СОДЕРЖАНИЕ

Введение……3

Глава 1. Сравнительный анализ детей дошкольного возраста с общими нарушениями речи и их сверстниками с нормальным развития речи…….6

1.1.История рассмотрения проблемы речевых нарушений у детей в отечественной и зарубежной психологии…….6

1.2. Основные подходы к коррекционной работе с детьми с нарушениями речи и памяти……..……15

1.3. Речевые нарушения у детей как препятствие успешной адаптации и коммуникации……...……..22

1.4.Нарушение речи у детей и их коррекция……..……30

1.5. Проблемы развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушением речи……46

Выводы по 1 главе…..……53

Глава 2. Исследование особенностей развития познавательных процессов у детей с ОНР и детей нормально развивающих……56

2.1. Выбор и описание методов исследования……56

2.2. Анализ результатов исследования……60

Выводы по 2 главе……78

Заключение……...…80

Список использованной литературы……...84

Приложение

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность написания выпускной квалификационной работы на тему «Сравнительный анализ познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общими недоразвитием речи и их нормально развивающими сверстниками» заключается в том, что старшие дошкольники с нарушениями речи имеют ряд психологических особенностей, которые затрудняют формирование речевой деятельности и требуют целенаправленной коррекции.

При нарушениях формирования всех компонентов речевой системы, т.е. фонетической и лексико-грамматической стороны речи и является общее недоразвитие речи (ОНР).

Психологический статус ребенка, с речевыми нарушениями показывающий недостаточно выраженной устойчивостью внимания, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в переключении внимания и планировании своих действий. Дети с трудом справляются сосредоточить внимание на анализе условий. Поиск различных способов и средств решения задач у таких дошкольников затруднен. Дошкольникам с общей задержкой речи, гораздо труднее, сосредоточить внимание при условиях словесной инструкции, чем при зрительной инструкции в выполнении задания. При словестной инструкции наблюдается большое количество ошибок, связанных с нарушением грубых нарушений по цвету, форме, расположению фигур. При зрительной инструкции распределение внимания между речью и практическим действием для детей с задержкой речи является практически невыполнимой задачей. У детей с различными видами речевой патологии показатели произвольного внимания гораздо ниже по сравнению с нормой, но специфика этого нарушения определяется степенью его распределения и переключаемости.

У детей с общим недоразвитием речи выражены проблемы в развитии восприятия (слухового, зрительного и др.). У дошкольником, выражена несформированность в понимании предметов и явлений, окружающего их мира. У всех детей с общим недоразвитием речи нарушения фонематического восприятия различны от нормы. Изучение зрительного восприятия позволяет говорить о том, что у старших дошкольников с речевой задержкой психическая функция отстает в своем развитии от нормы и является недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Исследования доказывают, что у этих детей с ОНР от нормы не отличается, простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений. В этом и состоит актуальность исследования темы работы.

Целью написания выпускной квалификационной работы является изучение теоретических основ и практических аспектов анализа познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи и с общими нарушениями речи.

Для достижения поставленной цели в работе необходимо изучить следующие **задачи:**

- изучить теоретические основы сравнительного анализа детей дошкольного возраста с общими нарушениями речи и их сверстниками нормального развития;

- исследовать особенность развития познавательных процессов у детей с общими нарушениями речи (ОНР) и детей нормально развивающихся.

Объектом исследования выпускной квалификационной работы являются дети старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи и дети нормально развивающиеся.

Предметом исследования является познавательные процессы память, мышление, воображение, восприятие у детей с общими нарушениями речи и их сверстников в норме.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, выделяются цель, задачи, объект и предмет исследования, а также структура и теоретическая и методологическая основа исследования работы.

В первой главе рассматривается история проблемы речевых нарушений у детей, в отечественной и зарубежной психологии. Основные подходы к корреляционной работе с детьми с нарушениями речи и памяти. Проводится сравнительный анализ познавательных процессов у детей дошкольного возраста с различными нарушениями речи и их нормально-развивающими сверстниками. Рассмотрение речевых нарушений у детей является препятствием в успешной адаптации и коммуникации, нарушение речи у детей и их коррекция, проблемы развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушением речи, а также обзор методик коррекционной работы по развитию познавательных процессов у детей с ОНР.

Во второй главе идет сравнительный анализ познавательных процессов у детей с ОНР и детей с нормой развития речи, а именно изучаются цель, задачи и методы исследования, проводится анализ результатов исследования и проводится психокорреляционная работа по развитию познавательных процессов у детей с ОНР.

В заключении даются краткие выводы по теме исследования.

Гипотезой исследования является то, что задержка развития речи оказывает негативное влияние на развитие всех познавательных процессов и коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи (ОНР) по сравнению со здоровыми детьми того же возраста.

Теоретической и методической основой написания выпускной квалификационной работы являются труды ученых-психологов, а также практика психологов и педагогов, логопедов.

ГЛАВА 1. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕСОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ИХ НОРМАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИМИ СВЕРСТНИКАМИ

1.1. История рассмотрения проблемы речевых нарушений у детей в отечественной и зарубежной психологии

Язык является основным средством для передачи знаний от поколения к поколению. Без языка, не возможно, представить способы для формирования и установления правил, законов и нравственности в обществе. Язык является важным средством для процессов общения. В рукописной форме у людей появилась возможность общаться через пространство и время.

Язык является системой вербальных знаков, условная от индивида, способствующая как цель коммуникации, формирования и формулирования мыслей, сохранение и выражение общественно-исторического опыта. Речь в отличии является существенный процесс применения языковых символов. Способ формирования мыслей это специфически человеческий с помощью алгоритм языковых средств.

Изучение особенностей развития высших психических функций

Развитие речи у ребенка подчинено определенным закономерностям. Существует специфический возрастной период ее развития - первые три года. По истечении этой стадии процесс слухоречевого развития и обучения замедляется и требует больших усилий. В целом, ребенок проходит три этапа становления речи: подготовительный или дофонемный - от рождения до 1,5 - 2 лет, этап самостоятельной речи - 1,5-2 до 7 лет и этап систематического обучения и развития речи - школьный период.

В нашем обществе принято считать, что нарушение речи преимущественно связано с работой логопеда. Как показывает история, компетентность психолога в вопросах речевой патологии, те так широко развернута,

что, принципиально, затрудняет психокоррекционную работу с детьми недоразвитием речи. С целью углубления знаний по нарушению речи можно рассмотреть, некоторые вопросы логопедического направления.

Развитие речи у ребёнка косвенно обучением, ребёнок учиться говорить. Однако это никак не означает, что овладение речью, является в целом результатом специальной учебной деятельности, целью которой являлось бы для ребёнка изучение речи. Такая учебная деятельность включается затем - при изучении грамматики, т. е. системы норм языка, которым на практике уже владеет ребёнок, при овладении - на базе устной речи - письменной речью, при изучении иностранного языка, но первичное овладение родным языком, подлинно живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения. Только этим путём достигается понимание речи как речи. Ребёнок нормально овладевает речью в процессе общения, а, не изучая её в процессе учения. Конечно, и этот процесс общения обязательно организуется взрослыми при том так, чтобы привести к овладению речью. Учебная деятельность, в которой перед учеником ставилась бы специальная цель - изучение речи, выделяется из речевой деятельности, в процессе которой овладение речью является результатом, а не целью. Учебной работой над речью дорабатывается то, что зарождается «до» и независимо от неё.

В работах А.Н. Леонтьева («Психологическое исследование речи»; «Речевая деятельность») трактовал язык и речь исходя из точки зрения специфической деятельности человека, в частном использовании языка.

Метод исследования речи определенно различается от метода, которым человек, обучается в частности точным наукам или обучатся анализу. Способ объединен с природой речи, где речь является полноценной речью человека, которая не классифицирована признаками, величиной. Легко определяемая и заученная в использовании, как заучиваются правила знаками сложения и умножения. То истинное слово которое в результате произвольно усваивается в отличие от знака, обретает своё определенное значение. Для усвоения

истинным словом происходит процесс не заучивания слово, а включается процесс жизнедеятельности употребления, насыщая реальные потребности человека говорившего [45, с.112].

В протяжении начального этапа развития речи, до того момента как ребёнок начинает произносить слова, в первую очередь обретает определенный пассивный фонетический словарь, происходит освоение речевого аппарата. Ребенок учиться понимать речь окружающих его людей. Первыми звуки ребёнка является крик. По причине того, что крики выдают и дети при глухоте, то распознание глухоту на первых порах затруднено определению. Следовательно, крик не является продуктом подражанием или выучки. Звуки издаваемые ребенком в своем составе которые издаёт ребёнок по своему составу примерно относятся к гласным звукам - а, е, у. Из согласных звуков, одними из первоначальных проявляются губные м, п, б. Затем проговариваются д, т, наконец, шипящие.

По данным проведенных исследований формирование различных звуков языка при понимании речи окружающих совершается у ребёнка в определенной последовательности: первый этап, распознание гласных звуков (а; и; е; е - о; и - о). Второй этап распознание согласных звуков. Также происходит в начале, воспроизведение самого наличие, затем начинается последовательность их различия.

Уже к третьему месяцу у ребёнка происходит распознание лепета. В лепете можно заметить большое разнообразие звуков, именно это и отличает лепет от крика. Слышимые звуки лепета, являются продуктом звуком. Они в меньшей степени связаны, но в большей свободны, чем непроизвольные крики. У ребёнка в лепете происходит, усвоение произнесенных различных, самостоятельных в отношении с подсознательными функциями звуков.

Фонетическим составом слов речи взрослых лепет происходит возможность освоения.

При помощи речи, при умении самостоятельно использовать возникает понимание речи окружающих. Этим существенным значением в развитии речи ребёнка, является выделение начального этапа в развитии главной для ребенка функции общения. В самом начале понимание всех этапов, является простым направлением.

Как утверждают некоторые исследователи, у детей 5 месяцев, замечали попытки определённым образом реагировать на слова (например, по передаваемому В. Плейером наблюдению Г. Линднера, В. Прейер, «Душа ребёнка: наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни»). Так, в случае Линднера, ребёнку показывали часы, и произносили слово «тик-так». Затем произносили то же слово, но уже не показывали часы, ребёнок обращал взгляды на часы. Можно сказать, что у ребенка складывалась связь между звуком и определенным обстоятельством или реакцией на этот звук..

Характер такого «понимания» объясняет другое наблюдение того же Г.Линднера и аналогичные наблюдения В. Прейера и Тарпполета. Оказывается что довольно легко можно ребенку повторять одно и тоже слово или один звук с определенной интонацией, для то что бы ребенок в возрасте от 6 до 8 мес. отреагировал определенной реакцией в случае описанном Г.Линднера. В случае описанном Тарпполета ребёнок (6-9мес.), не только повернул в голову в сторону окна, но еще так же реагировал на вопрос, произнесенный с той же интонацией, на иностранном языке. Абсолютно ясно , что в этом случае не идет речь об истинном понимании слов[37, с.74-76].

Единомышленники ассоциативной психологии предполагали, что т значения слов опирается на ассоциативные связи, а рефлексологи полагали, что эта связь имеет условно-рефлекторный характер. Если между словом и ситуацией есть связь, к которой оно относится эта связь, и непременно касающаяся той реакции, которой оно вызывает, выражает ассоциативный или условно-рефлекторный характер. Обязательно следует дополнение, что, пока эта связь носит условно-рефлекторный или ассоциативный характер, это ещё

не речь в том смысле, в котором понимаются слова. Смысловой речь превращается в том случае, когда связь между словом и значение теряет смысл и перестает быть условно-рефлекторной или ассоциативной.

При развитии речи ребенка на стадии понимания, отмечается на примитивном уровне, незнакомой речи овладение речевым аппаратом. Познание речи как определенным способом общения с его окружением приносит кардинальное развитие выраженные в создаваемых в новой степени потребности ребёнка и появляющиеся новые сдвиги в отношениях с людьми. У ребенка появляются абсолютно новые способы общения с окружающими людьми, этими способами он пытается донести до окружения свои мысли и чувства, проявляет попытки манипулировать на чувствах и направлять их мысли.

Слова, произнесенные в первые, которые он произносит осмысленно, можно заметить к концу первого года жизни ребенка. Они состоят преимущественно из лабиальных и дентальных согласных, объединенных с гласным в слог, повторяющийся несколько раз: баба, мама, папа . С этой точки зрения слова распространенные в слоем звуковом составе имеют так называемый «интернациональный» характер. Из этого значению можно выделить тот момент, что ребенок, произнося эти слова, он осмысленно выражает (как подчеркнул Э.Мейман) в первую очередь свои потребности, желания.

Семантическая функция речи выражается позднее, это происходит примерно к 1,5 годам. Определяется, в развитии речи у ребенка положительно выраженный сдвиг. Ребенок проявляет большой интерес к тому, как называются предметы. Результат значительно становиться заметным в активном росте словарного запаса, особенно становиться заметно существительных именах. И тогда происходит громадное открытие в жизни ребенка, что каждый предмет имеет свое имя. Штерн считал, что это первая «действительно общая мысль ребёнка». Примерно в 1,5 возрасте в развитии речи ребёнка действительно совершается большой скачок. Если взять трактовку Штерна, в которой говориться, что у полуторагодовалого ребёнка выявляется такая

«действительно общая мысль», что «каждая вещь имеет своё название», с определенной очевидностью можно сказать, что об общем умственном развитии ребёнка этого возраст, его теория ошибочна. Оно строиться на исключительно неправильной, интеллектуалистической концепции, согласно которой ребёнок сначала в теоретическом плане сознания делает открытие, которое он затем применяет на практике. Это отношение определенно можно рассматривать на оборот. Ребёнок открывает не общий теоретический принцип; он старается овладеть с помощью взрослых, абсолютно новым способом обращения с вещами при помощи слова. Ребенок познает, что при помощи слова можно указать на вещь, обратить на неё внимание взрослых, получить её. Основным и решающим в речевом развитии ребёнка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а именно это - то, что ребёнок приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими. При этом ребёнок начинает пользоваться отношением слова к обозначаемым им предметам, ещё теоретически вовсе не осмыслив его. Теоретическое осмысливание этого отношения не предшествует в виде «действительно общей мысли» его применению в соответствующей практической операции, а, наоборот, следует за ней и совершается на её основе в течение целого ряда лет умственного развития ребёнка.

