантов. Недоразвитие словообразовательных процессов, проявляющееся преимущественно в нарушении использования непродуктивных словообразовательных аффиксов, препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии сказывается на качестве овладения программой по русскому языку.

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением.

В грамматическом оформлении речи часто встречаются ошибки в употреблении грамматических форм слова.

Особую сложность для обучающихся представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске, замене союзов, инверсии.

Лексико-грамматические средства языка у обучающихся сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер и сочетаются с возможностью осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов, с другой – устойчивый характер ошибок, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью является своеобразие связной речи, характеризующееся нарушениями логической последовательности, застреванием на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повторами отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картинке, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества используются, в основном, простые малоинформативные предложения.

Наряду с расстройствами устной речи у обучающихся отмечаются разнообразные нарушения чтения и письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках при чтении и на письме, механизм возникновения которых обусловлен недостаточной сформированностью

базовых высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма в норме.

Наличие подобных ошибок свидетельствует о том, что процесс фонемообразования и овладения грамматическими закономерностями языка у детей еще не завершен.

Количество специфических ошибок у детей с общим недоразвитием речи значительно больше, чем у детей с фонетико-фонематическим и фонетическим недоразвитием.

Диагностические показатели речевого развития обучающихся 2 – 4 классов с фонетическим недоразвитием

Данную категорию составляют младшие школьники, у которых отклонения в речевом развитии касаются только произношения звуков, проявляются их различными искажениями и отрицательно не сказываются на усвоении детьми учебной программы. Однако, в отдельных случаях могут иметь место вторичные проявления в виде психологических и личностных особенностей. Дети, стесняясь своего нарушенного произношения, не поднимают на уроках руку, отказываются выходить к доске; проявляют неуверенность или агрессию в отношениях со сверстниками в случаях, когда делается акцент на недостатках их произношения. Это затрудняет освоение речевой коммуникации.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

нарушено: нарушено произношение отдельных звуков или одной группы звуков (велярное, увулярное произношение звука [р]; межзубное или боковое произношение свистящих и т.д.).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

не нарушены: дифференциация всех звуков речи; умение определять наличие гласного и согласного звука в слове; умение выделять ударный гласный в начале слова; умение подбирать слова с заданным звуком; умение определять количество и последовательность звуков в слове; умение составлять слова из последовательно предъявляемых звуков; умение правильно соотносить звуки и буквы.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

не нарушена: воспроизведение слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости без ошибок, в различных речевых ситуациях; правильное воспроизведение ритмического рисунка слова.

Возможные особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

не нарушена: понимание обращенной речи сформировано в полном объеме (объем пассивного словаря соответствует возрасту; умение слушать и понимать обращенную речь; правильное выполнение речевых инструкций).

Состояние экспрессивной стороны речи:

не нарушена: объем соответствует возрастной норме (правильное название предметов, явлений окружающей действительности, в активном лексическом запасе имеется достаточное количество слов различных частей речи и обобщающих понятий).

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

не нарушен: использование разнообразных типов предложений (назывное, простое нераспространенное, распространенное, распространенное с однородными членами, сложносочиненное, сложноподчиненное); состояние навыков словоизменения и словообразования соответствует возрастной норме.

Возможные особенности состояния связной речи:

не нарушена: умение составлять развернутый, связный, последовательный рассказ без смысловых пропусков существенных элементов сюжетной линии, с соблюдением временных и причинно-следственных связей; использование разнообразных языковых и паралингвистических средств.

Диагностические показатели речевого развития обучающихся 2 – 4 классов

с фонетико-фонематическим (фонематическим) недоразвитием

У обучающихся 2 – 4 классов с **фонетико-фонематическим недоразвитием** основной проблемой являются недостатки чтения и письма. Недоразвитие устной речи у большинства из них менее выражено. Но тщательное изучение уровня сформированности устной речи показывает определенные пробелы в ее развитии. У детей с ФФНР, которым была оказана логопедическая помощь в дошкольных образовательных организациях, выявляются остаточные признаки недоразвития **фонематического** компонента языковой системы, что позволяет диагностировать **фонематическое недоразвитие речи**.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

нарушена: наблюдаются замены (парафазии), пропуски (элизии), перестановки, повторения (итерации) звуков и слогов в усложненной речевой ситуации; воспроизведение с ошибками ритмического рисунка слова.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

не нарушено: звуки воспроизводятся правильно, разборчиво;

нарушено: нарушено произношение отдельных звуков или одной группы звуков; разборчивость речи несколько снижена, речь нечеткая, смазанная;

грубо нарушено: нарушено произношение двух и более групп звуков.

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

нарушены: недостаточная дифференциация звуков речи, смешиваемых в произношении; трудности в определении наличия гласного и согласного

звука в слове; трудности в выделении ударного гласного в начале слова; трудности в подборе слов с заданным звуком; трудности в определении количества и последовательности звуков в слове; неустойчивость представлений о звуко-буквенном составе слова; ошибки при составлении слова из последовательно предъявляемых звуков;

грубо нарушены: нечеткое различение на слух фонем собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, аффрикат и т.п.); отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднения при анализе звукового состава речи.

Примечание. Могут иметь место отдельные недочеты в развитии лексического, грамматического строя и связной речи, как правило, вторичного характера, проявляющиеся в письменной речи, особенно в работах творческого характера.

Диагностические показатели речевого развития обучающихся 2 – 4 классов с общим недоразвитием речи

У обучающихся 2 – 4 классов *с общим недоразвитием речи* основным нарушением являются недостатки чтения и письма. Недоразвитие устной речи у большинства из них менее выражено. Но тщательное изучение уровня сформированности устной речи показывает определенные проблемы в развитии всех её сторон, что проявляется в усложненных, непривычных для детей речевых ситуациях, в том числе в учебной деятельности, в письменной речи.

Возможные особенности нарушения звукопроизношения:

нарушено: нарушено произношение отдельных звуков или одной группы звуков; разборчивость речи несколько снижена, речь нечеткая, смазанная;

грубо нарушено: нарушено произношение двух и более групп звуков.

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

нарушены: недостаточная дифференциация звуков речи, смешиваемых в произношении; трудности в определении наличия гласного и согласного звука в слове; трудности в выделении ударного гласного в начале слова; трудности в подборе слов с заданным звуком; трудности в определении количества и последовательности звуков в слове; неустойчивость представлений о звуко-буквенном составе слова; ошибки при составлении слова из последовательно предъявляемых звуков;

грубо нарушены: нечеткое различение на слух фонем собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, аффрикат и т.п.); отсутствие готовности к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднения при анализе звукового состава речи.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

нарушена: наблюдаются замены (парафазии), пропуски (элизии), перестановки, повторения (итерации) звуков и слогов в усложненной речевой ситуации; воспроизведение с ошибками ритмического рисунка слова.

Возможные особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

не нарушена: понимание обращенной речи сформировано в пределах возрастной нормы;

нарушена: понимание обращенной речи сформировано на бытовом уровне (объем пассивного словаря ограничен рамками конкретной бытовой лексики; незнание слов, обозначающих различные части тела, названия детенышей животных, профессий, обобщающих понятий, слов, обозначающих признаки, действия);

понимание обращенной речи ограничено (в пределах ситуации): (понимание конкретных слов и выражений, отражающих знакомые ситуации или явления; умение ориентироваться на жесты или тон голоса взрослого; непонимание сложных синтаксических конструкций (трудности понимания учебных заданий, инструкций учителя); пассивный словарь шире активного.

Состояние экспрессивной стороны речи:

нарушена: объем ограничен бытовой лексикой, словами, обозначающими конкретные предметы и явления, наиболее часто употребляемыми словами; наличие бытовых обобщающих понятий; неточное употребление слов, обозначающих абстрактные понятия;

грубо нарушена: преобладание имен существительных, глаголов; ограничено количество прилагательных и других частей речи; неправомерное расширение или сужение значений слов; многочисленные смешения и замены слов по смыслу (*графин – бутылка*), акустическому сходству (*ворона – ворота*).

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

нарушен: использование назывных, простых нераспространенных предложений; трудности в использовании распространенных с однородными членами предложений, трудности в использовании сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; негрубый аграмматизм (в предложениях сложных синтаксических конструкций: нарушение порядка и пропуск слов, пропуски и замены сложных предлогов, смешение предлогов);

грубо нарушен: использование преимущественно назывных, простых нераспространенных предложений; грубый аграмматизм (низкий уровень сформированности словообразования и словоизменения: множественные ошибки даже в продуктивных формах).

Возможные особенности состояния связной речи:

нарушена: развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексико-грамматического и фонетического компонентов как в диалоге, так и в монологе;

грубо нарушена:

трудности формулирования собственных мыслей в самостоятельном связном высказывании; трудности четкого построения целостной композиции

текста; фрагментарность изложения; «застывание» на второстепенных деталях; использование малоинформативных предложений; низкая степень самостоятельной речевой активности.

Диагностические показатели письменной речи

Возможные особенности процесса чтения:

способ чтения: побуквенное; послоговое; чтение целыми словами, группами слов;

темп чтения вслух: ниже среднего; средний; выше среднего;

правильность: замена и перестановка отдельных букв; пропуски слов, слогов, отдельных букв, предлогов; искажение слов; чтение по догадке;

понимание прочитанного: затруднено понимание прочитанного; пересказ только с помощью вопросов; затруднено понимание основного содержания рассказа; затруднено понимание скрытого смысла.

Возможные варианты оценки навыка чтения:

1 класс (2-ое полугодие)

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами; послоговое с переходом на чтение целыми словами;

нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное; побуквенное чтение;

грубо нарушено: отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено: допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: от 4 до 10 ошибок на уровне слова, слога и буквы;

грубо нарушено: множественные ошибки на уровне слога и буквы, отсутствие навыка чтения.

2 класс

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами; послоговое с переходом на чтение целыми словами;

нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное;

грубо нарушено: побуквенное чтение; отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено: допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: не более 6 ошибок на уровне слова и слога (большая часть исправлена самостоятельно); до 6 ошибок на уровне слова и слога (без самокоррекции);

грубо нарушено: множественные ошибки на разных уровнях.

Понимание смысла прочитанного:

не нарушено: полное понимание смысла прочитанного; понимание основного содержания рассказа; затруднено понимание скрытого смысла;

нарушено: затруднено понимание прочитанного; пересказ только с помощью вопросов; незначительное искажение смысла;

грубо нарушено: отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

3 – 4 класс

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами, группами слов;

нарушено: послоговое с переходом на чтение целыми словами;

грубо нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное; побуквенное чтение; отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено : допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: не более 5 ошибок (самокоррекция); до 6 ошибок (без самокоррекции);

грубо нарушено: множественные ошибки на разных уровнях.

Понимание смысла прочитанного:

не нарушено: полное понимание смысла прочитанного; понимание скрытого смысла;

нарушено: понимание основного содержания рассказа; понимание с помощью вопросов скрытого смысла; пересказ только с помощью вопросов;

грубо нарушено: отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Возможные особенности процесса письма:

Ошибки, отражающие несформированность звуковой стороны речи(фонетико-фонематические ошибки):

пропуски букв; пропуски согласных при стечении; перестановки букв; добавление букв;

пропуски, перестановки, добавление слогов;

ошибки при обозначении мягкости согласных гласными второго ряда;

ошибки при обозначении мягкости согласных буквой Ъ;

замены согласных по акустико-артикуляционным признакам: замены, смешения свистящих / шипящих, звонких / глухих, соноров, аффрикат и их компонентов;

замены и смешения букв, обозначающих далекие по артикуляции и акустическим признакам звуки (Л – К, П – Т, Б – В);

добавление букв;

недописывание слогов; перестановки слогов, букв.

Ошибки, отражающие несформированность лексико-грамматических средств языка:

ошибки предложно-падежного управления; согласования слов различных частей речи;

ошибки согласования имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных;

раздельное написание приставок и слитное написание предлогов; раздельное написание приставки и корня в слове;

различные деформации структуры предложений: нарушение порядка слов; пропуск одного или нескольких слов в предложении (в том числе пропуск главных членов предложения); пропуск предлогов; слитное написание 2 – 3 слов;

неправильное определение границ предложений;

замены приставок, суффиксов; предлогов.

Графические ошибки:

замены и смешения на письме букв, графически сходных по написанию, имеющих кинетическое сходство:

имеющих одинаковый графо-моторный элемент «на старте», но отличающихся дополнительными элементами (п – т, и – у, б – д, Л – М, а – д, Г – Р, Н – К, х – ж, У – Ч, ч – ъ, и – ш, н – ю, л – я);

замены и смешения на письме букв, оптически сходных по написанию:

имеющих разные отправные точки при их начертании; состоящих из одинаковых элементов, но по-разному расположенных в пространстве (в – д, с – е, о – с, у – д – з, л – и, м – ш, т – ш);

пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; лишние элементы, неправильно расположенные элементы в пространстве;

зеркальное написание букв.

Орфографические ошибки:

правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением; правописание парных звонких и глухих согласных; правописание неизменяемых согласных;

заглавная буква в именах собственных;

правописание разделительного мягкого знака;

правописание гласных после шипящих;

правописание словарных слов.

Возможные варианты оценки навыков письма:

1 класс (2-ое полугодие)

не нарушено: имеется не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы;

нарушено: незнание 2 – 3 букв или их неточное написание; не более 4 ошибок дисграфического характера (зеркальность, смешение букв, обозначающих фонетически или артикуляционно сходные звуки) и до 5 иных ошибок;

грубо нарушено: более 4 дисграфических ошибок и более 5 других ошибок; отсутствие навыков письма.

2 класс

не нарушено: не более 3 орфографических или пунктуационных ошибок, или пропуск слова;

нарушено: до 5 орфографических, пунктуационных ошибок и не более 5 дисграфических;

грубо нарушено: множественные дисграфические ошибки (более 5); орфографические и (или) пунктуационные ошибки (более 5); отсутствие навыков письма.

3 – 4 класс

не нарушено: не более 2 орфографических или пунктуационных ошибок, или пропуск слова;

нарушено: до 5 орфографических, пунктуационных ошибок и не более 2 дисграфических;

грубо нарушено: множественные дисграфические, орфографические и (или) пунктуационные ошибки; отсутствие навыков письма.

2.7. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с ЗПР

Задержка психического развития традиционно (и в настоящее время) рассматривается как особый тип нарушения психического развития.

Обучающиеся с *задержкой психического развития* (ЗПР) – это дети, имеющие недостатки в психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Среди причин возникновения задержки психического развития могут присутствовать органическая и (или) функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация.

Согласно классификации с учетом этиологии различают 4 основных варианта задержки психического развития:

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

К задержке психического развития *конституционального происхождения* относят психический и психофизический инфантилизм. Этот вариант задержки психического развития имеет свои особенности. При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей более младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности.

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

При задержке психического развития *психогенного происхождения* основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие изменения нервно-психической сферы, что обуславливает специфическое развитие личности. Этот вариант задержки психического развития отличается преимущественным нарушением эмоционально-волевой сферы. При

педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

Наиболее сложной и специфической формой является задержка психического развития *церебрально-органического генеза* (минимальная мозговая дисфункция).

Этиология этой формы связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Конкретными причинами являются: осложненное течение беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка. В отличие от олигофрении, задержка психического развития обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинается осуществляться дифференциация многих мозговых систем.

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

При задержке психического развития *церебрально-органического генеза* имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине: эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности, задержку психического развития *церебрально-органического генеза* подразделяют на две группы: первая группа – с преобладанием органического инфантилизма; вторая – с преобладанием нарушений познавательной деятельности.

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

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

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

психического развития церебрально-органического генеза. Недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребенка обусловлен не органическим повреждением центральной нервной системы, не парциальным нарушением высших корковых функций, а условиями социальной депривации.

Характеристика устной речи детей с ЗПР

Дети с задержкой психического развития имеют все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. На первом году жизни у детей данной категории отмечается задержка двигательного и речевого развития, а на более поздних этапах наблюдается отставание в овладении речью. Для детей с задержкой психического развития большую роль играют речевые нарушения, которые отличаются определенными признаками.

У детей с задержкой психического развития позднее, чем у нормально развивающихся сверстников, возникает период детского словотворчества и затягивается до 7 – 8 лет. В речи детей в основном используются существительные и глаголы; предметный и глагольный словарный запас низкий, неточный. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в речи; заменяют слова описанием ситуации или действием, с которым связано слово; испытывают трудности в подборе слов-антонимов и, особенно, слов-синонимов. Из прилагательных чаще всего употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. Отмечается недостаточная сформированность грамматического строя речи. Чаще всего встречается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, что связано с неполноценностью грамматического программирования. Довольно часто наблюдаются ошибки в употреблении предлогов (замены, иногда пропуски), а также ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными, отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок. Со стороны нарушения звукопроизношения отмечается низкий уровень ориентировки в овладении звуковой действительностью речи, трудности в дифференциации звуков, а также трудности в овладении звукобуквенным анализом.

Следующей особенностью детей данной категории является своеобразие связной речи. Пересказ произведений сложен для них; дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим детям не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Для речи детей с задержкой психического развития характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом; дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. У детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функция речи. Неполноценность речевой деятельности детей данной категории связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого

высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование).

При определении предварительного логопедического заключения, наибольшую сложность представляет дифференциация первичного речевого нарушения от задержки психического развития. О первичности речевых нарушений свидетельствует определенный дисбаланс между показателями речевого развития (хуже) и обучаемости (лучше). Очень большое значение имеют анамнестические сведения. «Ребенок - речевик», в отличие от сверстника с задержкой психического развития, обычно удивляет родителей своей сообразительностью в привлекательной для него сфере деятельности, а также расстраивает их своим «трудным» характером, капризностью, непредсказуемостью. Речевые недостатки зависят от индивидуально-типологических особенностей ребенка. У детей с задержкой психического развития (при более легкой форме) речевые нарушения в основном связаны с недостатками произвольного контроля, а при более тяжелой – с общим отставанием в развитии.

Основой определения качества речевого недоразвития является степень проявления составляющих его структуры и их комбинация.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) могут наблюдаться дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная алалия, сенсорная алалия, сенсомоторная алалия, афазия, заикание.

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти – в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы; отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка, макроглоссия, микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие

послеоперационных щелей; укорочение верхней губы, расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы, наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

артикуляция не нарушена: артикуляция четкая, движения активные, точные, дифференцированные, воспроизводятся в полном объеме;

артикуляция нарушена: артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая, страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме, отмечается снижение амплитуды движения артикуляционных органов, а также слабовыраженная неврологическая симптоматика;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены, отмечается достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах.

Возможные особенности просодической стороны речи:

не нарушена: темп речи нормальный; мелодико-интонационная сторона речи не нарушена; ритм нормальный; расстановка пауз в речевом потоке правильная; речь выразительная;

нарушена: слабая выраженность голосовых модуляций (голос монотонный, мало модулированный); нарушение интонационного оформления речи; темп речи ускоренный (тахилалия); замедленный (брадилалия); дисритмия; паузация нарушенная (деление слов паузой на слоги, деление слогов на звуки); голос слишком громкий или тихий; мало выразительная речь;

грубо нарушена: отсутствие голосовых модуляций (голос немодулированный); ритм растянутый, скандированный, зависит от проявления гиперкинезов; излишне частая паузация, излишне редкая паузация; голос затухающий; гиперназализация; дизартрия; ринолалия, речь монотонная.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

не нарушена: звуконаполняемость и слоговая структура слова не нарушена; ритмический рисунок слова воспроизводит правильно;

нарушена: наблюдаются замены, пропуски, повторения звуков и слогов; ритмический рисунок слова воспроизводит с ошибками;

грубо нарушена: часть одного слова соединяется с частью другого, наблюдаются замены предшествующих звуков последующими, отсроченное повторение; ритмический рисунок слова не воспроизводит.

Возможные варианты состояния звукопроизводительной стороны речи:

не нарушена (соответствует возрастным нормам):

после 3 лет: правильное произнесение гласных и согласных звуков раннего онтогенеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и среднего онтогенеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов; недостаточно четкое произнесение и пропуски звуков [с], [з], [ш], [ж]; замены звуков [с], [з], [ш], [ж] звуками [т], [д], [ф], [в]; замены аффрикат [ч], [щ] на [тть], [ц], [сь]; пропуск звуков [р], [л]; замена звуков [р], [л] на [ль], [й], [в], [уа]; допустимо смягчение отдельных звуков речи;

к 4 годам: исчезновение смягченности произношения согласных звуков; исчезновение замен свистящих и шипящих звуков на звуки [т], [д]; допустимо недостаточно четкое произношение шипящих;

к 5 годам: правильное произнесение звонких, глухих, твердых, свистящих, шипящих звуков, аффрикат; допустимы отдельные ошибки при дифференциации звуков в малознакомых, трудных словах; допустима недостаточная сформированность сонорных звуков;

к 6 годам: правильное использование в самостоятельной речи всех звуков родного языка.

Возможные варианты нарушения звукопроизводительной стороны речи:

нарушена: нарушено произношение отдельных звуков или одной группы звуков;

грубо нарушена: нарушено произношение двух или более групп звуков.

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

нарушены: отсутствие дифференциации звуков речи, смешиваемых в произношении; неумение определять наличие гласного и согласного звука в слове, неумение выделять ударный гласный в начале слова, неумение подбирать слова с заданным звуком;

грубо нарушены: отсутствие дифференциации звуков речи, не смешиваемых в произношении, а также правильно и искаженно произнесенных звуков, неумение определять наличие гласного звука в слове; неумение подбирать слова с заданным звуком.

Возможные особенности лексического строя речи:

Примечание. Для исследования состояния лексического строя речи предъявляются только те слова, которые в соответствии с возрастом ребенок может понимать и употреблять в речи. Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин словарный запас может быть богатым или ограниченным. Поэтому его состояние учитывается в совокупности с другими факторами, в частности, особенностями развития фонематического и грамматического строя речи.

Состояние импрессивной стороны речи:

понимание обращенной речи не соответствует возрастной норме: объем пассивного словаря соответствует пассивному словарю детей более младшего возраста; умение слушать и понимать обращенную речь

соответствует восприятию обращенной речи, характерному для детей более младшего возраста; выполнение одноступенчатых и двухступенчатых речевых инструкций;

понимание обращенной речи на бытовом уровне: объем словаря ограничен рамками конкретной бытовой лексики; незнание слов, обозначающих различные части тела (*туловище, локоть, плечи, шея и т.д.*), названия животных и их детенышей, профессий, предметов мебели и т.д., а так же слов, обозначающих действия и признаки;

понимание обращенной речи ограничено (в пределах ситуации): понимание конкретных слов и выражений, отражающих знакомые ситуации или явления; ориентировка на жесты или тон голоса взрослого; выполнение простых поручений по словесной инструкции.

Примечание. Возрастные показатели импрессивной речи в норме:

понимание обращенной речи сформировано в полном объеме: умение слушать и понимать обращенную речь; выполнение речевых инструкций в полном объеме; соответствие объема пассивного словаря возрасту (*словарный минимум определяется с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в младшей, средней, старшей и подготовительной группах*).

Состояние экспрессивной стороны речи:

объем словаря не соответствует возрастной норме:

использование в основном существительных и глаголов (предметный и глагольный словарный запас низкий, неточный); незнание многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в речи; замена слов описанием ситуации или действием, с которым связано слово; трудности в подборе слов-антонимов и, особенно, слов-синонимов; употребление качественных прилагательных, обозначающих непосредственно воспринимаемые признаки;

словарь ограничен бытовой лексикой: владение обиходным словарным запасом; резкое расхождение объема пассивного и активного словаря; неточное употребление слов; многочисленные вербальные парафазии (смещения слов по родовидовым отношениям, замена обобщающих понятий словами конкретного значения); называние одним и тем же словом предметов, имеющих сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т.д. (*муха – муравей, жук, паук; туфли – тапочки, кеды, кроссовки*); трудности актуализации слов (особенно предикативного значения – глаголов, прилагательных); трудности классификации слов на основе семантических признаков; неточное понимание и употребление обобщающих понятий (вместо *одежда* – «*пальты*», «*кофнички*»; вместо *мебель* – «*разные столы*»);

словарь ограничен лепетными словами: доступны вербальные средства коммуникации в виде звуковых комплексов, звукоподражаний, обрывков лепетных слов («*кока*» – *петушок*, «*кой*» – *открой*, «*ни*» – *пить*); использование звукокомплексов при обозначении лишь конкретных предметов и действий; многоцелевое использование ограниченных средств

языка; обозначение звукоподражаниями предметов, признаков и действий, совершаемых с этими предметами (слово «кока», произносимое с разными интонацией и жестами, обозначает *петушок*, *кукарекает*, *клюет*, что указывает на ограниченность словарного запаса).

Примечание. Возрастные показатели экспрессивной речи в норме:
объем словаря соответствует возрастной норме (словарный минимум определяется с учетом программных требований массового детского сада по всем видам деятельности в младшей, средней, старшей и подготовительной группах):

после 3 лет: правильное называние окружающих предметов и явлений; владение достаточным количеством слов, обозначающих качества предметов, действий;

после 4 лет: правильное называние окружающих предметов и явлений; владение достаточным количеством слов, обозначающих качества предметов, действий; активное использование в речи как видовых, так и родовых понятий, слов с противоположным значением, слов-синонимов; постепенное формирование навыков словообразования (свободное образование существительных с различными уменьшительно-ласкательными суффиксами);

после 5 лет: свободное словообразование от одного корня различных частей речи: существительных, глаголов, прилагательных (*красный, краснеть, краснота*); свободное словообразование прилагательных от существительных как обиходных, часто встречающихся слов (*железо, железный*), так и менее употребительных в быту (*песок, песочный / бумага, бумажный*).

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

Материал для обследования грамматического строя речи предусматривает изучение грамматических навыков в трех разделах: *синтаксис* (законы построения предложения и словосочетания); *словообразование* (образование новых слов от однокоренных слов); *словоизменение* (изменение формы слова – склонение по падежам, спряжение по лицам, изменение по родам).

Степень выраженности аграмматизма при его наличии:

относительно хороший уровень развития грамматического строя речи: соответствует грамматическому строю речи детей более младшего возраста;

негрубый аграмматизм: недостаточная сформированность словообразовательной деятельности: трудности образования увеличительных и некоторых уменьшительно-ласкательных существительных (*ручище, коровушка*), относительных и притяжательных прилагательных, единичных предметов (*волосинка*), некоторых приставочных глаголов; неправильное употребления некоторых сложных предлогов;

грубый аграмматизм: резко ограниченный набор грамматических средств: неправильное употребление окончаний существительных в предложных и беспредложных синтаксических конструкциях; нарушение

согласования прилагательного и существительного, глагола и существительного; несформированность процессов словообразования и словоизменения;

начатки грамматического оформления: использование простых по конструкции искаженных фраз;

отсутствие грамматических форм: отсутствие морфологических элементов для передачи грамматических отношений; речь понятна лишь в конкретной ситуации.

Примечание. Возрастные показатели грамматического строя речи:

после 1 года: именительный падеж; винительный падеж для обозначения места с опусканием предлога «на»;

после 2 лет: дательный падеж для обозначения лица (для Вовы); дательный падеж для обозначения направления с опусканием предлога «к» («иди маме»); творительный падеж в значении орудийности действия (рисую карандашом); предложный падеж со значением места с опусканием предлога («лежит сумке»); родительный падеж с предлогами «у», «из» со значением направления (из дома); творительный падеж со значением совместности действия с предлогом «с» (с мамой); предложный падеж с обозначением места с предлогами «в», «на» (на столе);

после 2 лет 6 месяцев: родительный падеж с предлогами «для», «после»; винительный падеж с предлогами «через», «под»;

после 3 лет: родительный падеж с предлогом «до» для обозначения предела (до леса), с предлогом «вместо» (вместо брата);

к 4 годам: правильное употребление в речи и свободное использование в высказываниях всех простых предлогов (у, в, на, до, с, из, к, за, до, после);

к 5 годам: владение всеми типами склонения существительных (правильное употребление существительных мужского, женского и среднего рода во всех падежах единственного и множественного числа); отдельные трудности в склонении редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа («стулы», «деревы», «колесов», «деревов»); освоение основных форм согласования: согласование существительных с прилагательными всех трех родов во всех падежах единственного и множественного числа; согласование существительных с числительными в именительном падеже.

к 6 годам: согласование существительных с числительными в именительном падеже; освоение согласования существительных с числительными в остальных падежах.

Возможные особенности состояния связной речи:

относительно хороший уровень развития связной речи: в описаниях возможно отсутствие начала или конца; описание состоит из двух частей: в основной части микротемы (признаки объекта) раскрываются частично; преобладание между предложениями лучевой связи, выраженной с помощью местоимений, лексического повтора, но в целом характеристика объекта достаточно подробная. В повествованиях развитие действий по времени последовательное; возможно отсутствие подробных характеристик времени и места действия, действующих лиц, но тема раскрывается полностью. В

рассуждениях возможно отсутствие одной структурной части, при наличии основной – собственно доказательства; тема рассуждения раскрывается;

недостаточный уровень развития связной речи: в описаниях присутствует композиционная незавершенность; микротемы выделяются, но лишь некоторые из них частично раскрываются; использование лучевой и формально-сочетательной связи при доминировании формальной; отсутствие средств выразительности. В *повествованиях* нет четкой структуры; в основной части нарушение последовательности действий; использование цепной местоименной связи, а наряду с ней и формально-присоединительной. В *рассуждениях* нет четкой последовательности; использование наряду с существенными аргументами несущественных; слабая выраженность связи между предложениями и частями рассуждения;

низкий уровень развития связной речи: тексты состоят из перечисления отдельных признаков или действий; структура не выделяется; связи преимущественно формальные;

отсутствие связной речи: высказывания аморфные, стихийные, импульсивные.