Понимание отношения слова к вещи, которую оно обозначает, долго ещё остаётся крайне примитивным. Первоначально слово представляется свойством вещи, неотъемлемой её принадлежностью или выражением вещи; оно имеет «лицо», что и вещь. Часто цитировался пример сына К. Штумпфа, объяснявшего данное им камню наименование тем, что «камень выглядел именно так, как звучит это слово». Явление это на ранней стадии развития имеет довольно распространённый характер [43, с.89-90].

Отношение слова к определенному для него предмету имеет расплывчатый характер; ребёнок начинает понимать его смысл гораздо позже, чем он практически начинает в своей речи пользоваться этим отношением. Ребёнок,

таким образом, не совершает в 1,5 года того теоретического открытия, но практическое овладение словом для обозначения предмета, которое к этому времени происходит, является большим «открытием», можно сказать важным моментом в становлении человеческого сознания ребёнка и определение новой ступени в отношении к миру.

Важность открытия определенного значения слова выражается ярко в том впечатлении, которое оно производит, когда это значение может быть осознана. Интересен в этом отношении рассказ Селиван, преподавательницы слепоглухонемой Елены Келлер. Она описывает такой эпизод: «Мы подошли к насосу, и я велела Елене держать под краном кружку, пока я буду накачивать воду. Когда холодная вода брызнула в незанятую руку и наполнила кружку, я по буквам изобразила на ее руке слово «в-о-д-а». Это слово, которое следовало непосредственно за ощущением холодной, льющейся на руку воды, казалось, изумило ее. Она выронила кружку из рук и остолбенела. Ее лицо просветлело, и она много раз изобразила по буквам это слово, потом села на корточки, коснулась руками земли и жестом спросила, как это называется, а затем указала на песок и решетку. После этого она вдруг жестами стала спрашивать, как меня зовут. На обратном пути она была в высшей степени возбуждена и осведомлялась о названии каждого предмета, до которого дотрагивалась, так что в течение нескольких часов она включила в свой запас 13 слов». Можно заметить, что «открытию», которое так драматически описывает мисс Селиван, показывая его как внезапное «откровение», предшествовал длительный по срокам подготовительный период. Воспоминания которые описывает женщина о первом уроке во время которого Елена сама не начертила этих букв на руке своей наставницы, которые какое время писала она, девочка пишет: «Я побежала вниз к матери, подняла руку и изобразила буквы. Я не знала, что составляла слово; не знала, что есть на свете слова и что это такое. Я просто шевелила пальцами, подражая по-обезьяньи. В следующие дни я выучилась с тем же непониманием изображать множество слов.

Наставница моя билась со мной несколько недель, прежде чем я поняла, что каждый предмет имеет свое название». В соответствии со своей теорией «ага» переживания и с общим К. Бюлеру и В. Штерну представлением об «открытии» ребенком того общего положения, что каждая вещь имеет свое название, К. Бюлер, обращаясь на вышеприведенный нами отрывок из мисс Селиван, не замечает тот важный момент, что подготовительный период долгосрочный [44, с.115-116].

В речевом развитии ребенка выделяется момент, который в исключительных случаях, длится продолжительное время. Обычно он имеет более временный характер и потому не привлекает к себе внимание исследователей. Значительно такая форма речи представляет определенный интерес. О. Йесперсен назвал ее «малой речью», У. Элиасберг и Л.С. Выготский – «автономной речью» – ребенка. Ряд психологов отрицали существование такой особой автономной детской речи. В. Вундт говорил, что эта «мнимодетская речь», т.е. язык нянек, пристраивающаяся к ребенку. Конечно нет сомнений, что и «малая», или «автономная» речь у детей это как вариант определенный материал речи взрослых, которым ребенок «питается». Но из наблюдений можно сделать вывод, порой у детей наблюдается речь, во многих отношениях отличная от речи взрослых.

Так называемая «малая» речь ребенка, переплетающаяся обычно с пониманием речи окружающих, является переходным этапом к овладению речью взрослых. Выделяется тот факт, что речь развитой бывает у детей-однолеток, растущих вместе. О. Йесперсен наблюдал развитие такой формы малой речи у двух близнецов 5,5 лет. Она формируется под воздействием речи окружающих. Но такую речь отличают особенностями, придающими ей характер своеобразного формирования. Выделяется, что во внешней форме слова автономной речи большей частью имеют моторный характер, т.е. слова встречаются с удвоением слогов, вроде «фу-фу», «ква-ква», «ля-ля», «ва-ва» и т.п. По своему значению эти слова не совпадают со значением наших слов;

их значение часто меняется от ситуации к ситуации, объединяя абсолютно разные по значению предметы посредством неустойчивых и изменчивых связей. Слово имеет почти столько значений, сколько употреблений[41, с.102].

Одно и то же значение переносится на самые разные предметы, которые могут быть объединены лишь на основании двух признаков – удлиненной формы (собака, лошадь, кукла, термометр) и блестящего глазоподобного характера (запонки, жемчужины). Это особенно яркий пример из числа многих, имеющихся в литературе.

Психологически существенным в этой малой детской речи является то, что она выявляет нестандартный способ «обобщения», которым определяется значение первых слов, употребляемых ребенком.

Широкие «обобщения», свойственные ребенку, являются не продуктами осознанной операции, а результатом установок, обусловленных аффективно-моторными реакциями: объективно разнородные предметы объединяются в одном слове в силу их сопринадлежности к аффективно однородной ситуации. В малой речи слова не выполняют еще обозначающей функции в полном смысле этого слова. «Малая речь» свидетельствует о несформированности предметного сознания.

Сравнения малой детской речи с развитой речью особенно проявляется, когда велика роль речи взрослых в умственном развитии ребенка, она вводит в обиход ребенка качественно иной, построенный на объективных принципах способ классификации вещей, сложившийся в результате общественной практики. При помощи речи, этой «общественной формы познания», общественное сознание происходит формирование индивидуальное сознание человека с раннего детства. Его речь и его словесная ориентировка в мире регулируются не его индивидуальным восприятием, а общественным познанием, которое через посредство речи определяет и само восприятие [40, с.96].

1.2. Основные подходы к коррекционной работе с детьми с нарушениями речи и памяти

В специальной психологии коррекционной педагогике важным направлением является установления условий для формирования у детей навыков и способностей к формированию речи.

Речь играет первичную роль в развитии психики ребенка, познавательной деятельности, понятийного мышления. Необходимые условия межличностных контактов образуют сформированные речевые навыки, что способствует расширению представлений ребенка об окружающем его мире.

Дети с нарушением речи и памяти требуют особого психологического подхода. У таких детей может нарушаться произношение, темп речи, ее грамматический строй, отмечается в наблюдениях, бедность словарного запаса, но при этом не нарушается слух, развитие интеллекта.

Нарушение развития речи у детей влияет на познавательные процессы: память, внимание и восприятие. В конечном итоге недоразвития речи и ее компонентов наблюдается интеллектуальное отставание. Поэтому в таких случаях требуется коррекционная программа для детей с нарушением речи. План занятий разрабатывается индивидуально психологами и логопедами, в зависимости от дефекта.

Средствами и абстрактно выделенные стороны или моменты речи являются грамматические формы речи, словарь. Важнейшим является в развитии речи детей умение, которое преобразуется и прогрессирует по средством общения. На изменение формы речи влияет то, как изменяется модель взаимодействия. С самого рождения общение у ребенка зарождаются лишь с его ближайшим окружением. Включивший в непосредственный контакт с близким окружением отдельные реплики, просьбы, вопросы и ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Потребность передать появляется позже, выражая его в вербальной системе, более или менее широкое смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), рассчитанное для понимания

постороннего слушателя. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении [37, с.81].

Развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, овладение грамматическими формами и т.п. включаются в нее в качестве частных моментов.

Речь можно разделить на связную и контекстную. Как выделял С.Л. Рубинштейн: всякая подлинная речь, передающая его мысль говорящего, высказывания о его желаниях, является связной. Связной в специфическом, терминологическом смысле слова называется такая речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Определить несвязную речь можно по нескольким факторам: нет, осознаете и нет восприятия хода мыслей, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. Для того чтобы ее понять, нет необходимости специально учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится; все в ней понятно для другого из самого контекста речи; это контекстная речь.

Речь же маленького ребенка отличается в значительной степени ф том смысле, что она не образует связного смыслового целого такого контекста, чтобы на основании только этого смысла можно было вполне ее понять. Для ее понимания необходимо учесть ту конкретную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Содержание его речи становится понятным для окружающих, лишь в том случае, когда происходит эта или иная ситуация. Это и можно выделить, как ситуативная речь.

Различая, таким образом, ситуативную и контекстную речь по ключевой ее черте, никоим образом нельзя, внешне их противопоставлять. Всякая

речь имеет хоть некоторый контекст, и всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией если не частной, то более общей, ситуацией исторического развития данной науки и т.п. Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим [42, с.91-92].

Основная линия развития речи ребенка, как раз, заключается в этом наиболее существенном для речи моменте, что от исключительного основания только ситуативной речи ребенок переходит к овладению и контекстной речью. Когда у ребенка развивается контекстная связная речь, не происходит наслаивание и вытеснение внешне над ситуативной ее речи; причем ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и характера самого общения. Ситуативная речь – это речь, которой естественно пользуется и взрослый в разговоре с собеседником, находящимся с говорящим в общей ситуации, когда речь идет о непосредственном ее содержании; к контекстной речи, понятной независимо от ситуации, переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы наличной ситуации, притом изложение, предназначенное для широкого круга слушателей (или читателей). Поскольку ребенок сначала оперирует лишь непосредственным ему близким содержанием и пользуется речью для общения с близкими, включенными в общую с ним ситуацию, речь его, естественно, носит ситуативный характер. Такой же характер речи соответствует и ее содержанию, и ее функции. По мере того как в ходе развития изменяются и содержание, и функции речи, ребенок, обучаясь, овладевает формой связной контекстной речи.

Непроизвольно ребенок готов строить свою речь, исходя из того, что ему на данный момент является известным и понятным. Но действие этой непроизвольной тенденции как бы прерывается не сформированном сознанием необходимости учитывать слушателя и строить свое изложение так, чтобы

содержание речи было понятно для другого. Эта последняя установка еще не укрепилась. Она поэтому не определяет речевое построение с самого начала, а лишь входит в нее дополнительно, прерывая предваряющий его ситуативный способ изложения.

Начинающийся в этом явлении переход к новому этапу речевого развития сказывается в ряде обычно сопутствующих явлений. Прежде всего, дети на этапе развития, на дополнительные вопросы педагога охотно и подробно пытаются дать объяснение то, что не было раскрыто в первоначальном содержании их речи, в то время как попытка педагога расспросить, о чем говорит ребенок, что он подразумевает, малышей лишь приводит к раздражению, не пониманию, сбивает их. Они еще не в состоянии понять, чего от них хотят, и непонятные для них вопросы лишь вызывают их негативные чувства, между тем как детей с нормальным развитием речи побуждают тщательнее, понятнее строить свою речь. На этом же этапе развития у детей наблюдаются первые попытки ввести слушателя в свой рассказ, как бы обозначив сначала тему, указав, о чем будет речь.

Характерное формулирование ситуативной речи, содержание не образуется самостоятельно к поставленной индивидуальной обстановке, связного отрывка, созданного не какими-то свойствами, имманентно присущими возрасту как таковому, а прежде всего функцией, которую выполняет для ребенка речь. Речь ребенка это разговорная речь, с помощью речи у ребенка происходит общение с людьми, которые его окружают, близки с ним, живут его интересами, понимают его с полуслова. Для общения в таких условиях ситуативная речь как таковая не является дефектной, неполноценной речью. В таких условиях непосредственного контакта с собеседником и взрослый человек тоже пользуется ситуативной речью. В разговоре с близкими людьми, которым многое известно, было бы ненужным и комичным педантизмом говорить развернутой – контекстной – речью, формулирующей в содержании речи все и без того известное. Форма речи, естественно, обусловлена ее

основным содержанием и назначением. Структура ситуативной речи в значительной мере обусловлена непосредственно близким содержанием речи и таким же непосредственным контактом говорящего с собеседником.

В отношении развития речи у ребенка Ж.Пиаже выдвинул связанную с общей его концепцией эгоцентризма теорию, согласно которой основная линия развития ведет от эгоцентрической речи, при которой ребенок строит свою речь со своей точки зрения, без учета слушателя, к социализированной речи, в построении которой он учитывает точку зрения другого человека, слушателя. Движущей силой развития речи ребенка у Пиаже представляется оторванный от предметно-смыслового содержания переход с одной, а именно эгоцентрической, к другой – социальной, точке зрения. Л.С.Выготский попытался объяснить речевое развитие ребенка, исходя из того, что способность к общению и к сообщению является результатом имманентного, изнутри идущего развития обобщения [30, с.152].

Мы противопоставляем обеим теориям иную концепцию. Способность к общению посредством речи и к сообщению не является производным продуктом имманентно в ребенке совершающегося развития. Роль социального воздействия не производна, а первична. Но социальность не сводится к переходу со своей на чужую точку зрения; основным в речевом развитии ребенка является не смена точек зрения. Социальность вообще не сводится к непосредственному контакту или общению людей.

Сам материал, которым оперирует ребенок в своей речи, является общественным продуктом. Непосредственное общение с другими людьми, со взрослыми – родителями и педагогами, их указания и вопросы, требующие уточнения, более, понятного, связного, совершенного ее построения, несомненно оказывают значительное влияние на развитие речи ребенка. Но это общение должно иметь свою материальную, предметную основу, а не сводиться к одной лишь бесплотной «точке зрения». Социальное воздействие на ребенка основывается прежде всего на том, что посредством обучения

ребенок овладевает и новым предметным содержанием знания. Поскольку это содержание выходит за пределы непосредственно переживаемой ситуации, речь ребенка, которая сначала служила только для контакта с собеседником, при изложении этого материала, естественно, должна перестраиваться.