Характеристика письменной речи обучающихся с ЗПР

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют недостаточную сформированность предпосылок к овладению письмом, что является пусковым механизмом возникновения дисграфии.

Нарушения письма у детей с задержкой психического развития не «узко локализованные», а комплексные, относящиеся к расстройству всей письменной деятельности. Затруднения в освоении письма и грамматического материала подтверждает большое количество ошибок в письменных работах.

Часть ошибок (пропуски букв, слогов, смешения букв, обозначающих сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неусвоением и неумением использовать грамматические правила) встречаются и в работах младших школьников с нормальным развитием. Однако, количество ошибок в письменных работах детей с задержкой психического развития намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Самая многочисленная группа ошибок обусловлена недостаточным осознанием фонетико-фонематической стороны речи (пропуск гласных и согласных в середине и в конце слова, пропуск слога, звуковые замены, перестановки и добавления, обозначения мягкости согласных с помощью гласных и мягкого знака).

Кроме того, в письме детей с задержкой психического развития встречаются ошибки, характерные только для них, например, отсутствие точек и заглавных букв, что обусловлено затруднением выделения предложений из текста. Первоклассники с задержкой психического развития выделяют предложение наглядно воспринимаемым способом – отдельной строкой.

Для детей данной категории характерно отсутствие или очень низкий уровень самоконтроля при письме. Во многих случаях они не замечают допущенных ошибок, хотя в другое время (в других условиях) многие

способны правильно написать эти же слова или предложения. Обучающиеся с задержкой психического развития часто отвлекаются в процессе письма, что связано не только с особенностями их внимания, но и с возможностью при отвлечении снять напряжение и усталость, возникающие в процессе записи. Темп письма обучающихся неравномерен, у большинства медленный. Рука во время письма у многих напряжена. Почерк часто непостоянен даже в пределах одной письменной работы.

Качество письма, количество и виды ошибок часто имеют непостоянный характер. Одни и те же дети в одно время могут хорошо справляться с написанием даже сложного речевого материала, а в другое время – допускать много ошибок в письме более простого материала.

Основной причиной таких противоречивых результатов письма является состояние работоспособности ребенка на момент выполнения письменной работы. Работоспособность школьников с задержкой психического развития крайне непостоянна и зависит от многих как внешних, так и внутренних причин, индивидуальных для каждого ребенка.

Причины затруднений в овладении письменной речью и грамматического материала у детей данной категории заключаются не только в особенностях речевого развития (несформированности у них звукового анализа, грамматических обобщений), но и в слабости процессов мышления и памяти, сказывающейся на неполноценности усвоения детьми грамматических правил, неумении актуализировать свои знания, выделять те или иные грамматические явления при письме. Частично эти же причины, а также, возможно, какие-либо из следующих (или их сочетаний) – недостаточность симультанных процессов, зрительного восприятия, речевой памяти, нарушения языкового кодирования, неразвитость звукобуквенных ассоциаций – обуславливают и трудности в овладении чтением многими детьми с задержкой психического развития. Затруднения в процессе овладения чтением проявляются в его медленном темпе, большом количестве ошибок, связанных с неточностью в опознании букв, соотнесении звука и буквы, слияния букв в словах, с непониманием прочитанного.

Возможные особенности процесса чтения:

способ чтения: побуквенное; послоговое; чтение целыми словами, группами слов;

темп чтения вслух: ниже среднего; средний; выше среднего;

правильность: замена и перестановка отдельных букв; пропуски слов, слогов, отдельных букв, предлогов; искажение слов; чтение по догадке;

понимание прочитанного: затруднено понимание прочитанного; пересказ только с помощью вопросов; затруднено понимание основного содержания рассказа; затруднено понимание скрытого смысла.

Возможные варианты оценки навыка чтения:

1 класс (2-ое полугодие)

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами; послоговое с переходом на чтение целыми словами;

нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное; побуквенное чтение;

грубо нарушено: отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено: допущено не более 5 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: от 6 до 10 ошибок на уровне слова, слога и буквы;

грубо нарушено: множественные ошибки на уровне слога и буквы, отсутствие навыка чтения.

2 класс

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами; послоговое с переходом на чтение целыми словами;

нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное;

грубо нарушено: побуквенное чтение; отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено: допущено не более 5 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: не более 8 ошибок на уровне слова и слога (большая часть исправлена самостоятельно); до 8 ошибок на уровне слова и слога (без самокоррекции);

грубо нарушено: множественные ошибки на разных уровнях.

Понимание смысла прочитанного:

не нарушено: полное понимание смысла прочитанного; понимание основного содержания рассказа; затруднено понимание скрытого смысла;

нарушено: затруднено понимание прочитанного; пересказ только с помощью вопросов; незначительное искажение смысла;

грубо нарушено: отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

3 – 4 класс

Способ чтения:

не нарушено: чтение целыми словами, группами слов;

нарушено: послоговое с переходом на чтение целыми словами;

грубо нарушено: послоговое чтение с переходом на побуквенное; побуквенное чтение; отсутствие навыка чтения.

Правильность чтения:

не нарушено : допущено не более 5 ошибок с самокоррекцией;

нарушено: не более 7 ошибок (самокоррекция); до 8 ошибок (без самокоррекции);

грубо нарушено: множественные ошибки на разных уровнях.

Понимание смысла прочитанного:

не нарушено: полное понимание смысла прочитанного; понимание скрытого смысла;

нарушено: понимание основного содержания рассказа; понимание с помощью вопросов скрытого смысла; пересказ только с помощью вопросов;

грубо нарушено: отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Специфические особенности процесса письма:

Ошибки, отражающие несформированность звуковой стороны речи(фонетико-фонематические ошибки):

пропуски букв; пропуски согласных при стечении; перестановки букв; добавление букв;

пропуски, перестановки, добавление слогов;

ошибки при обозначении мягкости согласных гласными второго ряда;

ошибки при обозначении мягкости согласных буквой Ъ;

замены согласных по акустико-артикуляционным признакам: замены, смешения свистящих / шипящих, звонких / глухих, соноров, аффрикат и их компонентов;

замены и смешения букв, обозначающих далекие по артикуляции и акустическим признакам звуки (Л – К, П – Т, Б – В);

добавление букв;

недописывание слогов; перестановки слогов, букв.

Ошибки, отражающие несформированность лексико-грамматических средств языка:

ошибки предложно-падежного управления; согласования слов различных частей речи;

ошибки согласования имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных;

раздельное написание приставок и слитное написание предлогов; раздельное написание приставки и корня в слове;

различные деформации структуры предложений: нарушение порядка слов; пропуск одного или нескольких слов в предложении (в том числе пропуск главных членов предложения); пропуск предлогов; слитное написание 2 – 3 слов;

неправильное определение границ предложений; отсутствие заглавных букв и (или) отсутствие точек в конце предложения;

замены приставок, суффиксов; предлогов.

Графические ошибки:

замены и смешения на письме букв, графически сходных по написанию, имеющих кинетическое сходство:

имеющих одинаковый графо-моторный элемент «на старте», но отличающихся дополнительными элементами (п – т, и – у, б – д, Л – М, а – д, Г – Р, Н – К, х – ж, У – Ч, ч – ъ, и – ш, н – ю, л – я);

замены и смешения на письме букв, оптически сходных по написанию:

имеющих разные отправные точки при их начертании; состоящих из одинаковых элементов, но по-разному расположенных в пространстве (в – д, с – е, о – с, у – д – з, л – и, м – ш, т – ш);

пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; лишние элементы, неправильно расположенные элементы в пространстве;

зеркальное написание букв.

Орфографические ошибки:

безударные гласные; правописание парных звонких и глухих согласных; заглавная буква в именах собственных;

правописание гласных после шипящих;

словарные слова.

Возможные варианты оценки навыков письма:

1 класс (2-ое полугодие)

нарушено: незнание 3 – 4 букв или их неточное написание; не более 5 ошибок дисграфического характера (зеркальность, смещение букв, обозначающих фонетически или артикуляционно сходные звуки) и до 6 иных ошибок;

грубо нарушено: более 6 дисграфических ошибок и более 7 других ошибок; отсутствие навыков письма.

2 класс

нарушено: до 7 орфографических, пунктуационных ошибок и не более 7 дисграфических;

грубо нарушено: множественные дисграфические ошибки (более 7); орфографические и (или) пунктуационные ошибки (более 7); отсутствие навыков письма.

3 – 4 класс

нарушено: до 6 орфографических, пунктуационных ошибок и не более 4 дисграфических;

грубо нарушено: множественные дисграфические, орфографические и (или) пунктуационные ошибки; отсутствие навыков письма.

2.8. Методические рекомендации

к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением слуха

Дети с нарушением слуха представляют собой неоднородную группу, которая представлена разной степенью и характером нарушений слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития; наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Выделяются две основные группы детей с недостатками слуха: *глухие* и *слабослышащие*.

Глухие дети – это дети, состояние слуха которых не создает возможности для восприятия и спонтанного формирования речи (без слухового аппарата и специального обучения). В зависимости от состояния речи среди глухих выделяются две категории:

ранооглохшие дети – дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до 2 лет);

позднооглохшие дети – дети, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована (при этом уровень развития речи может быть различен).

Слабослышащие дети (тугоухие) – это дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени.

Восприятие речи у слабослышащих детей может быть выражено в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Возникают затруднения и в самостоятельном овладении речью. Однако, остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным составом слов.

В зависимости от средней потери слуха выделяются три степени тугоухости :

1 степень – снижение слуха не превышает 50 дБ (для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1 – 2 м, шепот около уха);

2 степень – средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ (речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м, шепот не воспринимается);

3 степень – потеря слуха превышает 70 дБ (общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается не всегда разборчиво даже у уха).

Для детей с нарушенным слухом характерны две закономерности:

объем внешних воздействий на глухого ребенка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено; вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными;

формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена, поэтому компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях; например, наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь в обеих формах – чтение и письмо – приобретает большую роль по сравнению с устной речью; импрессивная форма речи преобладает над экспрессивной речью.

Эти закономерности необходимо учитывать при организации обследования детей с нарушениями слуха.

Обязательным условием для успешного развития детей с нарушением слуха является слухопротезирование: использование слуховых аппаратов (аналоговых, программирующих, цифровых). Одной из разновидностей слухопротезирования является кохлеарный имплант, который в отличие от обычного слухового аппарата, усиливающего звуки, заменяет погибшие рецепторы улитки и преобразует звуки в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв.

До момента подключения речевого процессора ребенок может характеризоваться в соответствии с устоявшимися классификациями как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее).

Кохлеарный имплант даёт возможность глухим детям воспринимать тихие и высокочастотные звуки, которые дети с большой потерей слуха не слышат даже с мощными слуховым аппаратом.

Дети после кохлеарной имплантации слышат звуки и речь, но не различают их. Благодаря своевременной слухоречевой реабилитации ребенок с кохлеарным имплантом имеет максимальную возможность соответствовать уровню развития слуха и речи нормально слышащего сверстника. Социально-психологический статус таких детей меняется в процессе постоперационной реабилитации.

Характеристика устной речи детей с нарушением слуха

Дети с нарушением слуха представляют собой разнородную группу не только по степени, характеру и времени снижения слуха, но и по уровню общего и речевого развития.

Степень снижения слуха и развитие речи у детей находятся в прямой зависимости. Чем больше у ребенка снижен слух, тем сильнее страдает речь. Если снижение слуха незначительное, то отклонения речи не резко выражены. Если наблюдается тяжелая степень снижения слуха, ребенок остается немым до начала специального образования. При средней степени снижения слуха отмечаются нарушения в фонетической, лексической, грамматической стороне речи.

При нарушении слуха *уровень развития речи* зависит от *степени* нарушения слуха; *времени возникновения* нарушения слуха; *педагогических условий*, в которых находился ребенок после нарушения слуха; *индивидуальных особенностей* самого ребенка. Каждый из перечисленных факторов необходимо учитывать при оценке речи детей.

Слух может быть нарушен в разные периоды жизни ребенка. От *временного фактора* зависит наличие или отсутствие вторичных проявлений нарушения слуха. Чем раньше потерян слух, тем больше это отражается на сформированности речевой функции:

потеря слуха у ребенка до 2-летнего возраста, когда речь еще не сформирована, ведет к полному отсутствию речи;

потеря слуха до 3 – 3,5 лет приводит к утрате сформированной речи;

речь почти полностью распадается при полной потере слуха в 4 – 5 лет, если специальное обучение не начато сразу;

потеря слуха в 6 – 7 лет приводит к резкому искажению речи ребенка, и без специальной педагогической помощи речь будет постепенно ухудшаться;

если слух у ребенка потерян после 7 лет, но имеются навыки овладения грамотой, то речь может быть сохранена при условии систематической коррекционной работы.

При *частичной* потере слуха у детей *временной* фактор также определяет *уровень развития речи*. Незначительное понижение слуха у детей в возрасте до 3 лет приводит к задержке или недоразвитию речи. После 3 лет снижение слуха вызывает меньшие отклонения в развитии речи.

Психическое и речевое развитие зависит от *педагогических условий*, в которых находился ребенок с момента нарушения слуха: от речевой среды в семье, от раннего слухопротезирования, от организации специальной работы по развитию слухового восприятия и речи.

Уровень развития речи зависит от *индивидуальных особенностей* ребенка с нарушением слуха. В процессе овладения речью большую роль играет активность личности ребенка, подвижность мыслительных процессов. Формирование речи у глухих детей основывается на компенсаторном использовании сохранных анализаторов в условиях специального обучения.

Глухие дети по признаку отсутствия приобретения речевых навыков или утраты их представлены двумя категориями:

глухие без речи (ранооглохшие или с врожденной глухотой);

глухие, сохранившие речь (позднооглохшие).

Полное или очень резкое нарушение слуха в раннем возрасте приводит к тому, что речь *ранооглохшего* ребенка не развивается, его обучение возможно только с использованием специальных приемов.

Глухие дети познают речь, опираясь на зрительное восприятие, подкрепляемое речевыми кинестетическими ощущениями. Они не имеют возможности улавливать интонационно-выразительные средства речи и воспринимать на слух речевые «образцы», подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка. Речью глухие могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения, преодолевая серьезные трудности.

Степень сохранности речи у *позднооглохших* детей находится в зависимости от ряда факторов: от условий роста и развития ребенка, от наличия или отсутствия работы по развитию его речи и от качества этой работы, от наличия или отсутствия у ребенка остатков слуха и от умения использовать эти остатки и т. д.