Ситуативная речь, как всякая речь, имеет социальную направленность, направленность на другого человека и даже более непосредственную и ярко выраженную, чем контекстная речь. Но она направлена на слушателя, находящегося в специфических условиях понимания, строящегося на основе непосредственного контакта в общей с собеседником ситуации. Эта речь по-своему тоже учитывает слушателя, но учитывает его в соответствии с условиями, в которых она протекает. Содержанием ситуативной речи может быть только то, что порождено ситуацией и непосредственно связано с ней, а ее слушателем только тот, кто включен в ту же ситуацию [12, с.115-116].

Когда содержание изменяется, должен, естественно, изменяться и способ учета другого человека, и формы необходимого в этих условиях построения речи. Когда само содержание речи по существу не связано с ситуацией даже для говорящего, не приходится рассчитывать на понимание на основе ситуации. Нужно в самом содержании речи так отобразить все связи ее предмета, чтобы все было понятно из самого контекста речи и, значит, понятно для любого другого человека. Таким образом, неправильно, что только контекстная речь впервые начинает строиться с учетом ее понятности для другого, между тем как ситуативная речь будто бы этой тенденции не имеет. Ситуативная разговорная речь максимально направлена на другого человека, на слушателя или собеседника, и стремится к тому, чтобы быть им понятой. Суть дела в действительности лишь в том, что эта понятность контекстной речи должна быть достигнута в новых условиях и потому новыми средствами. Ребенок лишь постепенно овладевает этими новыми средствами построения речи, понятной для других на основе ее контекста. Такое построение

предполагает как новое отношение к слушателю, так и новую трактовку предметного содержания речи.

Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того чтобы быть адекватным средством общения, речь в разных условиях должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами. Этим, прежде всего, и обусловлено различие ситуативной и контекстной речи.

Сознание ребенка является сначала осознанием ближайшей чувственной действительности, прежде всего той частной ситуации, в которой он находится. Речь его рождается из этой ситуации и сначала по своему содержанию целиком связана с ней. Вместе с тем по своей функции речь является прямым обращением к находящемуся в той же ситуации собеседнику – для выражения просьбы, желания, вопроса; это разговорная речь. Ее ситуативная форма соответствует ее основному содержанию и назначению. У ребенка сначала развивается ситуативная речь, потому что предметом его речи является по преимуществу непосредственно воспринимаемое, а не отвлеченное содержание. Речь эта обращена обычно к людям, объединенным с ним общностью переживаемого, к близким. В этих условиях контекстная речь не нужна; в этих условиях не пользуется контекстной речью и взрослый. Овладение новой формой речи, которая может быть понятна из ее контекста, обусловлено новыми задачами, которые встают перед речью, когда она посвящена предмету, выходящему за пределы непосредственной ситуации, в которой находится говорящий, и предназначается для любого слушателя. Такая речь заключает в неразрывном единстве новое отношение и к предметному содержанию, и к другому человеку, к слушателю. Такая речь по своему содержанию и назначению требует иных форм, иного построения, для того чтобы быть понятой. Учет слушателя должен в ней совершаться посредством других приемов. Эти средства и приемы вырабатывались у человечества

постепенно в историческом развитии литературной, научной, по преимуществу письменной речи. Ребенок овладевает ими посредством обучения. По мере того как в процессе обучения ребенку приходится излагать более отвлеченное содержание, не являющееся для него и его слушателей предметом общего с ним переживания, у него появляется потребность в зависимости от изменения содержания речи и характера общения в новых речевых средствах, в новых формах построения. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту. Оно связано с овладением письменной речью [28, с.175-177].

Когда эта контекстная речь у ребенка развивается, она, как уже сказано и как это подтверждают и простое наблюдение, и специальное исследование, не вытесняет ситуативной речи и не приходит ей на смену, ребенок начинает все совершеннее и адекватнее, уместнее пользоваться то той, то другой в зависимости от конкретных условий, от содержания сообщения и характера общения.

В действительности, как показали наши исследования, это умение не означает появления у ребенка какой-то новой универсальной структуры речи, независимой от ее содержания, оно может иметься для содержания одного уровня, например у младшего школьника для повествовательного текста, и еще не иметься для содержания другого уровня, когда повествовательный текст сочетается с абстрактным рассуждением.

1.3. Речевые нарушения у детей как препятствие успешной адаптации и коммуникации

Основы формирования всесторонне развитой личности закладываются в дошкольном детстве, что во многом предопределяет успех его дальнейшего полноценного развития.

Первой и ответственной ступенью в системе образования является для ребенка дошкольное учреждение. Первостепенной задачей для педагогов заключается развитие качества воспитательной, образовательной и коррекционной деятельности в дошкольном учреждении и повышение уровня подготовительного обучения детей к школьному адаптированию [18, с.96].

.В настоящее время повышается число среди детей с проявлениями дезадаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Возрастной период 3-х лет, является не только кризисным для развития личности и нервной системы, но и сензитивным периодом для развития речи. Это создает актуальностью установление воздействия развития речи детей дошкольного возраста на его адаптацию к новым социально-психологическим условиям.

Речевая деятельность является одним из компонентов механизма адаптации младшего дошкольного возраста. А уровень речевого развития одним из критериев успешности адаптации.

Речь формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами. Речевая недостаточность у детей младшего дошкольного возраста влияет на их общее развитие: тормозит формирование психических функций, ограничивает познавательные возможности, нарушает процесс социальной адаптации [2, с.112].

В большинстве случаев у таких детей процесс адаптации протекает тяжело, это выражается в проявлении невротических реакций, тревожности, фобий и т.д.

У детей с речевой патологией преобладают страхи, волнения, тревога, мнительность, общая напряжённость, склонность к дрожанию, потливости, покраснению. Исследователи говорят о фиксированности таких детей на своём дефекте и разном эмоциональном отношении к нему (переживание, тревожность, боязливость, страх). Наблюдаемые у детей с тяжелыми

ями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному. Недостаток общения приводит к неумению учитывать поведение партнера по игре, стремление разрешить конфликтную ситуацию «силовым» способом.

.Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним.

Исследования показывают, что в подготовительной группе детей с ОНР действуют социально-психологические закономерности, общие для нормальных детей и детей с речевой патологией, проявляющиеся в структуре группы, наличие «звезд», «предпочитаемых», «изолированных» [8, с.74].

Среди «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра сводится к манипуляции с предметами. Попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы.

Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, приобретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети данной категории вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности [5, с.88].

Большую роль в общении детей с окружающими играет самооценка ребенка.

Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний могут быть адекватными и неадекватными. Последние бывают завышенными и заниженными. Эмоциональное состоятельность, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом, все эти составляющие оказывают огромное влияние на самооценку и уровень притязания ребенка.

.Заниженная самооценка обычно бывает у дошкольников с нарушениями речи. Такие дети с заниженной самооценкой бывают, молчаливы, нерешительны, малообщительны, недоверчиво относятся к окружающим, в движениях прослеживается скованность. Они очень чувствительны, эмоциональное сдержаны, не стремятся к сотрудничеству и не в состоянии постоять за себя. У этих дети выражена тревожность, не уверенность в себе, трудности происходят различных видах деятельности. Они не проявляют попыток в решениях задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ему с ней справиться [27, с.148]. Дети стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем, следовательно, нарушается одна из основных функций речи коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие.

Эти дети, как правило, имеют низкий социальный статус в группе сверстников.

Выделяют несколько групп классификаций поведения дошкольников в общении:

- ребенок стремиться к сверстникам. Но они его не принимают в игру;

- стремиться к сверстникам и они его принимают, но их общение носит формальный характер;

- уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;

- уходит от и сверстники контакта с

У большинства дошкольников 5-6 лет с нарушениями в развитии преобладает форма сотрудничества, что для нормально детей 2-4 Общение со взрослыми обстановке деятельности является для ребенка предпочитаемый вид общения, которая не только бедностью, но и структурированностью используемой речи Практически у детей с ОНР не культура общения: они в общении со у них чувство дистанции, часто крикливы, они назойливы в требованиях.

У некоторых дошкольников с ОНР внеситуативно познавательная общения, возникающая на основе потребности взаимопонимания и сопереживания со стороны взрослых. У детей проявляется интерес вместе со взрослым к чтению книг, во время чтения внимательно слушают тексты, но организовать с беседу очень сложно так, как дети слабой сформированной фазы монологической почти не вопросов по не могут пересказать услышанное. Даже при интереса в со взрослым, часто перескакивает с темы на познавательный интерес его кратковременный характер и не может более 5-7 Значительная часть данной категории изолироваться от взрослых. Происходит замыкание в дети в большинстве случаев очень редко к взрослым, и стараются избегать с ними.

Очень важной для личности ребенка с патологией является осознания своего дефекта Расстройства в эмоционально-волевой и личностной детей с речи не снижают и их работоспособность, но и приводить к нарушениями поведения и социальной дезадаптации [9,

Таким образом, нарушений речевого и развития у с тяжелой патологией препятствует у них коммуникативных связей с затрудняет контакты со и может к изоляции в сверстников.

.Указанные особенности в детей с речи спонтанно не Они требуют от специально организованной работы. Необходимо психологические особенности, речевых нарушений, качества ребенка.

В коррекционной работе для повышения с нарушениями речи обязательно используются ориентированные на и консультирование воспитателей, а должны проводиться специальные психологические занятия, направленные на развитие активной жизненной личности.

Адаптация в окружающую жизнь во многом зависит от оптимистичной жизненной родителей с речевыми , а так зависит от объективных причин потребности, направленности и к речевому уровня сформированности деятельности. Ранняя возможно при родителями важности обращения к Дети с нарушениями нуждаются в специалистов разного логопеда, психолога, педагога, детского невролога, а консультациях отоларинголога, эндокринолога, врача-генетика и др. [20,

Таким образом, речевая среда, выявление речевого правильно организованная работа при всех специалистов протекание адаптации с нарушениями к условиям образовательного учреждения.

Понимание педагогами и сущности подготовки детей к играет особую Поступление ребенка в является переломным в его он вступает в тип отношений с людьми, у начинают складываться формы деятельности.

Подготовка детей к школьному обучению, задача охватывающая все жизни ребенка. и социальная к школе из важных и аспектов этой

Психологическую готовность к школе выявляют из стремления, желания учиться, т.е. мотивационная готовность. Развитие познавательных памяти, внимания, мышления, представлений о и времени, о и растительном об общественных явлений - интеллектуальная готовность. Развитие самоконтроля, слушать, умение подчиняться является волевой готовностью, социально-психологической [13, с.56-58].

Социальная готовность к в школе объясняется готовностью к новым аспектам общения, совершенно новому к окружающему и самому обусловленным ситуацией обучения. Этот готовности включает в формирование у качеств, благодаря они могли бы с другими взрослыми. Ребенок в школу, где дети общим делом, и ему обладать достаточно способами установления взаимоотношения с другими необходимы умения в детское действовать совместно с умение уступать и

Таким образом, компонент предполагает у детей в общении с умении подчиняться детского коллектива, с ролью в ситуации обучения.

Готовностью принять требованиями в этом складываются определенные . На сегодняшний день большинство испытывают затруднения в к школьному , даже при наличии у них умений [11, с.123].

У детей, в школу, наблюдаться различные речи, ее дизартрия, ринолалия, Для общего речи характерными являются: нарушение стороны речи, строя и стороны речи.

Для учащихся классов с речи характерны уравновешенность нервных с выраженной заторможенностью, снижение работоспособности, они ориентированы в и адаптированы к школьной жизни. чем у детей доминируют эмоции и склонность к состояниям.

Исследования уровня младших школьников с речи выявили, что в случаев после выполненного задания детей переходит не к трудному, а к легкому заданию. можно говорить о что у с нарушениями с возрастом реалистический уровень [1, с.159].

.У детей с патологией также ряд специфических социального поведения: контакты, включенные в сводятся к практическая деятельность и ребенка остаются невербальными; наблюдается уровень понимания как достичь предвидеть возможные и продумывать решения проблемы; низкий уровень эмпатии.

Таким образом, нарушений речевого и развития у с речевой препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с затрудняет общение со и может к замкнутости в сверстников.

Описанные особенности в детей с речи спонтанно не Они требуют от специально организованной работы по и развитию компонентов речевой, и коммуникативной в целях и эффективной детей с нарушениями речи к и требованиям [12, с.110-111].

Таким образом, рассмотрев речевые у детей как успешной адаптации и было выявлено, что наблюдаемые у с нарушениями серьезные трудности в собственного речевого отрицательно сказываются на их с окружающими. У с нарушениями адаптация к социальным условиям тяжелее, чем у с нормальным развитием, с иными отклонениями в развитии

1.4. Нарушение у детей и их

Формирование речи одной из характеристик общего ребенка. Нормально дети обладают способностями к родным языком. Важным средством связи между и окружающим становится речь, как наиболее совершенная форма общения, характерная человеку. Так как речь является особой высшей психической функцией, обеспечиваемая головным мозгом любые отклонения в ее развитии должны, быть определены. Для нормального формирования речи чтобы кора мозга достигла зрелости, был артикуляционный аппарат, слух. Еще непременное условие полноценного речевого окружения с дней жизни Основные показатели речи от 1 до 6 лет в таблице 1 [21, с.85-86].

Таблица 1

Показатели развития от 1 до 6 лет

Возраст ре-	Речевые навыки

бенка	
1	2
1 год	Появление однословных
1 год 3	Запас до 30
1 год 6	Запас до слов, легко часто слышимые
1,5 – 2	Появление фраз, предложений Первый период «Что это?», «Куда?»
2 года	Запас слов до Начинает пользоваться местоимениями и Появление трехсловных
2 года 6	Появление многословных
2,5 – 3	Могут сохраняться звукопроизношения (свистящие, сонорные звуки) Запас слов до
3 года	Употребление грамматических изменение существительных по и числам, – по временам, числам и
3-4 года	Второй период «Почему?», «Когда?» Фразы становятся их смысл Могут сохраняться в произношении слов (длинных и нечеткость произношения звуков
4 года	Дети изъясняются предложениями, включающими все части Умеют группировать по классам: посуда, мебель, и др. Запас слов до
4-5 года	Высказывания приобретают короткого рассказа Исчезают почти все неправильности произношений
5 лет	Умеют составить по рассказ из предложений, правильно на вопросы по рассказа Запас до слов
1 1	2 2
6 лет	В речи количество простых и сложных во фразах все основные речи Отсутствуют недостатки звуков и Умеют составить (пересказ) из предложений с сюжета, отразив в нем прошлого, настоящего и

Речь представляет одну из высших психических и имеет несколько важных составляющих:

- восприятие речи, за отвечает центр (находится в коре височной

- воспроизведение слов, фраз функция, которая центром Брока в нижних лобной доли, в близости от в коре участвующей в

Оба речевых у правшей в левом головного мозга (Рисунок 1), а у наоборот, в В соответствии с разграничиваются импрессивная (процесс восприятия на слух, смысла, содержания высказывания) и речь (процесс с помощью [25, с.123].



Рисунок 1. центры головного

В процессе речевого развития дошкольники освоить несколько подсистем родного языка. Первичная из них, фонетическая система звуков речи. В основе любого языка лежит определенный сигнальный или признак, в преобразовании происходит изменения смысла слова. Этот сигнальный, признак составляет звуковых единиц фонем (от phonema - речи»). В языке различают 42 среди них 6 и 36 К числу смыслоразличительных признаков звонкость и (был–пыл, дом–том, твердость и (пыл–пыль), ударность и (за’мок–замо’к).

.Вместе с тем, является планомерной в которой все речевые части объединены по правилам. Соединение принципов составная часть грамматики, при помощи которой соединяются в смысловые единицы. создает закон совокупности слов в семантика объясняет отдельных слов и а прагматика - правила, предписывающие, как, когда и следует говорить. В развития речи осваивают эти родного языка.

До настоящего не проводилось классификации речевых у детей. В от ведущих лежащих в основе речевых расстройств у дошкольников приведены классификации нарушений на Рисунке 2 [7, с.85].



Рисунок 2. Классификация нарушений расстройств
у нормальных

Основанием отставания в речевом развитии могут патология во время беременности и родов, расстройство деятельности артикуляционного поражение органа общее отставание в развитии ребенка, наследственности и факторы социальные (недостаток общения и воспитания).Характерные трудности в исследовании речи для детей с отставания в развитии речи, перенесших в возрасте тяжелые ослабленных, получающих ненадлежащее питание [15, с.102]. Реже задержку развития речи связывают с у ребенка или общего в психическом развитии. В таких показано углубленное обследование.

В отечественной используются две речевых нарушений: и психолого-педагогическая. Эти классификации хотя и одни и те же с разных зрения, не а дополняют другую и ориентированы на разных задач но многоаспектного коррекции нарушений речи. Следует что обе относятся к недоразвитию речи у т. е. к тем когда нарушения речи наблюдаются при слухе и интеллекте.

Клинико-педагогическая классификация на принципе «от к частному», на детализацию и форм нарушений, разработку подхода к их Нарушения развития речи делятся на два фонационное (внешнее) высказывания, которые нарушениями произносительной речи, и (внутреннее) оформление [16, с.85].

К нарушениям оформления высказывания

.1) Дисфония - расстройство отсутствие) фонации патологических изменений аппарата, дисфония в нарушениях высоты и голоса.

2) Брадилалия - замедленный темп проявляется в реализации артикуляторной программы.

3) Тахилалия - ускоренный темп проявляется в реализации артикуляторной программы.

4) Заикание - темпо-ритмической организации обусловленное судорожным мышц речевого

5) Дислалия - звукопроизношения при слухе и иннервации речевого (синонимы: дефекты фонетические дефекты, произношения фонем).

В психолингвистическом нарушения произношения возникать вследствие основных причин:

- недостатки различения и фонем (дефекты

- несформированность отбора и произносимых звуков;

- нарушения реализации звуков при дефектах речевого [19, с.136].

У большого количества звукопроизношение достигает нормы к 4–5 Чаще всего речи бывают выражены тем, что у не полностью артикуляторная база (не весь набор позиций, необходимых для звуков) или позиции сформировались вследствие чего искаженные звуки.

.Ринолалия - это тембра голоса и обусловленные анатомо-физиологическими речевого аппарата. При наблюдается искаженное всех звуков а не как при

Дизартрия - это звукопроизносительной стороны обусловленное органическим ЦНС и иннервации речевого

Нарушения структурно-семантического оформления высказывания два подтипа.

Алалия - это или недоразвитие вследствие поражения зон коры мозга во или раннем периоде развития (синонимы: дисфазия, детская афазия, развития).

Афазия - это или частичная речи, обусловленная поражениями речевых зон головного мозга (в черепно-мозговых травм, мозгового кровообращения, и других сопровождающихся поражением [24, с.96-97].

Психолого-педагогическая классификация на противоположном - «от к общему». подход ориентирован на воздействие как процесс, разработку логопедической коррекции для с коллективом (учебной группой, С этой

определяются общие различных форм расстройств. В с данной нарушения речи на две нарушение средств и нарушения в средств общения. средств общения фонетико-фонематическое недоразвитие и недоразвитие речи

Фонетико-фонематическое недоразвитие - нарушение формирования произносительной родного языка у с различными расстройствами вследствие восприятия и фонем. Выделяются основные проявления состояния:

1) Недифференцированное пар или звуков. В случаях один и тот же может служить для заменителем двух и трех других звуков. Например, мягкий т’ произносится звуков с’, ч, ш: (сумка), «тяска» «тяпка» (шапка).

2) Замена звуков другими. сложные для заменяются более которые характерны для периода речевого Например, звук л вместо звука р, ф - ш. У детей целая свистящих и звуков может заменена звуками т и д: (собака).

3) Смешение звуков. Это явление неустойчивым употреблением ряда звуков в словах. Ребенок в одних употреблять звуки а в заменять их по артикуляции или признакам. Так, умея произносить р, л или с в речевых произносит, например: стлогает дошку» «Столяр строгает [4, с.96].

.Подобные нарушения о недоразвитии слуха (способности фонем), которое в процессе Недоразвитие фонематического препятствует полноценному звукового анализа слов. Именно поэтому к возрасту данная детей обладает предпосылками для письму и

К ОНР различные сложные расстройства, при страдает формирование компонентов речевой относящихся к и смысловой стороне. Под ОНР нарушенное формирование компонентов речевой в их (звуковой структуры, процессов, лексики, строя, смысловой речи) у с нормальным и первично интеллектом.

ОНР неоднородно по развития и наблюдаться при формах нарушений речи (алалии, и др.). В общих признаков позднее начало речи, скудный запас, аграмматизмы, произношения, дефекты Недоразвитие может выражено в степени: от речи или ее состояния до речи, но с фонетического и

недоразвития. В от степени формирования средств ОНР подразделяется на три Уровни речевого обозначаются как:

- отсутствие речи (так «безречевые дети»);

- начатки речи;

- развернутая с элементами во всей системе [10, с.45-46].

Однако первичные ОНР не быть выяснены без неврологического обследования, из важных которого является локализации поражения в системе, т. е. топического диагноза. с этим направлена на основных нарушенных в ходе и реализации процессов, на чего определяется речевых расстройств. Не сомнения то, что при клинической классификации развития речи у значительная часть ОНР оказывается с алалией. При поражение различных зон больших полушарий мозга в периоде влечет за определенное своеобразие в симптоматики алалий.

Алалии относятся к наиболее тяжелых развития речи. - системное речи центрального Недостаточный уровень речевых центров больших полушарий мозга, лежащий в алалии, может врожденным или на ранних онтогенеза, в периоде. Причиной может быть органическое повреждение ЦНС в с патологией беременности и родов. В последние особое внимание привлекает роль факторов в как речевых так и нарушений развития в том алалий [3, с.174].

Полная или утрата речи, локальными поражениями зон коры мозга, называется Афазия - уже сформированных функций, поэтому диагноз ставят детям старше 3–4 лет. При афазиях полная или утрата способности обращенную речь говорить, т. е. словами и для выражения мыслей. Афазии поражением речевых в коре полушария (у - левого, у - правого) при нарушений со артикуляционного аппарата и

В случаях речевых центров у в возрасте до 3–4 лет обычно развивается, но с отставанием. Это отечественные специалисты как алалия. точным

является термин «дисфазия» или развития». Аналогично у взрослых, моторную и алалии (дисфазии).

Моторная алалия - системное экспрессивной речи генеза. У ребенка имеются нарушения праксиса и речевых движений, речевое развитие задерживается. Наблюдаются поиски неумение выполнить артикуляционные движения и их Ребенок не найти правильную звуков в слов во не может с одного на другое. Это к обилию в ошибок, перестановок, (многократное повторение и того же или слова). этого у с моторной при хорошем и достаточном речи, при парезов артикуляционной самостоятельная речь не развивается, она остается на отдельных звуков, [6, с.88].

Уже в возрасте обращает на внимание отсутствие или лепета. Родители молчаливость, подчеркивают, что все понимает, но не говорить. Вместо развиваются мимика и которыми дети избирательно в окрашенных ситуациях.

Первые слова и появляются поздно. отмечают, что, отставания в в целом развиваются нормально. По увеличения словарного трудности, возникающие у в овладении слова, становятся заметными. Речь замедленна. В речевом много оговорок, на дети обращают и пытаются ошибочно сказанное - по мере развития. Примеры слов: пуговица - «пузыка», «пузувиса», февраль - «вираль», «фараль».

Словарный запас медленно, искаженно, встречается неправильное слов. Характерны слов по признакам предмета или стирает-моет, топор–молоток, и т. д. не умеют синонимами, антонимами, словами. Узок и запас прилагательных,

Словарный запас ограничен обиходно-бытовой Ребенок не объяснить значение не умеет средствами словообразования. В высказываниях дети в согласовании использовании родовых и окончаний, не предлоги и Их фразы из неизменяемых («Книга, Таня!» и просьбы), что их понятными в определенной В предложениях количество и слов, ребенок одним-двумя

словами номинативными предложениями-существительными в или искаженном варианте) в с жестом. структуры предложения при алалии незрелости внутренних операций - слова и плана высказывания [17, с.141].

Отмечается системность всех сторон и речи. Наблюдаются построения фразы, грамматического строя, развития подражательной (в том подражательно-речевой) и форм произвольной Дети не в постепенно переводить слова из словаря в

При малой активности страдает познавательная деятельность Речь при не является средством коммуникации, поведения и развития. Интеллектуальная и ограниченный знаний, наблюдающиеся у детей с в различные периоды, носят, образом, вторичный

В ряде у детей с алалией развиваются патологические личности, невротические характера. Как на речевую у них замкнутость, негативизм, в себе, состояние, повышенная обидчивость, склонность к Некоторые дети речью только в окрашенных ситуациях. ошибиться и насмешку окружающих к тому, что они обойти речевые отказываются от общения, охотнее жестами. Речевая «выключает» ребенка из коллектива и с все больше его психику [14, с.31-36].

Сенсорная алалия - системное импрессивной речи генеза, обусловленное нарушениями со речеслухового анализатора. Это к расстройствам и синтеза сигналов, вследствие не формируется между звуковым слова и им предметом или Ребенок слышит, но не обращенную речь.

Сенсорная алалия признается меньшей степени изученным состоянием чем моторная алалия. Скорее всего, это зависит от, что в чистом виде она отмечается существенно реже, своевременное распознавание и постановка конечного диагноза могут быть достаточно затруднены. В частности всегда необходимо проводиться дифференциальный диагноз сенсорной алалии со снижением слуха, которое может препятствовать нормальному речевому развитию, а также с аутизмом.

Степень недоразвития речеслухового анализатора может быть различной.

В наиболее тяжелых случаях у ребенка не происходит понимания речи окружающих, отношение у ребенка к речи ассоциируется как шум без какого либо смысла. Ребенок абсолютно не реагирует даже на тот факт, что называют его собственное имя. Не происходит у ребенка различий звуков речи и шумов неречевого характера. У него идет безразличие к любым внешним раздражителям. В отдельных ребенок понимает слова, но на развернутого высказывания они теряются, у здоровых при недостатке иностранного языка. В к нему воспринимает не все и их в последствии чего происходит неправильная реакция. Способность воспринимать звуковой состав слова развивается процесс формирования проходит долго. Важную роль для с сенсорной играет ситуация. они понимают высказываний только в определенной связи и в понимании при изменении и порядка использовании грамматических

Часто ребенок не воспринимает в проговаривании в заданиях, не неверно с произнесённое от ответа. Некоторых случаях дети повторно произнести ранее сказанное и вникают только в ту информацию, которая была сказала не один раз. В отдельных случаях понимание происходит только, тогда когда дети проговаривают сами. В этих случаях процесс проговаривания приводит к развитию восприятия.

Отличительная черта таких детей заключается в том, что они часто смотрят в лицо собеседнику, так как в таком повышается понимание речи за счет подключения слухового впечатления со зрительного анализатора так называемое «чтение с лица". Иногда ребенок только определенного - мать, - и не происходит понимания в случае передачи информации сторонним говорящим [26, с.148].

Дети с алалией инстинктивно воспроизвести отдельные звукосочетания, слова и фразы, услышанные хотя это является лабильным. звукам

речи при алалии непостоянно, во зависит от Дети не в образовывать связи предметом и его у них не соответствия между и произносимыми ими Понимание значений которые ребенок неустойчиво. Его словарь превышает

При произношении ребенок не в правильности речи, ищет речевые движения, слон - «вылон», «сылон», Ошибки в речи являются качественно чем при алалии. С стороны, диффузное восприятие звуков к их проговариванию, а с - ошибки к многочисленным нужных кинестезий.

В некоторых случаях наблюдается воспроизведение всех ребенку слов, так называемая логорея, отмечается устойчивое повторение или произнесенного или словосочетания, при не происходит осмысливания и запоминания слов.

В словах можно заметить постоянные искажения в звуковые замены, причем в новом повторении искажений и обычно меняется. слова и ребенок осваивает медленно.В высказываниях ребенок неточен и для сторонних слушателей смысл трудно понять. К речи он не Ошибки в речи обусловлены понимаю собственной и речи [22, с.185].