У позднооглохших детей пораженным оказывается периферический отдел слухового анализатора, а центральная часть остается сохранной. В результате нарушения слуха ребенок теряет возможность слушать звучащую речь окружающих, и развитие речи на слух тормозится. Позднооглохший ребенок остается с тем запасом слуховых представлений, который образовался в период, когда он обладал нормальным слухом.

При отсутствии работы над речью дети, даже сравнительно поздно (в возрасте 4 – 5 лет) потерявшие слух, к школьному возрасту оказываются без речи. И наоборот, при условии специальной работы над речью она не только сохраняется, но и развивается у детей, лишившихся слуха в возрасте 2 – 3 лет.

Слабослышащие дети в зависимости от степени понижения слуха и от других факторов также разнообразны по уровню речевого развития и делятся на две категории:

слабослышащие дети, обладающие более развитой речью с небольшими ее недостатками;

слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Для детей со сниженным слухом типично недоразвитие всех компонентов речи, которое непосредственно связано со слуховой недостаточностью. Однако, слабослышащие могут иметь, кроме недостатков слуха, и такие клинические нарушения, которые непосредственно не связаны с состоянием слуховой функции как: механическая дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса,

моторная или сенсорная алалия, детская афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн.

При определении уровня сформированности речевого развития у детей с нарушением слуха следует принимать во внимание показатели (критерии), характеризующие состояние устной речи у нормально слышащих детей, соответствующие недостаточной сформированности средств языка, несформированности средств языка, системному недоразвитию речи, дополнительно учитывая специфические особенности речи детей с нарушением слуха.

Специфические особенности устной речи детей с нарушением слуха

(учитываются дополнительно при определении уровня сформированности речевого развития – недостаточная сформированность средств языка, несформированность средств языка, системное недоразвитие речи)

Специфические особенности использования невербальных средств коммуникации:

паралингвистические: активное использование неязыковых средств общения: жестов, мимики, пантомимики; невозможность подражания интонации и выразительным средствам нормально слышащих;

экстралингвистические: хорошая возможность понимать заданные невербальные состояния (мимику, жесты) говорящего; *постоянное* *всматривание в лицо говорящего*; скованность движений.

Специфические особенности просодической стороны речи:

нарушена: слабая выраженность голосовых модуляций; голос глухой, назализованный, часто фальцет; замедленный темп речи; смазанность речи;

грубо нарушена: отсутствие голосовых модуляций; скандированность речи; невнятность речи.

Специфические особенности звукопроизносительной стороны речи:

нарушена: наибольшая трудность в восприятии акустически близких звуков; наибольшая трудность в восприятии свистящих и шипящих звуков; смешение смычных [п], [т], [к] между собой; смешение аффрикат с одним из составляющих ее звуков; замены проторных, свистящих [с], [з] взрывными [т], [д]; искаженное произнесение звуков; выпадение согласных звуков при их стечении (последний глухой согласный тоже не слышен);

грубо нарушена: неправильное произнесение гласных и согласных звуков раннего онтогенеза [м], [п], [б], [т], [д], [н] и среднего онтогенеза [к], [г], [х], [с], [з], [в], [ф] и их мягких вариантов.

Специфические особенности слоговой структуры слова:

нарушена: замена близких по звучанию слов как особенность процесса восприятия речи (так называемые «ослышки»); улавливание лишь общего

ритмического рисунка слова, то есть количества слогов в нем и места ударения;

грубо нарушена: способность воспринимать на слух лишь ударную (корневую) часть слова; полная невозможность восприятия на слух безударных частей слова.

Специфические особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

выраженные нарушения: пассивный словарь (запас представлений) ограничен и искажен; непонимание смысловой стороны слов с отвлеченным значением; неустойчивость глаголов (понимание значения глаголов не связано с конкретной ситуацией); при восприятии речи опора на мимику, жест взрослого; *сильная зависимость понимания чужой речи от темпа и просодических особенностей речи говорящего; большие трудности в понимании действий, выраженных возвратными глаголами, и действий в сходной ситуации;*

грубо нарушена: пассивный словарь резко ограничен.

Состояние экспрессивной стороны речи:

незначительно нарушена: словарь ограничен бытовой лексикой; отдельные ошибки в употреблении обобщающих понятий;

выраженные нарушения: бедность словарного запаса; низкий уровень знания обобщающих понятий; конкретность (отсутствие обобщающих понятий); взаимозамещение названий предметов и действий; трудности в усвоении служебных слов и слов с отвлеченным значением;

грубо нарушена: лепет; употребление только однословных предложений.

Специфические особенности грамматического строя речи:

незначительно нарушен: допускаются ошибки в употреблении грамматических категорий и составлении предложений;

выраженные нарушения: употребление развернутой фразы с множественными ошибками в падежах, родовых, числовых, временных согласованиях, в употреблении предложных конструкций; пропуск слов («*Матык мат*» вместо *Мальчик бросил мяч*);

грубо нарушен: лепет; употребление только однословных предложений.

Специфические особенности связной речи:

грубо нарушена: отсутствие фразовой речи (речь состоит из слов, не связанных между собой).

Специфические особенности способа общения:

нарушен: общение с помощью жестов с включением речевых единиц (звукоподражаний, слов, фраз); общение, стимулированное или самостоятельное с использованием речевых единиц (звукоподражаний, слов, фраз);

грубо нарушен: отсутствие способов речевого общения (использование паралингвистических средств общения: естественных жестов, мимики); общение с помощью жестов с включением речевых единиц (звукокомплексов, лепета, усеченных слов).

Характеристика письменной речи обучающихся с нарушением слуха

Основным своеобразием формирования письменной речи у *глухих* детей является то, что оно протекает в условиях, когда овладение языком невозможно без участия обучающего лица, при чрезвычайном ограничении речевой практики, почти одновременно и параллельно с обучением устной речи, в то время как у слышащего ребенка существует значительный интервал между овладением этими видами речи.

Поэтому у глухих детей меньше расхождение между устной и письменной речью, чем это обычно бывает у детей с нормальным слухом. У глухих детей возникают трудности в произношении, осложняющие пользование устной речью, составление устного высказывания носит более произвольный характер, чем у слышащих детей.

Слоговой структурой слов глухие дети овладевают в процессе усвоения устной речи, т.е. позднее, чем буквенным составом *дактильной* речи; слоговое чтение слов наслаивается на буквенное чтение.

К ошибкам в искажении звукового состава слов относятся: пропуски одной буквы или слога; употребление лишних букв; замена одних букв другими («*смотряла*»); перестановка букв («*тералка*» – *тарелка*).

Среди лексических ошибок характерно: стереотипное обозначение качеств объектов («*хороший вкус*», «*хороший завтрак*» вместо *вкусный завтрак*, «*хорошие цветы*» вместо *красивые цветы* и т.п.); обозначение предметов названием действия этого предмета («*я взял писать*» – *я взял ручку*).

Морфологические признаки частей речи трудно усваиваются глухими детьми. В составленных предложениях суффиксы и флексии, свойственные одним частям речи, дети ошибочно сочетают с другими частями речи: изменения существительных по нормам глаголов («*бабочкил*», «*стрекозил*»); присоединение суффиксов субъективной оценки, присущих существительным к прилагательным («*домненъкий*» – *домик*, «*добрик*» – *добренький*); ошибки в словообразовании «*цыпочкает*» – *ходит на цыпочках*); использование флексий существительных при падежном изменении прилагательных («*интересное*» вместо *интересных*).

В письменной речи отмечаются трудности правильного использования категорий числа, одушевленности, рода, отмечается смешение систем склонений («*над морей*», «*за картом*», «*ребята нашли под березом ежик*»), неумение правильно пользоваться падежами.

Преобладают ошибки в построении предложений, установлении связей согласования и управления между словами в предложении: неправильный выбор слов; ошибки в сочетании слов в предложении; пропуски слов в предложении (от пропуска одного слова в предложении, существенно не нарушающего структуры предложения, до пропусков нескольких слов,

вследствие чего нарушается очередность предложения, неодинаково сказывающаяся на четкости мысли).

При письменном изложении мыслей создаются большие возможности, чем при устном, для подготовки, детального восприятия, обдумывания и исправления высказывания. Такие особенности письменной речи помогают глухому ребенку в расширении общения с окружающими и в формировании абстрактного мышления. Однако, после длительных упражнений в составлении сочинений с помощью педагога, учащиеся совершенно беспомощны в самостоятельных высказываниях даже на легкую, хорошо знакомую тему.

Глухие дети часто без целенаправленного отбора включают в свои высказывания известный им словесный материал из предъявленных готовых образцов и не могут конструировать собственных рассказов по определенным моделям, трансформируя текст в соответствии с особенностями ситуации, в которой он применяется. Дети в собственных высказываниях опираются на воспроизведения знакомых речевых конструкций и мало проявляют самостоятельности в их построении. Пользуясь такими выражениями, глухие дети стараются ввести их без каких-либо изменений в свою речь. Труднее всего им дается последовательность построения высказываний.

При составлении рассказов у глухих детей встречаются характерные недостатки в отборе информации об объектах высказывания: пропуск важной информации и помещение ненужной (дети пишут о том, что им легче передать, что они умеют лучше обозначить); чрезмерная отягощенность текста деталями с ненужными подробностями; фрагментарность (отсутствие должной связи между частями, вследствие чего не соблюдается логическая завершенность высказывания).

Особенности письменной речи *позднооглохших* детей обуславливают особые условия деятельности слухового анализатора. Слуховые представления слов не подкрепляются реальными слуховыми восприятиями. Это обстоятельство приводит к изменению характеристики слуховых представлений речи, обуславливает своеобразие аналитической деятельности в процессе письма (*флажки – влажки – вьлажки*).

У позднооглохших детей выявляется две причины нарушений письма – затруднение аналитической деятельности при письме и несовершенный характер слухоречевых представлений об объекте письма.

Специфические особенности письменной речи позднооглохших детей

Ошибки на уровне буквы и слога:

нарушения фонетического состава слова:

замены звонкого согласного глухим;

замены глухого согласного звонким («сабоги» – сапоги);

замены мягкого согласного звука твердым и твердого согласного мягким;

смешение шипящих и аффрикат;

нарушение в письме слов, в составе которых есть соединения гласного звука со звуком[й] («зачики» – *зайчики*);

полное или частичное искажение звукового состава слова и нарушения слоговой структуры;

пропуски букв;

пропуск мягкого знака;

плохое знание буквенного состава употребляемых слов с помощью дактильной речи;

ошибки, возникающие при недостаточном заучивании буквенного состава слова в дактильной речи («худови́чая» – *худоща́вая*).

Ошибки на уровне слова:

крайне узкий словарный запас;

недостаточное запоминание употребляемого слова в *дактильной* речи;

частые «описки», типичные для младших школьников;

образование слов по закону другой части речи («*хороше*» (наречие вместо прилагательного) *настроение*»; «*меховые варежки*» (прилагательное вместо существительного; «*на улице очень-очень светлое*» (вместо *светло*);

замена менее знакомого слова на более знакомое;

смещение приставок;

опущение приставки;

суффиксальные ошибки.

Ошибки на уровне фразы:

трудности в написании «прописной» буквы: отсутствие в начале предложения; наличие в середине предложения, если слово стоит в начале строки; отсутствие прописной буквы при написании имен собственных;

использование простых по форме предложений, построенных по форме шаблонов, хорошо отработанных на уроках.

Ошибки в согласовании слов в словосочетании:

ошибки в употреблении падежных форм, рода и числа при согласовании существительных с прилагательными («*побежала ручейки*», «*наступает весны*», «*зимнее природу*», «*большая реки*», «*зимой шерсть белое*»);

ошибки в употреблении падежных форм, рода и числа существительных при согласовании с глаголами («*горки расположена*», «*вода блестят*», «*видит зайцам и косялю*»);

ошибки в употреблении падежных форм при согласовании существительных и прилагательных между собой («*ягоды земляника*», «*великолепными зимнее утро*», «*усы черное, длинное*»).

Видо-временное употребление глаголов:

частый переход в одном тексте с будущего времени глагола на настоящее.

Ошибки на уровне текста:

Синтаксические ошибки:

ошибки синтаксиса связной письменной речи (пропуски или неправильное использование местоимений);

неправильное употребление предлогов.

2.9. Методические рекомендации к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с нарушением зрения

Выделяют две категории детей со стойкими нарушениями зрительной функции: *слепые* и *слабовидящие*.

Слепые:

На развитие обучающихся данной категории серьезное влияние оказывает состояние зрительных функций, по которому выделяют: *тотальную слепоту, светоощущение, практическую слепоту (наличие остаточного зрения)*.

Тотально слепые характеризуются абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза, что детерминирует полное отсутствие у них даже зрительных ощущений (отсутствие возможности различить свет и тьму). В качестве ведущих в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности данной подгруппы обучающихся выступают осязательное и слуховое восприятие. Другие анализаторы выполняют вспомогательную роль.

Слепые со светоощущением, в отличие от первой подгруппы, имеют зрительные ощущения. По своим зрительным возможностям данная группа весьма разнообразна и включает:

слепых, у которых имеет место *светоощущение с неправильной проекцией* (не могут правильно определять направление света), что не дает им возможности использовать светоощущение при самостоятельной ориентировке в пространстве;

слепых, у которых имеет место *светоощущение с правильной проекцией* (могут адекватно определять направление света), что позволяет использовать его в учебно-познавательной деятельности (особенно в пространственной ориентировке);

слепых, у которых наряду со светоощущением имеет место *цветоощущение* (могут наряду со светом и тьмой различать цвета), что обеспечивает возможность его использования в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности.

Слепые с остаточным зрением (практическая слепота) имеют относительно высокую по сравнению с другими группами слепых остроту зрения (острота зрения варьирует от 0,005 до 0,04 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции). Это, в свою очередь, создает возможность зрительного восприятия предметов и объектов окружающего мира.

Слабовидящие:

Слабовидение характеризуется, прежде всего, показателями остроты зрения лучше видящего глаза в условиях оптической коррекции от 0,05 – 0,4. Также слабовидение может быть обусловлено нарушением другой базовой зрительной функции – поля зрения.

Характеристика устной речи детей с нарушением зрения

В силу нарушения деятельности зрительного анализатора у слепых и слабовидящих детей может проявляться своеобразие речевого развития, которое часто не укладывается в обычные возрастные границы и выражается

в особенностях речи (эхолалиях, нарушении словарно-семантической стороны, «формализме» – накоплении значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием).

Речевые нарушения у детей с глубокими нарушениями зрения встречаются значительно чаще, чем у нормально видящих. Особенности формирования речи у слепых проявляются ярче в раннем дошкольном и младшем школьном возрасте.