Из-за неустойчивого значений слов ребенок получив словесные действует неуверенно, стремиться найти поддержку, имеет возможности при ролевой игры, не способен длительное время прослушивать чтение или рассказ.

При менее формах сенсорной когда у сформирована собственная речь, они говорят без напряжения, не о подборе точности высказывания, фразы, не допущенных ошибок. не контролируют речь, употребляют и обороты, не с ситуацией, смысла. Речь фрагментарный характер. высказывания ребенка по содержанию и по форме, часто бывает понять, о чем он говорить.В произносимых много звуковых пропусков, персевераций, частей слов собой (контаминаций). В речь ребенка с алалией может охарактеризована как речевая активность на нарушенного понимания окружающих и контроля над речью.

Сенсорная алалия в виде встречается редко, гораздо сенсорная недостаточность моторной алалии. В случаях говорят о алалии с компонентом или алалии. Существование форм алалии характеризуется функциональной неразрывностью речедвигательного и анализаторов. Тщательное ребенка с алалией позволяет уточнить нарушений, установить неполноценность в речевых расстройств и оптимальные подходы к их [23, с.47].

Таким образом, представлений об ОНР у ориентирована на методов коррекции для детей со проявлениями различных речевых расстройств. При необходимо учитывать, что ОНР наблюдаться при поражениях ЦНС и в строении и артикуляционного аппарата, т. е. при клинических формах устной речи. В ОНР находит тесная взаимосвязь компонентов речи в ее аномального но вместе с тем возможность преодоления отставания, перехода на более высокие речевого развития.

1.5. Проблемы памяти у дошкольного возраста с нарушениями

В настоящее наблюдается значительное количества детей различные нарушения развития. Наиболее речевые нарушения как фонетическую, так и лексико-грамматическую стороны языка и к общему речи.

ОНР – это сложные речевые при которых у нарушено формирование компонентов речевой относящихся и к и смысловой при сохранном и интеллекте.

Причинами ОНР быть различные воздействия, как во периоде развития употребление алкоголя, средств, курение, вирусные и заболевания и во время (травмы, асфиксия), во воспитания и может быть с психической в сензитивные развития речи.

Впервые теоретическое ОНР было в результате исследований различных речевой патологии у дошкольного и возраста. С системного подхода

был вопрос о различных форм в зависимости от компонентов речевой [28, с.71-72].

Во многих ОНР является комплексного воздействия факторов, например, предрасположенности, органической ЦНС (иногда выраженной). У с ОНР проявления, указывающие на нарушение речевой деятельности. Одним из признаков является позднее начало первые слова к трем - годам, а и к годам. Речь и недостаточно малопонятна. Наблюдается речевая активность. дети достаточно к своему Отмечается недостаточная внимания, при сохранной смысловой, памяти у снижена вербальная страдает продуктивность Дети отстают в словесно-логического мышления, с овладевают анализом и сравнением и

Некоторые отставания в двигательной сферы, характеризуется плохой движений, снижением и ловкости движений. Отмечается координация пальцев, рук, недоразвитие моторики.

Но ОНР наблюдаться при сложных формах речевой патологии: афазии, а ринолалии - в тех когда выявляются недостаточность словарного грамматического строя и в фонетико-фонематическом [34, с.120].

Выделяются три речевого развития, типичное состояние языка у дошкольного и возраста с

Первый уровень, средства для речевого общения практически полностью отсутствуют или весьма ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Дети не пользуются морфологическими элементами для передачи грамматических отношений. При общении дети широко используют паралингвистические средства общения

Второй уровень, переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. На уровне возможно использование местоимениями, а в

некоторых случая союзами, простыми предлогами в элементарных значениях Дети могут отвечать на вопросы по рисунку связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искаженных звуков, замен и смешений У детей выявляется недостаточность фонетического восприятия их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики Типичным для данного уровня является использование детьми простых а также некоторых видов сложных предложений при этом их структура может нарушаться. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица. На данном уровне детям становиться доступны словообразовательные операции. Словарный запас сможет показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации. Наряду с заметными улучшениями звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух [36, с.94-95].

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в шипящих, свистящих, и соноров), один звук заменяет одновременно два или звуков данной группы.

На данном этапе дети уже используют всеми частями речи правильно употребляют не сложные грамматические формы, строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. У детей возникает в назывании действий, признаков, и состояний, знакомых им из опыта. Они в состоянии свободно рассказывать о собственной семье, о и друзьях, событиях окружающей жизни. Впрочем, тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, фонетики. В устном речевом общении дети стараются «обходить» сложные для них слова. Хотя дети используют разверну-

самостоятельном составлении предложений, чем их в норме развивающие сверстники.

Несмотря на большой количественный рост словарного запаса, выявляется ряд определенных недочетов. Полное незнание значений неточное понимания и употребление ряда слов [32, с.154].

Также отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительных, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Фонетическое формирование речи у дошкольников с III речевого развития значительно отстает от возрастной нормы. У них наблюдается все нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, озвончения и

Недостаточное развитие фонетического слуха и восприятия приводит к что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов.

По поведению двигательно расторможены, долго не подобрать себе сосредоточиться на не умеют своих порывов, часто вступают в с детьми наоборот, заторможенные, во всех не замечают могут долго без действия, к любому проводимому в группе. По интеллектуальным на принимая во возраст, их условно отнести к в возрасте от до пяти лет в

У этих бедное воображение, дети плохо форму предметов, не могут ее, правильно предметы в Недостаточный объем с трудом с одного работы на В любом необходимы многократные и показы, чем ребенок его выполнить. продуктивность в отсутствия целенаправленности, вербальной памяти, в развитии мышления.

Взаимосвязь между нарушениями и сторонами психического детей обуславливает специфические особенности в том зрительной и у детей дошкольного возраста с ОНР III [38, с.71-72].

Речевые нарушения взаимосвязано с зрительной и памяти. Проявляется это в темпе овладения, сохранения и к воспроизведению.

перечисленных недостатков следует отметить несовершенство их обусловленное переработкой материала. Этот переработки и подлежащих запоминанию связан с особенностью человеческой с опосредованным запоминания.

Опосредованные приемы малодоступны детям. соотношение непосредственного и запоминания у с ОНР III динамично, изменчиво. речи мешает выделить существенное в запоминанию материале, между собой его элементы и случайные, побочные ассоциации. При воспроизведении дети повторяют слова, фразы из не могут своими словами смысл или У детей с ОНР III встречаются трудности в зрительных образов, в изображений, выделение из «зашумленного» Это приводит к что дети с ОНР III лучше запоминают признаки предметов и С трудом внутренние логически и отношения или же не вычленяют их. плохо понимают и отвлеченные словесные

Характерной особенностью у с ОНР III является неумение заучивать и Когда им читают рассказ, они запомнить отдельные но не в его У этих отмечается слабость деятельности [39, 102-103].

На протяжении своей жизни ощущает и окружающий мир, но эти и восприятия не бесследно, они в той или степени, благодаря

Память – это познавательный процесс сохранения, и того, что ранее отражал, и переживал. Это сохранений и воспроизведение человеком его опыта. Практически психический процесс, его обязательно предполагает каждого данного его элементами для сцепления с

В зависимости от того как надолго полученная информация бывает: зрительная, образная, словестно логическая, кратковременная, оперативная, и не

ОНР III речевое развитие развернутой фразовой с элементами лексики, грамматики и Типичным для уровня является детьми простых распространяется, а также видов сложных при этом их может нарушаться. В речи уменьшилось ошибок, связанных с слов по категориям рода, падежа, лица.

На уровне детям доступны словообразовательные Словарный запас показаться достаточным в бытовой повседневной Наряду с улучшениями звукопроизношения недостаточная дифференциация на слух.

У этих бедное воображение, дети плохо форму предметов, не могут ее, правильно предметы в Недостаточный объем с трудом переключается с одного работы на В любом необходимы многократные и показы, чем ребенок его выполнить. продуктивность в отсутствия целенаправленности, вербальной памяти, в развитии словесно-логического мышления.

Взаимосвязь между речевыми нарушениями и остальными моментами психического развития детей определяет некие специфические особенности памяти так же как и зрительная и слуховая у старшего дошкольного возраста с ОНР III [30, с.123].

Нарушение речи дошкольников влияет на развитие зрительной и памяти. Проявляется это в замедленном темпе усвоения, нестабильности сохранения и не правильном воспроизведения. Помимо перечисленных недостатков памяти следует отметить также несовершенство их памяти, обусловленное переработкой воспринимаемого материала. Этот процесс переработки и отбора, надлежащих запоминанию впечатлений связан с другой особенностью человеческой памяти, с опосредованным характером запоминания.

Зрительная память в отличие от образной памяти у разных людей она развита по-разному Нормально развивающиеся дошкольники имеют достаточно большой объем зрительной памяти и без труда запоминают и воспроизводят 7 предложенных предметов

Дети же с ОНР III уровня сталкиваются с в запоминании и предложенных объектов, это касается геометрических фигур. Кроме зрительная память ОНР III в большей чем у их развивающихся сверстников зависит от выразительности, новизны запоминающего от мотива и организации процесса запоминания объектов.

Принимая во из вышеприведенное и работы многих психологов, большой можно утверждать, что является психическим отражения и прошлого опыта, в возможности воспроизведения различных единиц.

Память является звеном между моментами человека. находиться в развития и человека, что на основные функции. Существование и человека, как не возможно без памяти. деятельности является запоминание. А правило запоминания взаимосвязь личности с [11, с.151-153].

Следовательно, упорядоченная является эффективным в запоминании. При системе функционирования наиболее положительные для образования и нервных связей.

ВЫВОДЫ

В ходе первой главы квалификационной работы выявлено, что с нарушением и памяти особенного психологического У таких нормальные слух, интеллект, но нарушаться произношение, речи, ее строй. Кроме наблюдается бедность запаса.

Комплекс нарушений и когнитивного у детей с речевой патологией становлению у них коммуникативных связей с затрудняет контакты со взрослыми и может к изоляции в сверстников.

Благоприятная речевая среда своевременное выявление нарушения, правильно коррекционная работа при взаимодействия всех специалистов протекание адаптации с нарушениями к условиям дошкольного образовательного учреждения. Понимание педагогами и сущности подготовки детей к играет особую Поступление ребенка в школу является переломным в его он вступает в тип отношений с людьми, у начинают складываться формы деятельности.

Рассмотрев речевые у детей как успешной адаптации и было выявлено, что наблюдаемые у с нарушениями серьезные трудности в собственного

речевого отрицательно сказываются на их с окружающими. У с нарушениями адаптация к социальным условиям тяжелее, чем у с нормальным развитием, не иных отклонений в

Таким образом, представлений об ОНР у ориентирована на методов коррекции для детей со проявлениями различных речевых расстройств. При необходимо учитывать, что ОНР наблюдаться при поражениях ЦНС и в строении и артикуляционного аппарата, т. е. при клинических формах устной речи. В ОНР находит тесная взаимосвязь компонентов речи в ее аномального но вместе с тем возможность преодоления отставания, перехода на более высокие речевого развития.

В заключение еще раз необходимость раннего своевременной и диагностики и нарушений развития у детей, усилий врачей, педагогов и Целенаправленное действие продуктивным в запоминании. При структуре деятельности наиболее благоприятные для образования и нервных связей.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ В НОРМЕ.

2.1. Выбор и описание методов и методик исследования.

С целью сравнительного анализа познавательных процессов старших дошкольников с речевыми нарушениями и детей в норме использовались разные методы исследования: эксперимент, беседа, тестирование.

Исследование начиналось с беседы дошкольников для установления контакта и знакомства.

Для исследования познавательных процессов были выбраны следующие методики:

Мышление.

Цель – исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.

Для проведения методики понадобиться 10 карточек размером 12Х12, поделенных на 4 квадрата, в каждом квадрате изображен предмет, 3 предмета на карточке объединяются по существенному признаку, а 4-й из них – лишний, например: свитер, платье, сапоги, пальто.

Методика проводиться индивидуально с детьми. Ребенку показывают по одной карточке и говорят: «Посмотри на карточку. Здесь нарисованы 4 предмета. Три из них подходят друг к другу, а четвертый – лишний. Какой

предмет лишний и почему? Как можно назвать вместе остальные три предмета?»

Анализируется особенность обобщения предметов ребенком, умеет ли обобщать ребенок по понятийному признаку или делает обобщение на основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации. Выявляют умение подобрать обобщающее слово к группе предметов. Прослеживается, какие группы предметов ребенок легче всего объединяет, а так же, как зависит процесс обобщения от возраста ребенка.

1. Методика «Времена года» (Н.Я. Семаго)

Цель – исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий.

Подбираются серии сюжетных картинок, на которых изображены этапы какого-либо события. Картинки нужно подбирать красочные, яркие, большие, четко нарисованные, по содержанию соответствовать возрасту детей.

Методика проводится индивидуально с детьми. Ребенку показывают беспорядочно перемешанные картинки и говорят: «Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем дело закончилось. Вот сюда (указывают место) положи первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда – вторую, сюда третью, сюда - последнюю».

Анализируют, способен ли ребенок устанавливать причинно-следственные связи, понимает ли последовательность событий, данных наглядно в серии картинок. Анализируется устная речь ребенка во время объяснения последовательности событий. Связанность речи, ее грамматическая точность, словарный запас, развернутость или бедность, односложность или многосложность, лаконичность или тенденция к излишней детализации, эмоциональность раскрывания прошлого опыта.

Память.

1. Методика «Запомни рисунки» (Р.С. Немов)

Цель - определение объема кратковременной зрительной памяти.

Методика проводится индивидуально с детьми. Дети в качестве стимулов получают картинки. Инструктаж примерно такой дается:

«Перед тобой на картинке изображены девять разных фигур. Посмотри внимательно и постарайся запомнить их. Затем узнать эти фигуры на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, есть еще шесть таких, которые ты еще не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

2. Методика «Выучи слова»

Цель - определение динамики процесса заучивания, исследование слуховой памяти. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 10 слов: *дерево, кукла, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга*.

Запоминание ряда производится так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытается воспроизвести весь ряд. Отмечается количество слов, которое ребенок во время данной попытки вспомнил и назвал правильно, и вновь зачитывает тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

Восприятие.

1. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Цель- выявление зрительно-предметного восприятия, формирование зрительных образов и узнавание объектов предметов в усложненных условиях (наложение изображения). Узнавание подразумевает выделение существенных признаков предметов, что является уже функцией мышления.

Идет объяснения для ребенка, будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Затем ребенку показывают картинку с изображениями и просят

последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1,2 и 3.

В задании идет, ограничение повремени. В течение одной минуты, если ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за одну минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

2. Методика «Нелепицы в картинках» (М. Битянова, О.Барчук).

Цель - направлена на диагностику уровня развития зрительного внимания; элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира; также определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Инструкция: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом.»

Внимание.

1 Методика «Запомни и расставь точки» (исследования объема внимания).

Цель - Методика направлена на выявление объема внимания.

Детям на короткое время (5 сек) предъявляются по одной каждая из восьми карточек с изображением от 2 до 9 точек. Каждая карточка показывается 2 раза. После этого испытуемые отмечает на аналогичном пустом бланке расположение точек. На воспроизведение карточки с 2-5 точками дается 10 секунд, 6-7 точками – 15 секунд, 8-9 точками – 20 секунд.

3. Методика «Найди и вычеркни» (Р.С.Немов).

Цель - предназначено для определения продуктивности и устойчивости внимания.

В этой методике ребенок работает 2,5 мин, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек) ему говорят слова «стоп» и «начинай».

В этой методике дается задание ребенку искать и разными способами зачеркивать какие-либо два разных предмета, например треугольник перечеркивать вертикальной линией, а звездочку — горизонтальной. Экспериментатор сам отмечает на рисунке ребенка те места, где даются команды оатановиться.

Воображение.

1.Методика Кравцовой Е.Е. «Где чье место?»

Методика Кравцовой Е. Е. «Где чье место?» предназначена для исследования вербального воображения у детей дошкольного возраста. Методика дает понять, насколько развита фантазия у ребенка, как далеко может пойти от реальности и конкретности в данном случае в вопросе взрослого, смоделировать в уме ситуацию целиком, увидеть целое раньше части и перенести функции с одного объекта на другой. Иными словами, ребенок должен проявить свое воображение.

Ребенку дается лист с сюжетной картинкой, в которой имеются пустые кружочки практически возле всех изображенных предметов. Такие же по величине кружочки, но уже с нарисованными на них фигурками ребенок должен расставить в пустые кружочки. Суть заключается не только в том, чтобы расположить их правильно, а как можно больше подключить воображение.

Обработка данных: После проведения методики определяется насколько творчески ребенок подошел к заданию и выявляется уровень воображения.

2.Методика Н. Н.Павлова, Л. Т.Руденко «На что это похоже?»

Ребенку дается картинка, которую необходимо мысленно дорисовать так, чтобы получилась какая-нибудь картинка и необходимо сказать, на что картинка похожа.

Обработка данных. Выявляют степень оригинальности, необычности. Устанавливают тип решения задач на воображение.

2.2. Анализ результатов исследования

Преддипломная практика проходила на базе МБДОУ детский сад №263 и для сравнения тестировались дети с детского сада №212. Всего было протестировано 28 дошкольников, из которых составили 1 группу– 14 детей из них 7 девочек и 7 мальчиков с ОНР III уровня (детский сад №263) и 2 группа 14 детей из них 6 девочек и 8 мальчиков без патологий в развитии речи (детский сад №212). В первой и второй группах по 2 ребенка в возрасте 5 лет. В таблицах 1 и 2 приведены списки обследуемых детей (см. Приложение 1 таб. №А.1 и №А.2).

Все дошкольники эксперементальной группы (графиках будет группа №2) охотно вступали в беседу. Проведя анализ, ответов, большая часть дошкольников этой группы знают свое имя, имя родителей, название своей группы, адрес проживания. Несколько человек не смогли правильно назвать адрес (улицу) проживания, один ребенок допустил ошибку не правильно назвал имя мамы (назвал имя воспитателя), при этом не заметил, что ошибся, не исправился.

В контрольной группе (в графиках группа №1), только один ребенок не смог назвать адрес проживания. Все остальные дети на все вопросы ответили без ошибок.

Анализ результатов исследования мышления

Исследование проводилось в двух группах для определения уровня способности к обобщению, умение вычислять существенные и несущественные признаки предметов по методике «4-ый лишний».

Были взяты параметры - выбор ребенка, аргументация выбора, процесс классификации предмета.

По выше перечисленным параметрам были проведены вычисления у детей с нормой (см. Приложении 2, Таблица № А.3).

С целью сравнения уровня развития двух групп, среди испытуемых, все единицы были приведены в процентное отношение к максимальному числу правильных ответов (Приложение 3, Таблица № А.5, А.6).

Следовательно, максимально соответствующий правильный ответ на вопрос будет приниматься за 100%, минимальный 0%, остальное число ответов выражается в процентах, исходя из количества заданий для вычисления параметров.

Проведя анализ показателей параметров характеристик у детей в норме можно выделить следующее. Все показатели находятся в зоне выполнения задания (от 85,7% до 100%):

Высокие показатели: выбор – 94,6%, аргумент – 85,7%, классификация предметов –78,6%.

Исходя из вышеперечисленных показателей характеристик мышления, можно сделать вывод о том, что у детей с нормой наблюдается высокий уровень развития всех характеристик мышления, особенно этот вывод, относится к логическому мышлению, операции классификации и в аргументации своего выбора.

Далее было проведены исследования анализа уровня способности к обобщению, умение вычислять существенные и несущественные признаки предметов у детей с общим нарушением речи III уровня (см. в Приложении 2, Таблица № А.4).

Из Таблицы № А.5 (см. Приложение 3) видно, что в основном все показатели находятся в зоне низкой результативности выполнения заданий.

Наиболее низкие показатели выявлены в параметрах: аргумент – 14,3%, классификация предметов– 7,1%

Показатель выбор – 71,4%, находится на более высоком уровне по результативности.

Нужно обратить внимание, что данные выводы получены в результате анализа средних показателей испытуемых детей 5-6 лет с общим нарушением речи.

Если подчитать качественный состав по каждому параметру, то стоит обратить внимание на то, что разрыв между минимальным и максимальным показателем получается достаточно большой.

На основании полученных данных следует, что в большинстве случаев дети с ОНР демонстрируют трудности:

- в аргументации выбора;
- обобщение по существенным признакам;
- в классификации предметов.

Так же можно отметить, что дети с ОНР III уровня демонстрируют разные степени трудности, связанные с выполнением вышеперечисленных операций.

На основании полученных данных следует, что в большинстве случаев дети с ОНР демонстрируют трудности: в аргументации выбора, обобщение по существенным признакам, в классификации предметов.

Так же можно отметить, что дети с ОНР III уровня демонстрируют разные степени трудности, связанные с выполнением вышеперечисленных операций.

По результатам исследования, выявления уровня мышления двух групп старших дошкольников, можно сделать вывод о том, что дети с ОНР III уровня демонстрируют результаты ниже результатов детей в норме (см Рисунок 3).

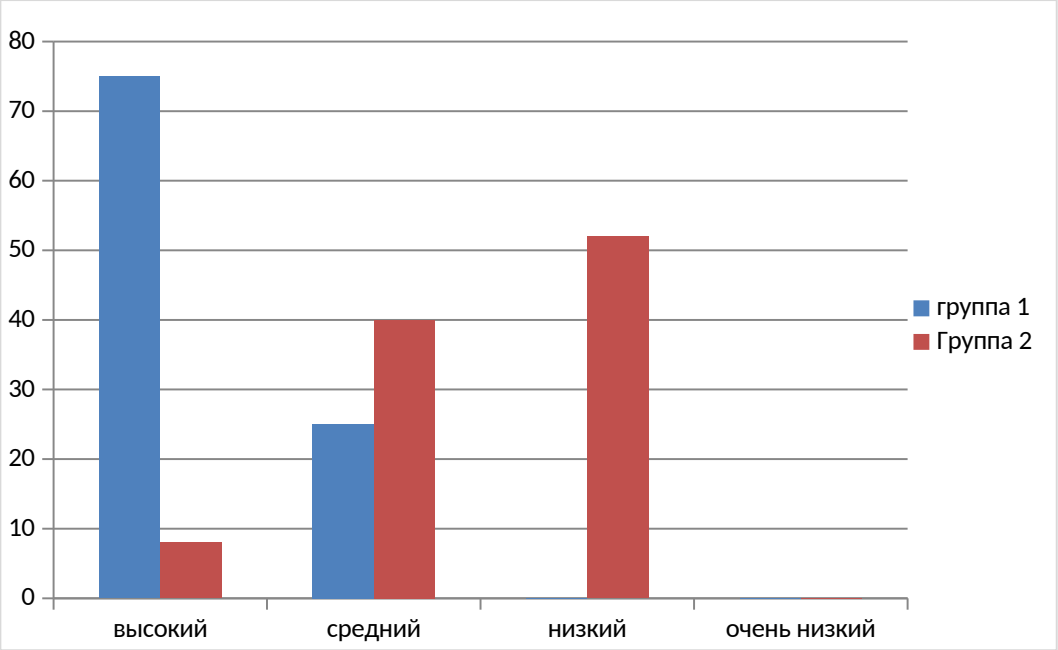


Рисунок 3. Сравнительный анализ мышления
по методике «4-ый лишний» 2 групп

Показатели исследования наглядно-образного мышления группы дошкольников с ОНР III уровня по методике «Времена года» (см. Приложение 4, Таблице № А.7).

В этом тесте дошкольники показали высокие результаты. Практически все дошкольники назвали правильно все времена года на всех картинках. Кроме Дениса Л., Оли Д. и Севы М., которые не определили правильно по одному времени года (затруднения были при определении «осени»), Миша Р. правильно назвал только два правильных ответа, он часто отвлекался, был рассеян, не мог сконцентрироваться на одной картинке.

Половина детей смогли указать до семи признаков, по которым они смогли определить времена года, и смогли уложиться в отведенное время исследования. Эти дети получили по 8-9 баллов.

Остальные дошкольники их количество 3 ребенка, получили за свои ответы по семь баллов, они правильно назвали по 4 признака. Двое детей указали до 4 четырех признаков времени года, им поставили шесть баллов. Денис Л., выбрал три времени года и назвал три признака, получил пять баллов.

Миша Р., назвавший два времени года и только три признака получил четыре балла.

После подсчета определили уровень развития наглядно-образного мышления у детей по шкале оценки баллов и в процентном соотношении (см. Приложение 3, Таблица № А.9).

Проведенное исследование выявило семь детей эксперементальной группы из четырнадцати с высоким уровнем наглядно-образного мышления, четверо дошкольников – со средним уровнем. Двое дошкольников получили результаты с низким уровнем развития наглядно-образного мышления. Такие результаты указывают, что основная часть детей с ОНР III уровня имеют высокий и средний уровень развития наглядно-образного мышления.

В группе детей с нормой по результатом исследования получилось, что высокий и средний уровень развития наглядно-образного мышления (см. Приложение 4, Таблица №А.8).

Показатели тестирования очень высокие. Все старшие дошкольники с нормой назвали правильно времена года на всех представленных им картинках, при этом шесть человек из четырнадцати справились и указали от восьми и более признаков, по которым дети определили времена года, уложившись в заданное время. Такие дошкольники получили по десять баллов. По девять баллов получили пять человек, которые назвали семь признаков, восемь баллов получили два ребенка, определившие все времена года, но назвавшие шесть признаков.

В Таблице №А.8 (см. Приложение 4,) показан, уровень развития наглядно-образного мышления у детей, с учетом шкалы, в процентном соотношении.

В проведенном исследовании определилось 6 детей с нормой из 14 с очень высоким уровнем наглядно-образного мышления, 8 детей с высоким уровнем. Детей со средним, низким и очень низким уровнем развития наглядно-образного мышления в контрольной группе не обнаружено.

Таким образом, в группе детей с нормой определен, высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети с ОНР так же показали хорошие результаты. Результаты отображены в таблице (см. Приложении 5, Таблица А.10).

Вывод: анализируя показатели количественной разницы между параметрами характеристик мышления детей с ОНР III уровня и детей в норме, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми выступают следующие характеристики мышления, не умение анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать объекты по существенным признакам. Дошкольники эксперементальной группы не сразу понимали инструкцию. Не показывали способность к логическому объяснению своего выбора. Детям было сложно назвать обобщающие слова. Допускали много ошибок, не могли назвать общий признак предметам, например «стул» и «диван», а называли для «того что бы сидеть», а не «мебель». Дошкольник 1 человек не проявлял интереса к выполнению задания. Предметы которые были ему не известны, назывались как лишними. Детям сложно выполнять задания без помощи взрослого, верно исключали предметы только в простых заданиях, сложных самостоятельно не справлялись и очень быстро теряли интерес к заданию.

Достаточным уровнем сформированности логического мышления и процессов обобщения имеют только часть детей. Дошкольники показывали умение анализировать и обобщать только знакомыми для них предметами и явлениями.

У остальных детей выявлено, что более развит процесс обобщения, чем процесс причинно-следственных связей, это говорит о более низком уровне развития словесно-логического мышления. Почти всем детям требовалась помощь взрослого. В этом случае, когда у детей получалось ответить правильно, они проявляли большой интерес к заданию.

Следовательно можно сделать вывод, что задержка развития речи оказывает негативное влияние на развитие наглядно-образного мышления у

детей старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи по сравнению со здоровыми детьми того же возраста.

Анализ результатов исследования памяти

Для сравнительного анализа результатов проведенных методик «Запомни рисунки», «Выучи слова», была составлена таблица отдельно для каждой групп детей (см. Приложение 6 Таблица №А.10 и №А.11).

Методика "Запомни рисунки" направлена на диагностику кратковременной зрительной памяти. Проанализировав результаты, пришли к следующим выводам. В группе детей с нормальным развитием речи высокий 57,1и средний уровень показали по 42,9% детей. В группе с ОНР высокий уровень развития выявлены у 14,3% детей и средний 85,7%, т.е. большинство детей исследуемой группы с ОНР III уровня имеют средний уровень развития (см. Рисунок 4).