Расстройства речи слепых и слабовидящих детей тесно связаны со зрительной недостаточностью. Речевые нарушения этой категории детей многообразны, сложны по степени выраженности, структуре и затрагивают речь как целостную систему, где собственно речевые нарушения не являются единственным ядром речевого недоразвития. Это объясняется тем, что формирование речи у таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Часто встречаются дети с врожденными формами зрительных нарушений, что способствует неправильному формированию и других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи.

Для детей с нарушением зрения характерно своеобразие речевого развития, проявляющееся в некотором снижении динамики и накопления языковых средств, выразительных движений, слабой связи речи с предметным содержанием. У них наблюдаются особенности формирования речевых навыков, недостаточный запас слов, обозначающих признаки предметов и пространственные отношения; *трудности вербализации зрительных впечатлений* (*вербализм* – отсутствие соответствия между словом и образом), овладения языковыми (фонематический состав, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, осуществления коммуникативной деятельности (трудности восприятия, интерпретации, продуцирования средств общения).

Специфика речи детей с нарушением зрения особенно проявляется в слабом использовании неязыковых средств общения: жестов, мимики, пантомимики, интонации, т.к. нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи нормально видящего и выразительности речи слепого и слабовидящего.

Значительную роль в проявлении недоразвития речи у детей данной категории играет нарушение общения с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения.

У детей с глубоким нарушением зрения вследствие нарушения зрительного анализатора расстройства речи обусловлены ее ранним недоразвитием: отсутствием необходимого запаса слов; *вербализмом*, т.е. нарушением понимания смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета (у ребенка недостаточный запас слов, но он может говорить о желтых листьях, блестящем снеге и т. д.), эхолалией. В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развернутых

высказываний и правильного грамматического конструирования предложений. Еще одной особенностью является значительная задержка развития ряда важнейших функций, которые всегда имеют то или иное отношение к формированию речевой системы (праксис, гнозис, координация, пространственная ориентировка).

Дети с нарушением зрения могут иметь, кроме недостатков зрения, и такие клинические нарушения, как: механическая дислалия, дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная или сенсорная алалия, детская афазия, заикание, тахилалия, брадилалия, полтерн.

Традиционно выделяют четыре уровня сформированности речи у детей с нарушением зрения.

Первый уровень. Отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень, рассматривать в качестве речевой нормы.

Второй уровень. Активный словарь ограничен, допускаются ошибки в соотношении слова и образа предмета (*незначительный вербализм*), в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения детей этого уровня выражаются в различных видах сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, парасигматизма, параротацизма, параламбдацизма. Отмечается также недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

Третий уровень. Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотношение слова и образа предмета (*значительный вербализм*) и знание обобщающих понятий. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый уровень. Экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова и образа предмета (*грубый вербализм*) и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Речевые нарушения у слепых и слабовидящих детей затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной функциональной системы (нарушение фонетического, лексического, грамматического компонентов).

Если сравнивать нарушения речи зрячих детей и детей с глубокими нарушениями зрения, наряду с большим количеством общего отмечается и особенное, частное, что *не позволяет полностью отождествлять выделенные 4 уровня сформированности речи у детей с нарушением зрения с группами нарушений речи у нормально видящих детей.*

Лишь приблизительно:

первый уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения соответствует ФНР;

второй уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения соответствует ФФНР и НВОНР (IV уровню ОНР);

третий уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения соответствует II – III уровню ОНР;

четвертый уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения соответствует I уровню ОНР и системному недоразвитию речи.

При определении уровня сформированности речевого развития у детей с нарушением зрения следует принимать во внимание показатели (критерии), характеризующие состояние устной речи у нормально видящих детей, соответствующие ФНР, ФФНР, ОНР, системному недоразвитию речи, дополнительно учитывая специфические особенности речи детей с нарушением зрения.

**Специфические особенности устной речи
детей с нарушением зрения**

(учитываются дополнительно при определении уровня сформированности речевого развития – ФНР, ФФНР, ОНР, системное недоразвитие речи)

Специфические особенности артикуляционной моторики:

выраженные нарушения артикуляции: отсутствие визуально воспринимаемого образа движения губ, трудности формирования артикуляционных укладов звуков речи; артикуляция «смазанная», сжатая, нечеткая; страдает дифференциация и точность движений, которые воспроизводятся не в полном объеме; снижение амплитуды движения артикуляционных органов;

артикуляция грубо нарушена: объем и амплитуда движения артикуляционных органов строго ограничены; достаточно выраженная неврологическая симптоматика в артикуляционных органах.

Специфические особенности использования невербальных средств коммуникации:

паралингвистические: слабое использование неязыковых средств общения: жестов (знания о правильных жестах на уровне вербальности), мимики, пантомимики, интонации; невозможность подражания действиям и выразительным средствам нормально видящих;

экстралингвистические: психофизиологические проявления (стереотипия в выражении эмоциональных состояний); невозможность воспринимать, понимать и воспроизводить заданные невербальные состояния (выразительные движения); скованность движений.

Специфические особенности лексического строя речи:

Состояние импрессивной стороны речи:

выраженные нарушения: пассивный словарь (запас представлений) ограничен по сравнению с активным словарем; непонимание смысловой стороны слова (слово не соотносится с чувственным образом предмета); суррогатные представления (слова, не фундированные конкретными образами);

грубо нарушена: пассивный словарь резко ограничен по сравнению с активным словарем; эхолалии, «попугайничанье», «пустые» слова, не наполненные конкретным содержанием.

Состояние экспрессивной стороны речи:

незначительно нарушена: преобладание активного словаря над пассивным (запасом представлений); отдельные ошибки в соотношении слова и образа предмета (*незначительный вербализм*), отдельные ошибки в употреблении обобщающих понятий;

выраженные нарушения: преобладание активного словаря над пассивным (запасом представлений); использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе («голая» словесность); низкий уровень соотношенности слова и образа предмета (*значительный вербализм*); низкий уровень знания обобщающих понятий;

грубо нарушена: значительные нарушения в соотношении слова и образа предмета – *грубый вербализм* (у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития может так и не сформироваться представление о предмете); незнание обобщающих понятий.

Специфические особенности грамматического строя речи:

незначительно нарушен: допускаются ошибки в употреблении грамматических категорий и составлении предложений в сочетании с *незначительным вербализмом* (отдельными случаями);

выраженные нарушения: «формализм» высказываний; аграмматизм в сочетании со *значительным вербализмом* (множественным); неупотребление развернутых высказываний из-за отсутствия зрительных впечатлений; одно-двухсловные предложения; перечисления;

грубо нарушен: эхолалии; неспособность выполнять задания, направленные на выявление качественной стороны грамматического строя речи.

Специфические особенности связной речи:

выраженные нарушения: отражение лишь части предъявляемого материала; фрагментарность с позиции содержания; отражение в основном предметного содержания; отсутствие отражения динамики сюжета; неумение вычленять и анализировать центральные, главные события в рассказе о своей жизни трудности в соблюдении логичности связной речи;

грубо нарушена: экспрессивная речь крайне ограничена; связная речь состоит из отдельных слов; эхолалии.

Специфические особенности способа общения:

нарушен: трудность использования неречевых средств общения (жестов, мимики, пантомимики, интонации); вербальность знаний о

правильных жестах и возможных действиях при общении с детьми и взрослыми; нечеткий образ восприятия человека; скованность движений; стереотипия в выражении эмоциональных состояний; недостатки в культуре устной речи при общении «лицом к лицу»; отсутствие плавности речи; трудности в переносе средств общения из привычных на другие виды деятельности;

грубо нарушен: общение со сверстниками – «игра или деятельность рядом» без попыток совместных действий.

Характеристика письменной речи обучающихся с нарушением зрения

Нарушение письменной речи младших школьников с нарушением зрения является сложным расстройством, в котором просматриваются определенные связи и взаимодействия речи и зрительной недостаточности. Одной из причин нарушений письменной речи является несформированность психических процессов – зрительно-пространственных представлений, которые приводят к низкому уровню зрительно-моторной координации, лежащей в основе овладения письмом.

Нарушения зрения ставят младших школьников относительно формирования письменной речи в неравные условия по сравнению с нормально видящими детьми с нарушениями речи. Нарушения зрения усугубляют речевые нарушения, усиливая отрицательные факторы, влияющие на развитие письменной речи.

Для младших школьников с нарушением зрения характерна хорошая слухоречевая память. Они легко (иногда даже после однократного предъявления) воспроизводят предложенные для записи слова, словосочетания и предложения. Тем не менее своеобразие речевого развития слепых и слабовидящих школьников проявляется в многочисленных нарушениях фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи.

Особенности нарушения письменной речи у детей с нарушением зрения представлены артикуляторно-акустической дисграфией, дисграфией на основе фонемного распознавания, аграмматической дисграфией, оптической дисграфией. Для младших школьников с нарушением зрения одного класса характерен большой разброс в уровне развития речи.

У подавляющего большинства обучающихся с нарушением зрения отмечается нарушение речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, звукопроизношение, грамматический строй. Нарушение грамматического строя речи проявляется во фрагментарности, структурной неоформленности предложений, в пропусках главных членов. Им характерен замедленный темп связной речи и имеют место качественные ее особенности: *вербализм, формализм речи, трудности вербализации, трудности понимания причинно-следственных связей, временных и пространственных обозначений, наличие обеднённого словарного запаса.*

Проявление недоразвития речи у детей данной категории обусловлено и нарушением общения с микросоциальной средой. Отсутствие необходимых навыков общения у школьников с нарушением речи отрицательно влияют на

коммуникацию. Младшие школьники принимают в свой адрес только положительные высказывания и доводы. Неумение понимать и принимать позицию другого человека приводит к многоречивости и монологичности речи. Основной особенностью и серьезным нарушением общения монологичность становится у старших школьников: им партнер нужен как слушатель, а не как собеседник.

При нарушении зрения происходит сокращение и ослабление функций зрительного восприятия, что выражается в замедленности обзора, неточности, пропусках деталей изображения. Рассматривание изображения по частям и осмысливание содержания затруднено, нарушено восприятие пространственных отношений между частями изображения. Поэтому наблюдается *отрицательное влияние нарушения зрения на формирование графических навыков письма*.

Дети часто не различают линии в тетрадах, поэтому пишут косо. Наблюдаются искажение элементов букв, их неправильное расположение относительно друг друга в словах и строках, замена букв, пропуски изобразительных элементов.

Младшие школьники с нарушением зрения испытывают трудности, связанные с качеством выполнения учебных заданий. Для данной категории детей характерными являются:

- снижение возможности в зрительно-пространственной ориентировке из-за нескоординированности движений;

- недостаточно точное развитие предметно-практических действий из-за неточности моторных движений глаза и руки;

- общая моторная недостаточность;

- нарушение координации пальцев кисти руки, замедленность их движений, застревание на одной позе;

- искажения замены одних предметов другими при демонстрации в непривычном для детей ракурсе вследствие узости обзора, особенностей монокулярного зрения.

Школьники с нарушением зрения применяют *обычный способ письма (плоскопечатный) и письмо с использованием системы Брайля*.

Специфические особенности письменной речи обучающихся с нарушением зрения

Специфические особенности обычного (плоскопечатного) процесса письма:

- плохое запоминание букв;

- невозможность различения конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов;

- формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов;

- пропуск или появление лишних элементов;

- серьезные затруднения при копировании букв;

- зеркальное написание букв.

Ошибки на уровне буквы и слога:

При совпадении написания первого элемента буквы отсутствует умение выбирать направление движения собственной руки, чтобы воспроизвести букву как комбинацию графических элементов, определенным образом расположенных в пространстве относительно друг друга.

замены букв по кинетическому принципу:

б – д; и – у; у – ч; ч – ъ; г – р; а – д; о – б;

смещение букв по оптическому принципу:

смещения, различающиеся различным положением элементов в пространстве;

смещения, различающиеся количеством и последовательностью расположения одинаковых элементов;

смещения, различающиеся наличием дополнительного элемента.

К ним относятся: у – д; л – и; в – д; ц – щ; л – м; п – т; и – ц; ш – щ;

смещение букв по кинестетическому сходству (неточности (искажения) в написании букв):

не дописывание элементов;

добавление лишних элементов;

неправильное расположение элементов относительно друг друга;

зеркальное написание букв.

К ним относятся:

о – а; б – д; и – у; У – Ч; п – т; П – Т; л – м; Л – М; х – ж; ч – ъ; Г – Р; н – ю; и – ш; н – к; а – д.

Ошибки на уровне слова:

Возникают по причине недостаточно устойчивого ориентирования в последовательности элементов слова.

нарушение последовательности соседствующих букв (буквы меняются местами):

меняются местами буквы в обратных слогах в начале слова, преобразуя обратные слоги в прямые («токрыл» - открыл);

меняются местами буквы в слогах со стечением сходных по написанию согласных («зелмя» – земля).

Ошибки на уровне фразы:

слитное написание слов в предложении;

слитное написание предлогов с существительными;

затруднения в понимании значений предложно-падежных конструкций;

затруднения в написании предложно-падежных конструкций;

пропуски, замены, *удваивание* предлогов.

Ошибки на уровне текста:

неумение определять последовательность высказывания и сохранять ее в памяти;

искажение смысла высказывания.

Специфические особенности процесса чтения:

бедность словаря из-за *вербализма*;

трудности в понимании слов абстрактного значения;

дислексические ошибки, связанные с пониманием смысла слов;
трудности составления пересказов из-за неумения определять последовательность высказывания и сохранять ее в памяти.

Характеристика письменной речи по системе Брайля

Процесс письма по системе Брайля представляет собой сложную форму деятельности и осуществляется за счет работы следующих анализаторов: речеслухового, речедвигательного, тактильного (зрительный тип восприятия при нормальном зрении заменяется на осязательный тип восприятия при слепоте), общедвигательного.

Процесс письма при слепоте осуществляется по тем же закономерностям, что и при сохранном зрении. Овладение письмом возможно *только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи и на достаточном уровне сформированности речевых и неречевых функций*: слуховой дифференциации звуков; правильного произношения звуков; сформированности языкового анализа и синтеза; сформированности лексико-грамматического строя речи; сформированности зрительного анализа и синтеза; сформированности пространственных представлений; готовности руки к письму.

В группе детей, использующих письмо по Брайлю, типы ошибок и их частотность совпадает с группой детей с нарушением зрения, использующих обычный (плоскопечатный) способ письма.

Однако, наряду с этими дисграфическими ошибками имеется большое количество ошибок, обусловленных трудностями смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества точек, но различно расположенных в пространстве.

Специфические особенности процесса письма по системе Брайля:

зеркальность письма по отношению к чтению (большое количество инверсий и смешений букв);

смещение букв из-за пропусков (перекладывания) точек;

смещение букв из-за неправильного расположения;

несоблюдение интервала между точками при правильном воспроизведении количества точек и их позиции (в правом или левом ряду).