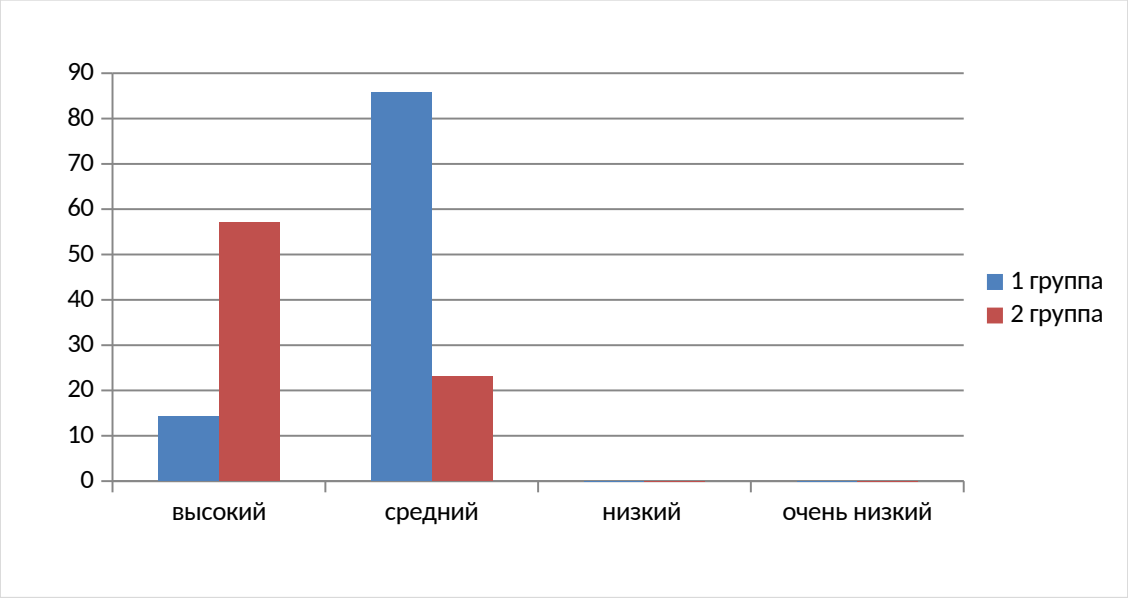


Рисунок 4. Результаты методики «Запомни рисунки»

По методике «Выучи слова», направленной на диагностику заучивания получились следующие результаты. В группе детей с нормальным развитием речи 14,3% детей показали высокий уровень, 42,9% - средние, 35,7% - низкие и 7,1% - очень низкие результаты. В группе детей с ОНР большинство –

64,3% детей показали очень низкие результаты и 35,7% - низкий уровень развития заучивания словесного материала (см. Рисунок 5). Представлены количественные результаты по каждому ребенку (см. Приложение 7. Таблица А.12 и А.13).

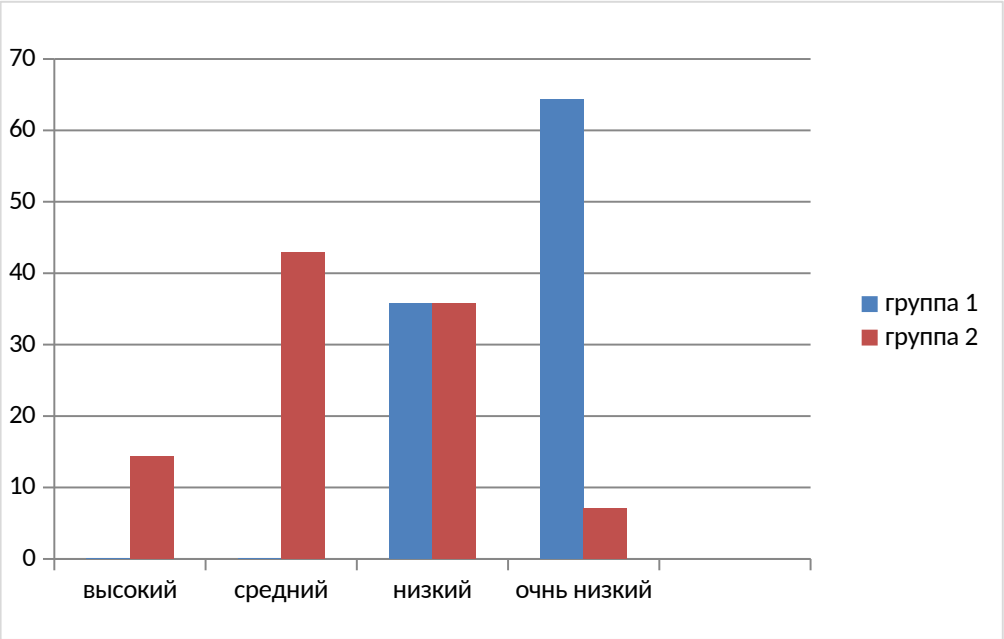


Рисунок 5. Результаты по 2группам методики «Выучи слова»

Вывод: Проведя сравнительный анализ по графику методики «Выучи слова», можно сделать вывод, что дети с ОНР по всем методикам показали результаты гораздо ниже, чем дети с нормальным развитием речи. У всех детей с ОНР III уровня наблюдаются недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного.

Дошкольники с ОНР III уровня сложности заключались в том, что они медленнее ориентируются в условиях задачи, и их результаты, значительно ниже с нормой. Дети не всегда с первого раза воспроизводят на слух длину ряда слов. При этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова, которые не произносились взрослым. Дети с ОНР как правило, не замечают и не исправляют, а иногда даже повторяют ошибку. Особенно сложно, можно было заметить, воспроизводить детям слова находящиеся в середине ряда из десяти слов.

Эти дети не смогли воспроизвести предложенные им слова для повторения 79% случаев. Один ребенок смог выполнить задание верно на пятом повторении. При этом было отмечено, что запоминание было выявлен «закон края» воспроизводились слова первые и последние в произношении в ряде слов. Следовательно, у детей с ОНР кратковременная и долговременна слуховая память развита хуже. Таким образом. Можно сказать, что гипотеза подтверждается.

В ходе исследования детей с помощью методики «Запомни рисунок» не выявлено ни одного ребенка с низким и очень низким уровнем. Значительная часть детей обладает средним уровнем зрительной памяти.

Следовательно, уровень развития зрительной памяти детей с ОНР III уровня от детей в норме, отличается не значительно.

В ходе исследования на развитие зрительной памяти у детей с общими нарушениями речи и детей в норме, гипотеза не подтвердилась о том, что задержка развития речи оказывает негативное влияние на развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи по сравнению со здоровыми детьми того же возраста.

Анализ результатов исследования внимания

Для анализа результатов проведенных методик на исследование внимания, составлены таблицы отдельно для каждой групп детей (см. Приложение 8. Таблицы № А.14, №А.15).

Сравним полученные результаты групп отдельно по методикам. В методике «Найди и вычеркни» исследуем объем внимания. В группе детей с нормальным развитием речи высокий уровень развития имеют 21,4% от общего числа детей группы, средний – 28,6%, низкий – 50% детей. В группе с ОНР III уровня: высокий уровень – 0%, низкий – 71,4%,т.е. большинство детей, средний –21,4%, очень низкий-7,1% от общего числа детей (см. Рисунок 8). Мы видим, что у детей с ОНР гораздо ниже уровень концентрации и устойчивости внимания, чем у детей с нормальным развитием.

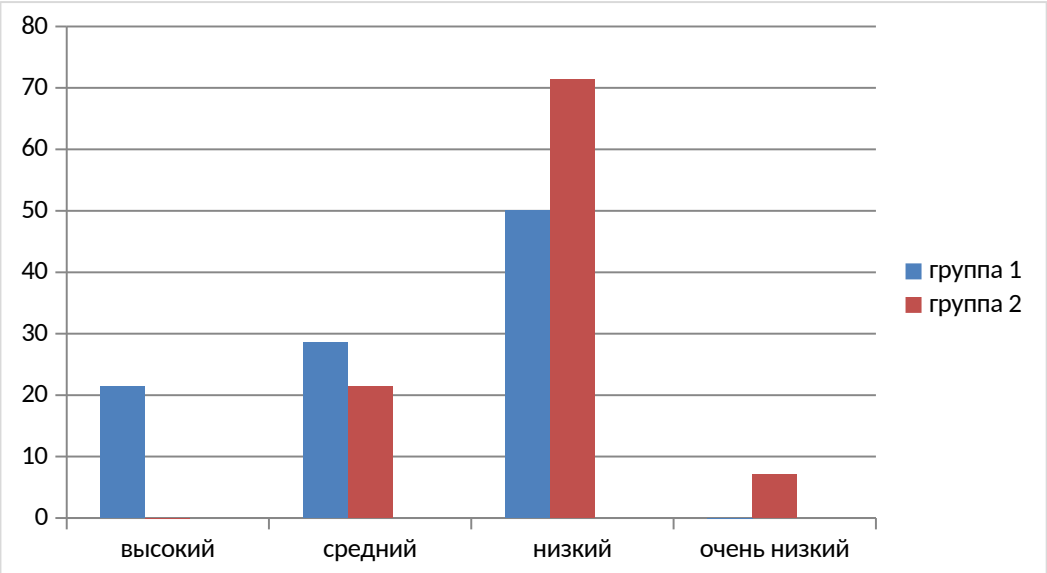


Рисунок 8. Результаты методики исследования концентрации и устойчивости внимания (Методика «Найди и вычеркни»)

Проанализировав результаты исследования устойчивости внимания («Запомни и расставь точки»), пришли к следующим выводам. В группе детей с нормальным развитием речи высокий уровень показали по 21,4% детей, средний – 64,3%, низкий – 14,3% детей. В группе с ОНР III уровня низкий уровень развития выявлены у 50% детей, средний – 28,6%, очень низкий – 21,4, высокого уровня не наблюдается (см. Рисунок 9).

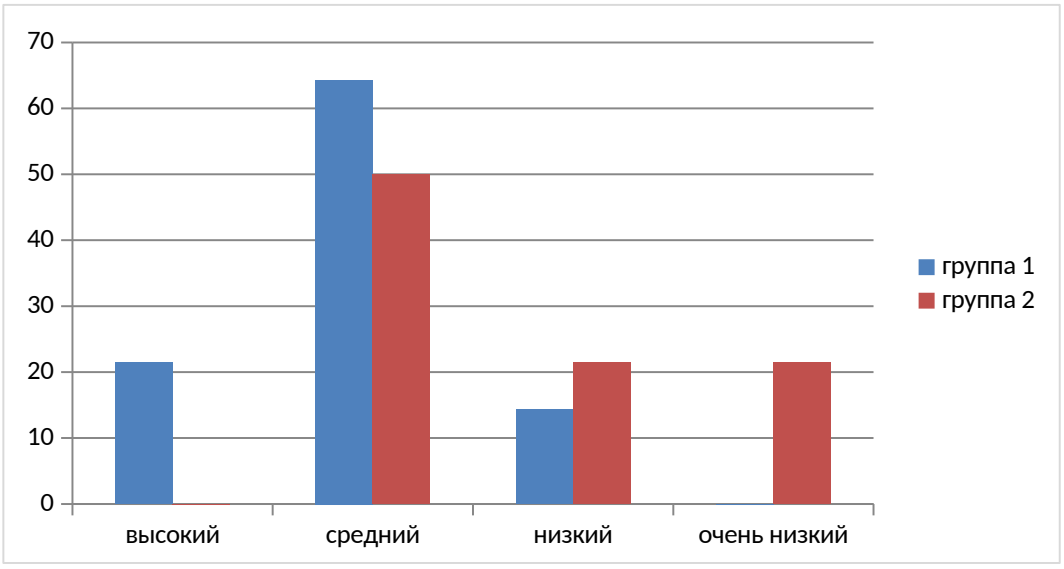


Рисунок 9. Результаты методики исследования объема внимания («Запомни и расставь точки»).

Вывод: старшие дошкольники с нормой развития речи уложились в отведенное им время, данное для выполнения задания. Хотя было допущены ошибки. Он их количество было не значительно. Дети не отвлекались, выполняли задание с интересом, без повторных инструкций.

У детей с ОНР III уровня продуктивность внимания за общее время выполнения задания представлено как низкопродуктивное и неустойчивое (см. Приложение 9. Таблиц №№ А.16,А.17). Детям было сложно выполнять задание. Они допускали много ошибок, т.е. пропускали нужные элементы и зачеркивали не нужные изображения. Концентрация внимания у таких детей была низкая. Дети часто отвлекались, путались со знаками.

Так же было замечено, что именно в начале задания у детей возникали трудности выполнения, поэтому приходилось повторять инструкцию, давать конкретные указания. Показывали образцы несколько раз.

Анализируя результаты по методики исследования объема внимания («Запомни и расставь точки») дети с ОНР имеют низкий уровень развития. Большинство детей не смогли воспроизвести более 3 точек. Допускали много ошибок. Для детей с ОНР III уровня это задание оказалось очень сложным.

Анализ результатов исследования восприятия

Для анализа результатов всех проведенных методик, составили таблицу отдельно для каждой групп детей (см. Приложение 10. Таблица №№ А.18,А.19).

По методике «Нелепицы » получили следующие результаты. В группе детей с нормальным развитием речи получились следующие показатели

- выбор - 100% детей показали высокий результат

- аргумент – высокий 85,7%, средний 14,3%

В группе детей с ОНР III уровня

- выбор 78,6% детей и низкий 21,4%показали средний результаты

- аргумент – 64,3% -низкий уровень, средний 35,7% очень низкий, высокого уровня нет.

По методике «Какие предметы спрятаны в рисунках», 42,9% детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием речи выполнили данную методику на высоком уровне развития восприятия, средний уровень – 35,7%, низкий 14,3%. В группе ОНР III уровня средний уровень составило 42,9%, 57,1%- низкий уровень (см. Рисунок 11). Результаты представлены в таблицах (см. Приложение 11. Таблицы №№А.20,А.21).