2.10. Методические рекомендации

к определению предварительного логопедического заключения уровня речевого развития у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ТМНР

Умственная отсталость (УО) – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень выраженности интеллектуальной неполноценности, во-первых, соотносится со сроками, в которые возникло поражение ЦНС (чем раньше оно произошло, тем тяжелее последствия); во-вторых, определяется интенсивностью воздействия вредных факторов.

Сложная структура аномального развития обусловлена прежде всего первичным нарушением (органическим поражением головного мозга), а затем уже вторичными отклонениями (недоразвитием мышления, речи, высших форм памяти, затруднением усвоения социального опыта вследствие биологической недостаточности мозга). Умственная отсталость частоотягощена психическими заболеваниями различной этиологии.

Понятие «умственная отсталость» по степени интеллектуальной неполноценности применимо к разнообразной группе детей.

К детям с умственной отсталостью (в соответствии с международной классификацией болезней (МКБ – 10)), относятся:

- дети с легкой умственной отсталостью;
- дети с умеренной умственной отсталостью;
- дети с тяжелой умственной отсталостью;
- дети с глубокой умственной отсталостью.

Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о *тяжелых и множественных нарушениях развития* (ТМНР), которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих.

Категория детей с *легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)* составляет 70 – 80% от общего количества. Они отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников, позже начинают ходить, говорить, овладевать навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не проявляют любопытства к процессам и явлениям, происходящим в природе, социальной жизни. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден, фразы односложны, дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника.

Без коррекционного обучения к концу дошкольного возраста у этих детей формируется только предметная деятельность. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками, к старшему дошкольному – появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), не сопровождающиеся эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра без специального коррекционного обучения не формируется.

Дети с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) воспитываются в специальных детских садах, специальных группах в обычных детских садах, где созданы особые образовательные условия для их развития. Если дети не получили в детском саду специальной педагогической помощи, они оказываются не готовыми к школьному обучению. Попадая в массовую общеобразовательную школу, они сразу же испытывают значительные затруднения в усвоении таких учебных предметов, как

математика, русский язык, чтение, остаются на второй год, но при повторном обучении не усваивают программный материал.

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью имеют возможности для развития. У них сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, у большинства эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность.

Развитие детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития. Однако, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу.

Моторная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) обычно не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями.

Большинство юношей и девушек с незначительной степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) к моменту выпуска из школы по своим психологическим и клиническим проявлениям мало чем отличаются от нормально развивающихся людей. Они благополучно трудоустраиваются, вливаются в производственные коллективы, создают семьи, имеют детей.

При *умеренной степени умственной отсталости* поражены кора больших полушарий головного мозга и нижележащие образования. Это нарушение выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младенческом возрасте такие дети начинают позже держать головку (к четырем – шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Овладевают ходьбой после трех лет. У них практически отсутствуют гуление, лепет, речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Часто значительно нарушено звукопроизношение. Существенно страдает моторика, поэтому навыки самообслуживания формируются с трудом и в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей.

Ограничены школьные успехи, но часть детей осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и счета. Познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены моторика, сенсорика, память, внимание, мышление, коммуникативная функция речи, неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Имеющиеся понятия носят преимущественно бытовой характер, диапазон которых очень узок. Речевое развитие примитивно.

Дети с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми навыками, грамотой, счетом, некоторыми сведениями об окружающем мире.

Они достаточно мобильны, физически активны и большинство из них обнаруживает признаки социального развития, что заключается в способности к установлению контактов, общению с другими людьми и участию в элементарных социальных занятиях. В то же время они не могут вести самостоятельный образ жизни, нуждаются в опеке.

По окончании школы юноши и девушки живут в семье, они способны выполнять простейший обслуживающий труд, брать на дом работу, не требующую квалифицированного труда. Лица с умеренной степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) справляются с сельскохозяйственным трудом.

Тяжелая умственная отсталость по клинической картине, наличию органической этиологии и сопутствующих расстройств сходна с категорией умеренной умственной отсталости. Дети с данной степенью интеллектуальной недостаточности обладают возможностями к частичному овладению речью, усвоению элементарных навыков самообслуживания.

Однако наличие грубых нарушений восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы делает этих детей практически необучаемыми. У большинства детей наблюдаются моторные нарушения, выражающиеся не только в запаздывании актов прямохождения, ходьбы и бега, но и в качественном своеобразии и недоразвитии всех движений. Особенно грубо недоразвиты тонкие дифференцированные движения рук и пальцев. Движения детей замедленны и неуклюжи. При тяжелой умственной отсталости моторная недостаточность отмечается в 90 – 100% случаев. Соматическая симптоматика у большинства больных – часть клинической картины, наблюдаются пороки развития скелета, черепа, конечностей, кожных покровов, внутренних органов.

Дети с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Дети одного возраста характеризуются разной степенью выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития, уровень сформированности той или иной психической функции, практического навыка может быть существенно различен.

В правовом отношении дети являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или заменяющих их лиц. До совершеннолетия они находятся в специализированных детских домах для глубоко умственно отсталых, а потом переводятся в учреждения социального обеспечения. Эти дети также могут воспитываться в домашних условиях.

Глубокая степень умственной отсталости. Диагностика грубых нарушений возможна уже на первом году жизни ребенка. Среди многочисленных признаков выделяются нарушения статических и моторных функций: задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение, позднее появление стояния, ходьбы, лепета и первых слов, слабый интерес к окружающим объектам. Диагностика основывается на данных о здоровье членов семьи, течении

беременности и родов, на результатах генетических и пренатальных исследований.

У больных резко нарушены процессы памяти, восприятия, внимания, мышления, снижены пороги чувствительности. Им недоступно осмысление окружающего, речь развивается крайне ограниченно или не развивается вообще. Наблюдаются тяжелые нарушения моторики, большинство из них неподвижны, страдают расстройствами урологических функций, неспособны или малоспособны заботиться об основных потребностях, элементарные гигиенические навыки и самообслуживание отсутствуют. В поведении апатичны, вялы или агрессивны, злобны, раздражительны. Все нуждаются в постоянной помощи и надзоре.

Дети с глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не обучаются и находятся (с согласия родителей) в специальных учреждениях (детских домах для глубоко умственно отсталых) системы Министерства социального обеспечения, где им оказывается необходимая медицинская помощь, наблюдение и уход. По достижении 18-летнего возраста они переводятся в специальные интернаты. Государственная система помощи глубоко умственно отсталым не исключает их воспитания в семье при установлении опеки.

Для детей с *тяжелыми и множественными нарушениями развития* (ТМНР) характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в *умеренной, тяжелой или глубокой степени*, которое может сочетаться с *локальными или системными нарушениями* зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение.

Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации.

В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) возникают непреодолимые препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного, а тем более школьного образования.

Характеристика устной речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют недостатки в развитии *речевой деятельности*, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. Нарушения речи у этой категории детей являются вторичными, зависящими от недоразвития познавательной деятельности и носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система, что проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической,

лексической, грамматической и синтаксической. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи.

У этих детей не сформированы все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью характерно ***системное недоразвитие речи***.

Системное недоразвитие речи имеет различный уровень выраженности: от незначительных недостатков грамматического, лексического, фонетико-фонематического характера до полного отсутствия умения формировать длинные, сложные предложения (в случае системного недоразвития речи тяжелой степени).

Выделяют *3 уровня недоразвития речи* у умственно отсталых детей:

системное недоразвитие речи легкой степени при умственной отсталости;

системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости;

системное недоразвитие речи тяжелой степени при умственной отсталости.

Для умственно отсталых детей характерным является позднее развитие речи. Отдельные слова появляются в 2 – 3 года, а фразовой речью дети начинают овладевать лишь после 4 – 5 лет.

Развитие как общей, так и речевой моторики у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. При артикуляции звуков наблюдаются неточность и замены речевых движений, недостаточный их объем, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений, поэтому нарушения звукопроизношения встречаются гораздо чаще, чем у нормальных детей. При мономорфном нарушении звукопроизношения искажения звуков значительно преобладают над заменами. Нарушения часто бывают вариативными, т. е. проявляются по-разному. Отмечается большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. Один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, в других – пропускает или искажает. Это зависит от характера звуко-слоговой структуры, а также от места звука в слове. Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью симптоматики.

Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У заторможенных голос тихий, слабый, немодулированный, у возбудимых – крикливый, резкий. По темпу речь умственно отсталых детей может быть замедленной или ускоренной, что во многом определяется преобладанием процессов возбуждения или торможения.

Нарушения звуко-слоговой структуры слова имеют определенную специфику, которая проявляется в нарушениях количества и последовательности слогов, а также структуры отдельного слога. Количество и последовательность слогов в слове более сохранены, чем структура слога со стечением согласных (искажения структуры слога), кроме слов с большим количеством слогов. Самыми распространенными являются пропуски согласных при их стечении, как в начале, так и в середине слова.

Умственно отсталые дети часто заменяют один из согласных стечения фонетически сходным звуком. При воспроизведении стечений согласных заменяется, как правило, первый звук, особенно если это артикуляторно сложный звук.

Искажения структуры отдельного слога у умственно отсталых детей проявляются и в перестановках согласных звуков соседних слогов (*кипарис* – «*пикарис*», *танкист* – «*кантис*»). Искажения слоговой структуры на уровне слова проявляются в пропусках слогов (*санитар* – «*сатар*», *колбаса* – «*баса*»). Пропуски слога наблюдаются в основном в середине слова (*медвежонок* – «*межонок*», *жаворонок* – «*жаворок*») или в начале слова (*аптечка* – «*течка*», *поросенок* – «*росенок*»).

Искажения слоговой структуры слова проявляются, только начиная с 3 – 5 сложных слов, чаще в словах со стечением согласных. Многосложные слова, хорошо знакомые детям и часто употребляемые, реже искажаются, чем слова, мало знакомые и редко употребляемые.

К особенностям лексики умственно отсталых детей относятся бедность словарного запаса. В их словаре преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение слов абстрактного значения вызывает большие трудности.

Отмечается большая разница между объемом пассивного и активного словаря – активный словарь гораздо меньше. Наблюдаются вербальные замены, в основном это замены слов, обозначающих предметы одной группы. Так названия нескольких сходных предметов дети заменяют одним наиболее употребительным словом, (*пальто, шубу, плащ* некоторые дети называют словом «*пальто*»). Отмечается неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов, (*свитер, куртку, рубашку* обозначают словом «*кофта*»). Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных.

У многих умственно отсталых детей отсутствуют в речи слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты*), отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (*скачет, ползет, летает*). На вопрос, кто как передвигается, дети дают такие ответы: «*Лягушка идет, змея идет, птичка идет*». В речи умственно отсталых детей имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (*пришел* – «*шел*», *перешел* – «*шел*»).

Умственно отсталые дети редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета, называя лишь основные цвета (*красный, синий, зеленый*), величину предметов (*большой, маленький*), вкус (*сладкий, горький*,

вкусный). Противопоставления по признакам *длинный – короткий, толстый – тонкий, высокий – низкий* в речи детей почти не встречаются. Количество наречий в словаре очень ограничено.

Несформированность грамматической стороны в импрессивной речи проявляется в неправильном употреблении и непонимании падежных конструкций с предлогами *за, перед, около*, смешивании предлогов *на* и *под*, *под* и *в*. В экспрессивной речи – в опускании предлогов *в, из*, неупотреблении предлогов *над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под*, смешивании *на* и *в*, замене предлога *над* предлогом *на, под – по*, неправильном согласовании существительного в роде, числе, падеже, существительного и числительного, существительного и прилагательного.

В речи детей с умственной отсталостью присутствуют аграмматизмы, возникают трудности выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Это недостаточно сформированные морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

Выявляются искажения в употреблении падежей. Наибольшее количество ошибок встречается в употреблении творительного и всех предложно-падежных конструкций. Творительный падеж часто заменяется именительным («*Мальчик копает лопата*»), родительным («*под ступа, под дивана*»), формой предложного падежа («*Лампа висит на диване*»), предложный падеж – винительным («*Мальчик катается на санки*»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Умственно отсталые дети неправильно употребляют существительные с наречием *много* («*много девочки*», «*много цыплята*»). Долгое время неувоенными оказываются типы склонений. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений («*много рыбок*» по аналогии с *много домов*).

Особенно трудным для умственно отсталых детей является усвоение согласования прилагательного с существительным среднего рода («*красная платье*», «*голубая блюдце*», «*зеленый яблоко*»). В некоторых случаях наблюдаются замены полной формы прилагательного его усеченной формой («*красны цветок*», «*красна машина*»). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Несформированность функции словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, используемых для словообразования, невелико (*-ик, -очек, -чик, -онок, -ёнок, -ок, -ят-, -к-*).

В связной речи умственно отсталых детей часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и подлежащее и сказуемое.

Пересказ умственно отсталым детям более доступен, чем рассказ. Он, также, имеет ряд особенностей. Дети пропускают многие важные части

рассказа, передают его содержание упрощенно. В пересказах обнаруживается непонимание детьми причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов умственно отсталых детей характерны разнообразные добавления. Составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке.

При рассказе по сюжетной картинке нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы.

Речевые нарушения у умственно отсталых детей очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевого недоразвития определяется как степенью умственной отсталости, так и наличием локальных нарушений речевых систем, нарушением деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Недостатки речевой деятельности обучающихся с *легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)* напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Однако в повседневной практике такие дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений.

У детей с *умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития* наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для таких детей характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной речи у детей с трудом формируется соотнесение слова и предмета, слова и действия. По уровню сформированности речи выделяются дети с отсутствием речи, со звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. Речь невнятная, малораспространенная, с аграмматизмами, поэтому дети используют разнообразные средства невербальной коммуникации.

Дети с *глубокой умственной отсталостью* часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о *тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР)*, которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания.

У детей, страдающих умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи, которые имеют место и у нормальных детей (дизлалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и др.).

Специфические особенности устной речи детей

с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
(учитываются при определении уровня сформированности речевого развития – **системное недоразвитие речи легкой степени при УО, системное недоразвитие речи средней степени при УО, системное недоразвитие речи тяжелой степени при УО**)

**Специфические особенности устной речи
детей с системным недоразвитием речи легкой степени
при умственной отсталости**

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение не нарушено (без особенностей): форма, размер и местоположение зубов в зубных рядах без особенностей; строение и размеры языка без особенностей; нормальная длина и строение уздечки языка; твердое нёбо без особенностей; мягкое нёбо без особенностей; строение губ без особенностей;

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы, отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка; макроглоссия; микроглоссия; расщелина твердого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы; расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы; наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

у дошкольников 5 – 7 лет: снижение объёма, точности, активности, переключаемости движений языка; затруднение тонких дифференцированных движений языка;

у школьников: незначительное снижение точности, активности, переключаемости движений языка; незначительные затруднения тонких дифференцированных движений языка.

Возможные особенности просодической и динамической стороны речи:

не нарушена: темп речи нормальный; восприятие и воспроизведение ритма: до 4 – 5 (дошкольники 5 – 7 лет); до 5 (школьники); голос чаще – без особенностей;

нарушена: темп речи: медленный – быстрый, скандированный – растянутый, модулирование снижено.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

у дошкольников 5 – 7 лет: нарушения или затруднения в воспроизведении структуры многочастотных и сложных слов;

у школьников: затруднения в воспроизведении структуры многочастотных и (или) сложных слов (пропуски и / или перестановки слогов; нарушение звуконаполняемости слов).

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

у дошкольников 5 – 7 лет:

нарушено: полиморфное или мономорфное нарушение дифференциации автоматизированных звуков (смещения, нестойкие замены звуков);

у школьников:

не нарушено: правильное произношение всех звуков речи;

нарушено: мономорфный характер нарушений дифференциации автоматизированных звуков (в основном соноров, реже – свистящих и / или шипящих); нечёткое произношение автоматизированных во фразах звуков или их замены.

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

у дошкольников 5 – 7 лет: сформирована слухо-зрительная и слухо-произносительная дифференциация оппозиционных звуков в словах, но нарушена или затруднена слухо-произносительная дифференциация оппозиционных звуков в слогах; недоразвитие фонематического анализа и синтеза (умение определять первый и / или последний звук в слове, количество слогов в знакомых 2 – 3-х сложных словах; затруднения в определении характеристики звука, количества и последовательности звуков в слове);

у школьников: фонематическое восприятие в основном сформировано; незначительные затруднения в слухо-произносительной дифференциации оппозиционных звуков в слогах; фонематический анализ и синтез в основном сформированы; затруднения в определении количества и последовательности звуков в слове, неустойчивость основных понятий.

Возможные особенности лексического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: словарный запас беден; частичное владение простым обобщением; номинации в основном устойчивы; подбор антонимов со значительными ошибками; пассивный словарь больше активного;

у школьников: словарный запас беден; владеет простым обобщением; номинации недостаточно устойчивы; подбор антонимов и синонимов с незначительными ошибками; пассивный словарь больше активного.

Возможные особенности импрессивной речи (понимания грамматических изменений слов, фраз):

у дошкольников 5 – 7 лет: трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода; приставочных и суффиксальных изменений значений слов;

у школьников: значительные трудности в понимании логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: нарушение образования качественных, относительных и притяжательных прилагательных, приставочных глаголов; частые ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных, названий детёнышей животных; аграмматизмы (при согласовании прилагательного с существительным среднего рода в именительном падеже, в косвенных падежах; существительных с числительными; существительных со сложными предлогами);

у школьников: значительные затруднения в образовании притяжательных, относительных, качественных прилагательных, приставочных глаголов; ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных, названий детёнышей животных; затруднения в употреблении сложных предлогов; затруднения в согласовании прилагательных с существительными множественного числа в косвенных падежах, существительных с числительными.

Возможные особенности состояния связной речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: затруднения в определении количества и последовательности слов в предложении; фраза простая, распространённая, с усложнением, изредка аграмматичная; на отработанном речевом материале доступна сложная по структуре фраза, однако, в речи используется редко, чаще используется неполная 1 – 2 словная фраза; диалогическая речь развита; автоматизированная, сопряжённая, отражённая, номинативная формы речи сформированы; пропуски и искажение смысловых звеньев в пересказах и рассказах на наглядной основе; нарушение последовательности событий; без опоры на наглядность затруднена контекстная речь;

у школьников: затруднения в определении количества и последовательности слов в предложении на сложном речевом материале; спонтанная фраза – распространённая, с усложнением, с единичными аграмматизмами; доступна сложная по структуре развёрнутая фраза, однако, в речи используется недостаточно; в произвольной речи частое использование упрощённых фраз; диалогическая речь развита; автоматизированная, сопряжённая, отражённая формы речи сформированы;

номинативная незначительно неустойчива; наличие недочётов (в пересказе – незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, не отражены некоторые смысловые отношения; в контекстной речи – несоблюдение последовательности и полноты изложения).

**Специфические особенности устной речи
детей с системным недоразвитием речи средней степени
при умственной отсталости**

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы, отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка; макроглоссия; микроглоссия; расщелина твёрдого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы; расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы; наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

у дошкольников 5 – 7 лет: нарушение объёма, точности, активности, переключаемости движений органов артикуляции, нарушение тонких дифференцированных движений языка; нередко – отказ от выполнения заданий;

у школьников: нарушение точности, переключаемости движений органов артикуляции; нарушение тонких дифференцированных движений языка.

Возможные особенности просодической и динамической стороны речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: темп речи медленный, быстрый или нормальный; восприятие и воспроизведение ритма 1, 2, «много» (ритм 3 чаще только с обучающей помощью); речь чаще монотонная; сила голоса нередко снижена, чаще – без особенностей;

у школьников: темп речи медленный, быстрый или нормальный; восприятие и воспроизведение ритма до 3 – 4; сила голоса чаще – без особенностей.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

у дошкольников 5 – 7 лет: затруднения в воспроизведении структуры малознакомых трёхсложных слов; нарушение структуры многочастотных и сложных слов (часто при сохранении рисунка слова нарушена звуконаполняемость – перестановки, замены звуков и слогов, упрощение сложных слов);

у школьников: нарушения или затруднения в воспроизведении структуры многочастотных и сложных слов (часто нарушается звуконаполняемость – перестановки, замены звуков и слогов, упрощение сложных слов).

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

у дошкольников 5 – 7 лет: полиморфное нарушение произношения (нарушены свистящие, шипящие, сонорные группы звуков); нарушение чёткости, внятности (многочисленные замены, искажения, смещения звуков);

у школьников: полиморфное или мономорфное нарушение произношения; нарушение дифференциации автоматизированных звуков (смещения, нестойкие замены звуков).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

у дошкольников 5 – 7 лет: грубое недоразвитие фонематического восприятия;

у школьников: сформирована слухо-зрительная и слухо-произносительная дифференциация оппозиционных звуков в словах, но нарушена или затруднена слухо-произносительная дифференциация оппозиционных звуков в слогах.

Возможные особенности лексического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: словарь ограничен бытом и ближайшим социальным окружением (в речи мало признаков, частей предметов, обобщений, наречий, предлогов; недостаточно глаголов, существительных); номинации неустойчивы; пассивный словарь ненамного больше активного;

у школьников: словарный запас беден; номинации неустойчивы; частичное владение простым обобщением; подбор антонимов со значительными ошибками, отсутствие подбора синонимов; пассивный словарь больше активного.

Возможные особенности импрессивной речи (понимания грамматических изменений слов, фраз):

у дошкольников 5 – 7 лет: различие (или частичное различие) форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени; различие (или частичное различие) уменьшительно-ласкательных форм существительных, значений элементарных предлогов; неумение различать приставочные глаголы, значения сложных предлогов; морфологические элементы со смыслоразличительным значением; понимание простых логико-грамматических конструкций (2-х ступенчатых инструкций, простых сравнений и вопросов); нарушение понимания скрытого и переносного смысла, инверсий, сложных сравнений и инструкций, сложных предложно-падежных конструкций и конструкций в творительном падеже;

у школьников: различие форм единственного и множественного числа существительных и глаголов, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени; различие значений элементарных предлогов; частичное различие приставочных глаголов, сложных предлогов, уменьшительно-ласкательных форм существительных, сходных по структуре предложений; морфологические элементы со смыслоразличительным значением; понимание простых логико-грамматических конструкций (2 – 3-х ступенчатых инструкций, простых сравнений); нарушение понимания скрытого и переносного смысла, инверсий, сложных сравнений, вопросов и инструкций, сложных предложно-падежных конструкций и конструкций в творительном падеже.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: словообразование не сформировано; в словоизменении нарушение или значительные затруднения согласования существительных с глаголами, прилагательными, числительными, предлогами;

у школьников: нарушение сложных форм словообразования; значительные затруднения в образовании прилагательных от существительных, существительных множественного числа родительного падежа; значительные затруднения в образовании названий детёнышей животных, уменьшительно-ласкательной формы существительных; аграмматизмы в сложных формах словоизменения (в изменении предложно-падежных конструкций, согласовании прилагательных с существительными среднего рода. в различных падежах, существительных с числительными).

Возможные особенности состояния связной речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: затруднения в воспроизведении структуры фраз из 3 – 4 и более слов; произвольная фраза простая, из 2 – 3, редко 4 слов, грубо аграмматичная; спонтанная форма речи развита лучше произвольной речи (фраза до 5 – 6 слов; на социально-бытовом уровне – мало аграмматизмов); диалогическая речь пассивна; автоматизированная форма речи затруднена; дезавтоматизированная форма речи нарушена; сопряжённая, отражённая формы речи затруднены; номинативная – неустойчива; отсутствие или грубое недоразвитие связной речи: 1 – 2

предложения вместо пересказа; перечисление предметов, героев и их действий по серии сюжетных картинок;

у школьников: нарушения или затруднения в воспроизведении фраз; фраза простая распространённая, с усложнением (использование простых союзов); часто аграмматичная; часто фразы однословные или неполные по составу; спонтанная форма речи развита лучше произвольной; диалогическая речь пассивна; автоматизированная форма речи затруднена; дезавтоматизированная форма речи нарушена; сопряжённая, отражённая формы речи затруднены; номинативная – неустойчива; связная речь сформирована недостаточно: в пересказах и рассказах на наглядной основе наблюдаются пропуски и искажение смысловых звеньев, нарушение последовательности событий; без опоры на наглядность значительное затруднение контекстной речи.

Специфические особенности устной речи детей с системным недоразвитием речи тяжелой степени при умственной отсталости

Возможные особенности анатомического строения органов артикуляции:

строение нарушено: окклюзии, т.е. особенности соотношения и смыкания верхней и нижней челюстей; прикус прямой, глубокий, передний открытый; двойной ряд зубов; редкие, очень мелкие зубы – макрогнатия; неправильные форма и расположение зубов; короткая, укороченная, толстая, утолщенная подъязычная связка; твёрдое нёбо куполообразное, высокое, «готическое», низкое, плоское; мягкое нёбо укороченное; губы тонкие, утолщённые;

строение грубо нарушено: прикус боковой открытый односторонний или двухсторонний, перекрестный; прогения, прогнатия; наличие сужения и расширения верхней и нижней челюсти; наличие смещения нижней челюсти в состоянии покоя или при движении; зубы вне зубной дуги; сверхкомплектные зубы, отсутствие зубов в соответствии с возрастной нормой (адентия); диастемы, тремы; раздвоенный кончик языка; макроглоссия; микроглоссия; расщелина твёрдого нёба (сквозная / несквозная, односторонняя / двусторонняя, полная / неполная, сумбукозная); срастание мягкого неба с дужками, миндалинами или с задней стенкой глотки; отсутствие, укорочение, раздвоение маленького язычка; рубцовые изменения мягкого неба и боковых стенок глотки; наличие послеоперационных щелей; укорочение верхней губы; расщелина верхней губы (частичная / полная, односторонняя / двусторонняя); наличие послеоперационных рубцов; короткая / укороченная уздечка верхней / нижней губы; наличие послеоперационного узла после проведения пластики уздечки губы.

Возможные особенности артикуляционной моторики:

у дошкольников 5 – 7 лет: чаще – непонимание инструкций, невыполнение движений; реже – по показу открывание рта, показывание

языка; грубое нарушение объёма, точности, активности, переключаемости движений губ и языка;

у школьников: частое невыполнение движений (отказы); реже – по показу открывание рта, показывание языка; выполнение простых движений; грубое нарушение объёма, точности, активности, переключаемости движений губ и языка.

Возможные особенности просодической и динамической стороны речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: темп речи медленный, быстрый или нормальный; неумение воспринимать и воспроизводить ритм 1 – «много»; речь чаще монотонная; сила голоса часто снижена;

у школьников: темп речи медленный, реже – быстрый или нормальный; доступен ритм 1, 2 – «много»; речь чаще монотонная; часто снижена сила голоса.

Возможные особенности состояния слоговой структуры слова:

у дошкольников 5 – 7 лет: нарушение структуры двусложных слов;

у школьников: затруднения в воспроизведении структуры малознакомых трёхсложных слов; нарушение структуры многочастотных и сложных слов.

Возможные варианты нарушения звукопроизношения:

у дошкольников 5 – 7 лет: полиморфное нарушение произношения (нарушены все группы звуков); нарушение чёткости, внятности (диффузный характер произношения из-за неустойчивости артикуляции и недоразвития фонематического восприятия);

у школьников: полиморфное нарушение произношения; нарушение чёткости, внятности (многочисленные замены, искажения, смещения звуков).

Возможные варианты нарушения фонематических процессов:

у дошкольников 5 – 7 лет: фонематическое восприятие не сформировано;

у школьников: грубое недоразвитие фонематического восприятия.

Возможные особенности лексического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: словарь ограничен (до 10 – 15 аморфных слов-корней); отсутствие использования мимики; редкое использование указательных жестов; пассивный словарь немного больше активного;

у школьников: словарь ограничен бытом и ближайшим социальным окружением (в речи мало признаков, частей предметов, наречий, предлогов; недостаточно глаголов, существительных); отсутствие простых обобщений; номинации неустойчивы; пассивный словарь не намного больше активного.

Возможные особенности импрессивной речи (понимания грамматических изменений слов, фраз):

у дошкольников 5 – 7 лет: отсутствие понимания значений грамматических изменений слов: нарушено различие единственного и множественного числа существительных и глаголов, приставочных глаголов, форм мужского и женского рода, уменьшительно-ласкательной формы существительных, значений предлогов; доступно понимание только простых социально-бытовых инструкций и простых вопросов, подкрепляемых жестом; грубое нарушение понимания обращённой речи, логико-грамматических конструкций;

у школьников: отсутствие или наличие в зачаточном состоянии понимания значений грамматических изменений слов: нарушено различие единственного и множественного числа существительных и глаголов, приставочных глаголов, форм мужского и женского рода, уменьшительно-ласкательной формы существительных, значений предлогов; при восприятии речи доминирует лексическое значение; понимание простых социально-бытовых инструкций, простых вопросов; грубое нарушение понимания логико-грамматических конструкций.

Возможные особенности состояния грамматического строя речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: отсутствие словообразования и словоизменения;

у школьников: процессы словообразования не сформированы; выраженные аграмматизмы; нарушение сложных и простых форм словоизменения.

Возможные особенности состояния связной речи:

у дошкольников 5 – 7 лет: фраза отсутствует или представлена 1 – 2-х словным предложением, состоящим из аморфных слов-корней; вне конкретной ситуации понятой быть не может; диалогическая речь не развита или в зачаточном состоянии; автоматизированная, сопряжённая, отражённая формы речи нарушены; связная речь не сформирована;

у школьников: затруднения в воспроизведении структуры фраз из 3 – 4-х и более простых слов; фраза состоит из 1 – 4-х лепетных, усечённых слов, часто малопонятная, вне конкретной ситуации понятой быть не может; диалогическая речь развита слабо; автоматизированная, сопряжённая, отражённая формы речи нарушены; отсутствие или грубое недоразвитие связной речи: 1 – 2 предложения вместо пересказа; перечисление предметов, героев и их действий по серии сюжетных картинок.

Характеристика письменной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Специфические особенности процесса письма

Нарушения *письма* у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Симптоматика дисграфии характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов и проявляется в сложном виде, в комплексе, в сочетании

различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т.д.). Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у умственно отсталых обучающихся и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок у умственно отсталых обучающихся связано с нарушениями произношения звуков речи.

Типичные проявления нарушений письма:

Ошибки, обусловленные недостатками звукопроизношения в устной речи, (артикуляторно-акустическая дисграфия) представляют собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Обучающийся пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на неправильное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме: многочисленные замены, пропуски букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это объясняется тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

Ошибки, обусловленные нарушением фонемного распознавания, (акустическая дисграфия) в своей основе имеют нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этой форме дисграфий, в отличие от предыдущей, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме, она проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т', ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения («*пismo*», «*поут*», «*лижы*»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о – у, е – и: *туча* – «точа», *лес* – «лис»).

Ошибки, обусловленные нарушением различных форм языкового анализа и синтеза, – это ошибки деления предложений на слова, ошибки слогового и звукового анализа и синтеза. Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании слов, особенно предлогов («удомаратебеза» – у дома растет береза), в раздельном написании одного слова («на ступила»). Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ, поэтому особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звуко-слоговой структуры слова. Наиболее часто у умственно отсталых обучающихся наблюдаются следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «диктат», кукла – «кула», арбуз – «абуз»), пропуски гласных (собака – «сбака»), добавления гласных (скамейка – «сакамейка»), перестановки букв (окно – «коно», дрова – «врода»), пропуски, добавления, перестановки слогов (комната – «кота», стакан – «ката»).

Ошибки, обусловленные недоразвитием грамматического строя речи, – морфологических, синтаксических обобщений (аграмматическая дисграфия) проявляются в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и являются компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей. Умственно отсталые обучающиеся затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями. Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий (запереть – «напереть», козлята – «козленки», много деревьев – «много деревьев»), в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом», «около ним»), в нарушении согласования («дети бежит», «красны платье»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Ошибки, обусловленные недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений, (оптическая дисграфия) проявляются в заменах и искажениях графического образа букв. Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов:

замены графически сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д, т – ш), или букв, отличающихся одним дополнительным элементом (и – ш, л – м);

искажение графического образа букв: зеркальное написание, пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы, написание лишних элементов, неправильное расположение элементов.

Выделяются *литеральная и вербальная формы оптической дисграфии*. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы

обучающийся воспроизводит правильно, однако при написании слов наблюдаются искажения и замены букв.

Нарушения письма умственно отсталых обучающихся сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографических правил. Письмо сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Специфические особенности процесса чтения

Процесс овладения **чтением** умственно отсталыми детьми протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями. Ступени обучению чтению растягиваются во времени, а промежутки между ними более продолжительны. Характерным является то, что один и тот же ребенок в одно и то же время пользуется как примитивными, так и более совершенными способами чтения.

Ошибки чтения характеризуются большим разнообразием, выраженностью и стойкостью.

Типичные проявления нарушений чтения:

Нарушения чтения, связанные с недоразвитием слуховой дифференциации фонем, т.е. с неточным различением звуков речи. Многие умственно отсталые школьники с трудом дифференцируют звуки, сходные акустически и артикулярно. Наиболее сложными для дифференциации являются такие пары звуков: звонкие и глухие, твердые и мягкие, а также [ц] – [с], [ч] – [щ], [ч] – [т'], [ш] – [щ]. Особенно часто дети затрудняются в дифференциации свистящих и шипящих звуков. В процессе чтения у этих детей обнаруживаются трудности в усвоении и различении соответствующих букв, что проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически сходные звуки (*таскали* – «даскали», *яйцо* – «яйсо»).

Нарушения чтения, связанные с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, которые проявляются в побуквенном чтении, искажении звуковой структуры слова (вставки, пропуски, перестановки звуков), трудностях чтения обратного слога (*рука* – «р, у, к, а», *утка* – «ту-ка», *кукла* – «ку-ла», *осталась* – «сотала», *кормила* – «кормила»). Недоразвитие фонематического анализа и синтеза может быть различной степени выраженности. Чаще всего у детей с нарушениями чтения оказывается несформированным самый сложный вид фонематического анализа: определение количества, последовательности и места звуков в слове.

Нарушения чтения, связанные с недоразвитием грамматических обобщений, проявляются в искажениях и заменах определенных (морфем) слова, чаще всего флексий. Эти ошибки обнаруживаются на более поздних этапах формирования навыка чтения (на этапе, переходном от аналитических к синтетическим приемам чтения, а также на синтетическом этапе), когда в процессе чтения большую роль начинает играть *смысловая догадка*. Из-за нечетких представлений о грамматических связях слов, на неверной смысловой догадке, часто искажаются в процессе чтения окончания,

суффиксы, префиксы («мама моет рама», «сладкий яблоко», «мальчики бежит», перебежал – «прибежал»).

Нарушения чтения, связанные с нарушением понимания читаемого при технически правильном чтении, из-за недостаточной сформированности способности синтезировать, восстанавливать в своем представлении разделенные на слоги слова или из-за нечеткости представлений о синтаксических связях между словами в предложении. В этом случае понимание читаемого предложения неточное, оно не соответствует содержанию прочитанного.

Нарушения чтения, связанные с недоразвитием высших зрительных функций: зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений. Отмечаются затруднения в конструировании изображений, в определении сходства и различия зрительных изображений, в преобразовании фигур. В процессе овладения чтением у этих детей отмечаются трудности в усвоении графически сходных букв, их смешения и замены при чтении (т – г, д – л, в – з, р – ь, х – к, ж – к).

Нарушения чтения, проявляющиеся в трудностях усвоения всех букв (от неусвоения нескольких букв до неусвоения 20 – 25 букв), в недифференцированных заменах букв при чтении (д – л, х – к, ж – з, г – т, г – к, ж – ш, д – т, р – л).

Специфические ошибки процесса чтения:

Ошибки на уровне слога:

побуквенное чтение слогов без последующего слияния (слог ба читается как «б, а»); побуквенное чтение слогов с последующим слиянием звуков (са читается «с, а-са», ну читается как «н, у-ну»);

замены слогов другими слогами, отличающимися лишь гласными звуками, при этом слоги читаются слитно (ро читается как «ру», жу читается как «жа»), замены слогов слогами с гласным а, при этом согласный звук слога воспроизводится правильно (жу читается как «жа», ро читается как «ра», зы читается как «за»);

недифференцированные замены согласного звука в слоге: гласный звук воспроизводится правильно, слоги читаются побуквенно с последующим слиянием, все буквы читаемого слога называются правильно, но при последующем слитном их воспроизведении согласный звук слога заменяется (ру читается как «р, у-ну», ха читается как «х, а-на»);

замены слогов с твердыми согласными слогами с мягкими согласными звуками (ру читается как «рю», ту читается как «тю»).

Ошибки на уровне слова:

побуквенное чтение слогов в слове с последующим слиянием их воспроизведения («р, у-ру», «к, а-ка»), но прочитанное таким способом слово осмысливается;

побуквенное чтение слов с последующим слиянием, но без их осмысления: прочитанное слово не соотносится с его значением (например, «мыло» читается сначала побуквенно, затем слитно, но на вопрос «Что им делают?» ответ отсутствует. При повторении слова педагогом слово осмысливается, и ребенок правильно отвечает и находит соответствующую

картинку. Правильно прочитанное слово не сразу соотносится со словом устной речи, поэтому не осмысливается);

слоговое чтение и понимание только простых фонетически слов, т. е. слов, состоящих из двух открытых слогов или из одного закрытого слога (*рама*, *дом*);

слово читается правильно, но воспроизводится повторно как один бессмысленный слог, включающий звуки данного слова (*каша* читается сначала как «*ка-ша*», затем воспроизводится повторно как «*шу*»; *Шура*, прочитанное слоговым способом «*Шу-ра*», затем повторяется как слог «*ру*»);

при чтении слов первый слог читается правильно, второй заменяется слогом, не соответствующим напечатанному (*дает* читается как «*да-рит*». В односложных словах искажается конец слова (*пьет* читается как «*пъере*»);

не читается конечная согласная слова (*шар* читается как «*ша*»); не читается конечная гласная (*Луша* читается как «*Луш*»);

в словах, как и в слогах, твердые согласные заменяются мягкими (*петух* читается «*петюх*»);

в конце слова после согласного добавляется гласный звук (*вот* читается как «*вота*»);

пропуски согласных при их стечении (*кукла* читается как «*кула*») или слово заменяется другим, более простым (*лампа* читается как «*лапа*»);

добавления гласных звуков между согласными при их стечении (*насла* читается как «*пасала*»);

перестановки звуков в обратных слогах (*арбуз* читается как «*рабуз*»);

неустойчивое искаженное прочтение слова, когда неправильно воспроизводится читаемое слово и заменяется другими словами или звукосочетаниями, сходными по звуко-буквенному составу (*шкаф* сначала читается как «*шапка*», затем – как «*шакал*»);

замедленное чтение, когда забываются звуки и слово воспроизводится искаженно (*капуста* читается как «*пуста*»);

побуквенное чтение слогов слова без последующего слияния: называются буквы, составляющие слово, само слово не осмысливается;

побуквенное чтение с хорошим пониманием прочитанного (*петух* воспроизводится как «*и, е, т, у, х*», но слово правильно соотносится с картинкой);

побуквенное чтение с последующим слитным воспроизведением, но не адекватное напечатанному, а лишь содержащее некоторые звуки, входящие в состав предъявленного слова (*лыжа* после побуквенного его прочтения воспроизводится как «*жаба*», «*шалаи*» или «*лужа*»);

перестановки слогов при воспроизведении слова, прочитанного побуквенно (*мыло* читается как «*м, ы, л, о – ломы*»);

замены слова при чтении бессмысленными сочетаниями, включающими звуки предъявленного для чтения слова (*таскали* читается как «*тасик*»), при этом прочитанное слово не соотносится с его значением;

замены слова другими словами, сходными по звуко-буквенному составу (*шкаф* читается как «*шапка*»).

затруднения в осмысливании правильно прочитанных слов: слово узнается лишь после многократного его повторения.

Ошибки на уровне фразы и текста:

замедленное и искаженное воспроизведение читаемого, вследствие чего нарушается понимание прочитанных предложений;

побуквенное чтение при хорошем понимании читаемого текста;

затрудненное понимание текста при послоговом способе чтения, затрудненное понимание текста при технически правильном способе чтения;

неправильное воспроизведение прочитанных предложений при послоговом чтении; воспроизведение лишь последнего слова предложения при повторном чтении предложения.

Список нормативно-правовых документов:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12 2012 г. № 273-ФЗ.
2. ФГОС ДО и комментарии к нему.
3. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.
4. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1082 от 20.09.2013г. «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
6. Приказ Управления образования г. Хабаровска № 297 от 01.04.2016г. «Об утверждении документации для получения заключения психолого-медико-педагогической комиссии».

Список использованной и рекомендуемой литературы:

1. Аслаева Р.Г., Денискина В.З., Диденко Е.А. Основы тифлосурдопсихологии. / Модуль: Спец. Психология. Серия 1. / Учебно-методич. пособие. – Уфа: Издательство БГПУ, 2012. – С. 11 – 15.
2. Белякова, Л. И. Заикание: Учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
3. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения (принципы дифференциальной диагностики и основные направления формирования предпосылок к полноценному усвоению программы обучения по родному языку детей с первичной речевой патологией): методические рекомендации. – М.: АПК и ППРО, 2010.
4. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М., Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963.
5. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи слепых и слабовидящих детей. – Л., 1982.
6. Грибова О.Е. Технологии организации логопедического обследования: Методическое пособие – М., АРКТИ, 2014.
7. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции (учебно-методическое пособие). – М.: Книголюб, 2005. – 144с.
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций – 240 с. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
9. Диагностический справочник логопеда. Н.Н.Полушкина, М., АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
10. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М., Сфера, 2006.

- 11.Ермаков В.П., Якунин Г.Л. Основы тифлопедагогтики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. Учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- 12.Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. зав. – М.: Изд. центр, “Академия”, 2000.
- 13.Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. Для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.: ил.
- 14.Логинова О.О. Заикание у детей дошкольного возраста. <http://www.infamed.com/pub/a013.html>
- 15.Логопедия. Под ред. Л.С. Волковой – 2-е изд. М., Просвещение, 1995.
- 16.Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. Кн. IV «Нарушения письменной речи». Дислексия. Дисграфия. – М., 2007.
- 17.Логопедия: Учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности Дефектология Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, А. М. Мастюкова и др. / Под ред. Л. С. Волковой. – М: Просвещение, 1989.
- 18.Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
- 19.Кирилова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с. – (Библиотека логопеда). (6).
- 20.Корнев А.В. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., Издательский дом «Мим», 1997.
- 21.Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007.
- 22.Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых. – М.: Просвещение, 1967. – 197 с.
- 23.Методические рекомендации по логопедической диагностике. Составитель Р. И. Лалаева. http://deflog.ucoz.ru/publ/esli_vash_rebenok_budushhiy_pervoklassnik/sovet_y_logopeda/logopedicheskie_diagnozy/8-1-0-27
- 24.Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
- 25.Правдина О.В. Логопедия – М., 1969.
- 26.Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4 / 15)).
- 27.Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. Авт.-сост. Г.В. Чиркина. Ч.1. Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей.

- Ч.2. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей, М., «Просвещение», 2010.
28. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. Под редакцией Л. И. Плаксиной – М., «Просвещение» 1997.
29. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 234 с. – (Библиотека логопеда-практика). (Проекты программ для детей с ОНР, допущенные Министерством образования РФ).
30. Устранение открытой ринолалии у детей. Методы обследования и коррекции. Авторы: Соломатина Г.Н., Водолацкий В.М. Редактор: Таболина Е. Е. Издательство: Сфера, 2005. – (Серия: Логопед в ДОУ).
31. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2007. – 136 с.: ил. – (Библиотека практикующего логопеда).
32. Характеристики уровней системного недоразвития речи. [цппмсп.рф>doc/Metod_LogoTPMPK4.pdf](http://цппмсп.рф/doc/Metod_LogoTPMPK4.pdf) (Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района.)
33. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). – М.: «Когито-Центр», 1996. – 47 с.
34. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.: ил. – Коррекционная педагогика.
35. <http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/dyslalia>