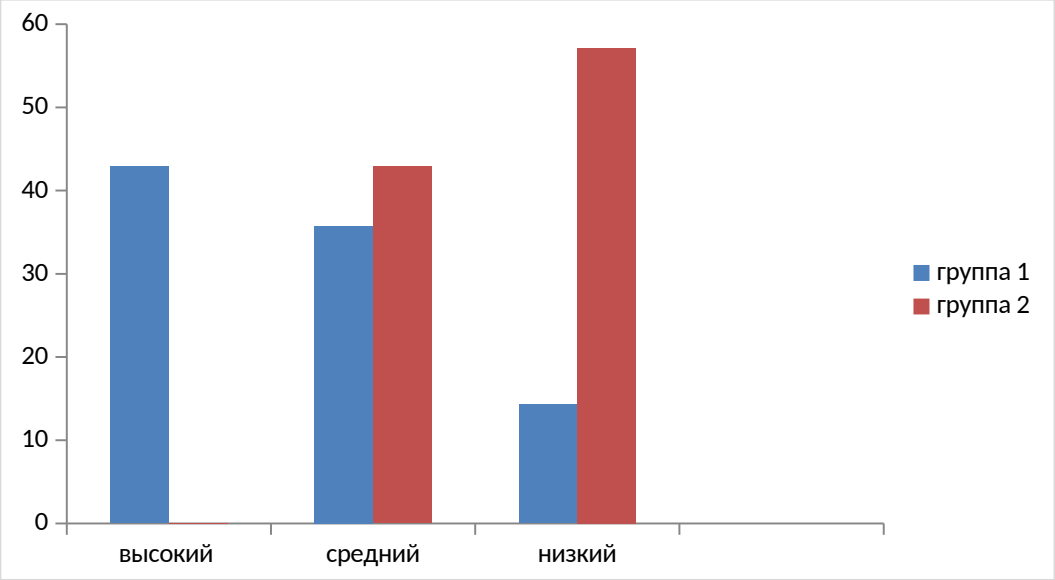


Рисунок 11. Результаты анализа 2 групп детей по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках» (Немов Р.С.)

Вывод: обработав результаты, полученные в ходе проведения методик «Какие предметы спрятаны в рисунках» (Немов Р.С.), среди детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и детей с нормальным развитием речи, можно говорить о том, что итоговые показатели каждой группы детей значительно отличаются. Так у детей с ОНР III уровня была выявлена замедленность восприятия и переработки информации; снижение активности восприятия; недостаточная полнота и точность восприятия; материал ребенком с ОНР III уровня воспринимается поверхностно. В то время как у детей с нормальным развитием речи в ходе проведения методик был выявлен высокий уровень восприятия.

У детей возникали проблемы с определением предметов мало встречающих в быту, например: кувшин, кисть, это говорит о том, что у детей малый

словарный запас. Дети по контуру с трудом определяли предметы. Пытаясь решить задачу, детям было предложено пальцем обводить контур, но не всегда этот способ помогал справиться с задачей. Несколько детей перепутали нож и ножницы. Также несколько детей называли стакан кружкой.

Исследование показало что, у дошкольников с ОНР III уровня восприятие предмета проходили с определенными трудностями. У них уходило больше времени для распознания и принятия решения, они не всегда были уверенны в правильности своих ответов, не исправляли ошибки в опознании.

Методика «Нелепицы» для детей оказалась легким заданием. У всех испытуемых отмечались эмоциональная реакция при рассмотрении картинки. Их веселило то, что было изображено на картинке. Дошкольники из эксперементальной группы легко нашли и показали все нелепицы, сложность была в объяснениях « почему…» и «каким образом…». Дети из контрольной группы все справились с заданием в поиске нелепиц, не смог 1 ребенок, не получилось без помощи дополнительных наводящих вопросов дать объяснения «почему так правильно». Отвечал односложно.

В группе дошкольников с ОНР можно выделить высокие показатели прохождения исследования. В группе не было ни одного ребенка, который бы не справился с заданием. Дети выделили большинство нелепых ситуаций. Наблюдались более значительные затруднения при усложнении задания (объяснить почему

Проанализировав полученные данные по исследованию восприятия можно сделать вывод, что у дошкольников с ОНР отстают в своем развитии от нормы и характеризируются недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Простые зрительные узнавания объектов знакомых ребенку и их изображением не отличаются у этих детей от нормы. Затруднения наступают при усложнении задания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень восприятия, выявленного у детей с ОНР ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Анализ результатов исследования воображение

Результаты по методике Е.Е. Кравцовой «Где чье место?»

1 уровень - низкий уровень, дошкольники фактически не принимают задачу: они помещают предмет там, где он в стандартной ситуации должен находиться 10 детей с ОНР III уровня показали низкий уровень. Дети с нормой развития речи 3 чел.

2 уровень - средний уровень дошкольники могут придумать объяснение нестандартному расположению предметов. 4 дошкольника с ОНР III уровня показали средний уровень и 4 дошкольника с нормальным развитием речи.

3 уровень - высокий уровень дети придумывали небольшой рассказ, о том, почему и каким образом эти предметы оказались в нестандартном месте. В эксперементальной группе детей не было с высоким уровнем, в контрольной группе 7 детей. (Приложение 12. Таблицы №А.22,А.23).

Результаты по методике Методика Н. Н.Павлова, Л. Т.Руденко «На что это похоже?»

При низком уровне (уровень 0) дети практически не принимают задачу: они называют фигуру «кругом, овалом» или «квадратом, прямоугольником», не могут придумать, на что это похоже, а только называют само изображение на картинке. Таких в эксперементальной группе было 7 детей и в контрольной 3 дошкольника.

При среднем уровне (уровень 1) дети придумывают наиболее стандартный предмет-аналог фигуры – цветок, тучу, горшок или т. п. 4 ребенка из эксперементальной группы и 9 детей из контрольной группы.

При высоком уровне (уровень 2) дети дают детализированные, но, как правило, не стандартные ответы. Из контрольной группы были 2 девочки

Надя и Валя показали высокий результат (Приложение 13. Таблица № №А.24,А.25).

Можно сделать вывод из Рисунка № 12 большая часть протестируемых детей с общим недоразвитием речи показали низкий уровень развития воображения, а большинство детей с нормальным речевым развитием, показали средний и высокий уровни развития воображения.

По результатам методике Е.Е. Кравцовой «Где чье место?», получились следующие результаты в процентном соотношении (см. Рисунок №12). Дети с ОНР III уровня показали 71,4% низкий уровень, дети в норме 21,4%, средний уровень дети с ОНР 28,6%, дети в норме 28,6%, высокий уровень 50% были только в контрольной группе.

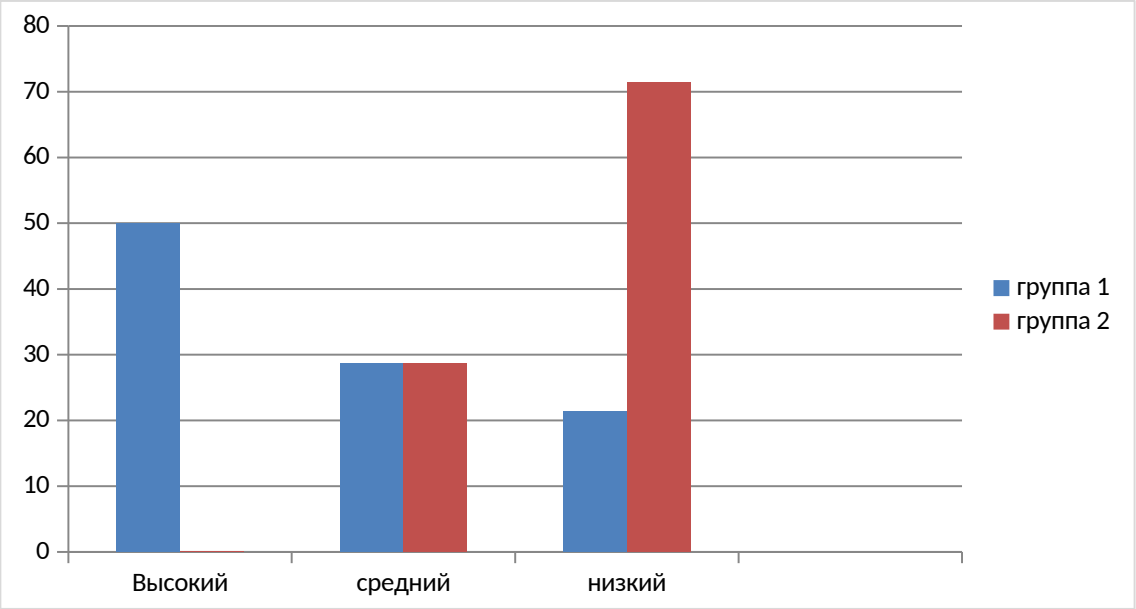


Рисунок №12 по методике Е.Е. Кравцовой «Где чье место?»

По результатам методике Н.Н. Павлова. Л.Т. Руденко «На что это похоже» (см. Рисунок 13), получили результаты в процентном соотношении, дети с ОНР III уровня показали 50% низкий уровень, дети в норме 21,4%, средний уровень дети с ОНР 28,6%, дети в норме 64,3%, высокий уровень 14,3% были только в контрольной группе.

Как видно из Рисунка 13, дети с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень развития вербального воображения.

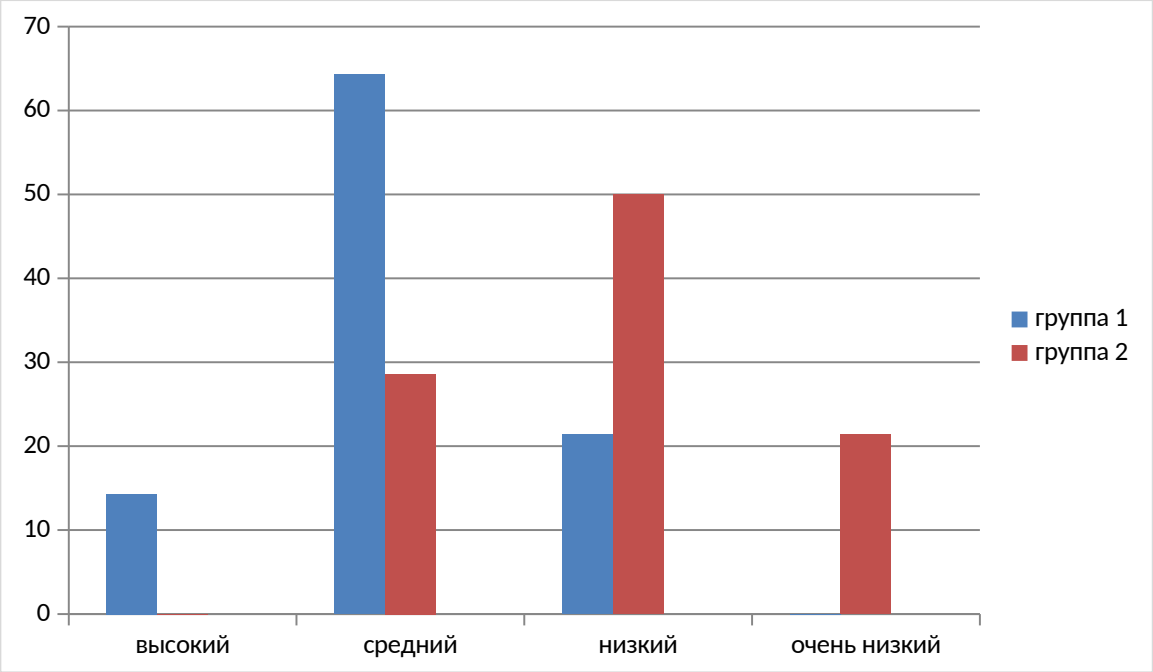


Рисунок 13. Методика Павлова «На что похоже»

Дети с ОНР с нулевым уровнем не принимали задачу на придумывание образа, а просто называли фигуру - «круг», «кружок с палочкой» или давали простые названия («узор»).

Дети со средним уровнем уже старались придумать, на что похожи изображенные фигурки, но стоит обратить внимание, все образы схематичные и без деталей. Назывались те предметы, которые уже назывались самим ребенком или другими детьми группы.

С высоким уровнем и средним уровнем развития дети с нормой речевого развития давали детальные и подробные образы, которые не повторялись ни кем из детей их группы.

Дети с общим недоразвитием речи в большей части своего ответа давали стандартные, конкретные ответы, с минимумом фантазии.

Вывод: можно сказать, что большинство детей с ОНР III уровня выполняли задание с трудностями. Они, как правило, ставили фигурки на их «законные» места, а все объяснения сводились к следующему: собака в конуре потому, что она там живет. Объяснить что кружок с картинкой, можно поставить и другое место у ребенка с ОНР вызывало затруднение и не

понимание, дошкольник испытывал затруднения в объяснении задачу предложенную взрослым.

Из этого следует, что детям с ОНР трудно переключиться от конкретной ситуации, реальности, они не могут отвлечься от стереотипов и проявить воображение, творческую активность. Их ответы просты, обыденны.

Дошкольники с нормальным речевым развитием получили высокий уровень развития воображения. У детей не возникало проблем в расставлении кружочков на «чужие» места и находили объяснения такому необычному месторасположению. Для них не составляла трудностей в задании, когда они обдумывали задачу предложенную взрослым.

Несколько дошкольников переставляли фигурки обратно на места, как только взрослый попросил рассказать, почему тот или иной кружок очутился на неподходящем месте. Рассказы дошкольников с этим уровнем развития воображения, были очень реалистичны, дети старались это доказать.

Можно обратить внимание на то, что особенностью в объяснениях дошкольников с высоким уровнем развития воображения являлось то, что они объединяли в рассказ отдельные части картинки. Так же стоит отметить тот момент, что детям гораздо проще давать объяснения, когда они сами расставляли предметы, чем когда их просили рассказать о предметах, размещенных взрослым. Из этого можно сделать вывод, что дети гораздо быстрее могут конструировать действия своего замысла, а в том случае, когда им приходилось пояснять не свое, а чужое, то они должны были понять чужой замысел, а этого они делать, как правило, еще не умеют.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень вербального воображения, выявленного по методике «На что это похоже» у детей с ОНР ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Дети с ОНР давали наиболее очевидные ответы, стереотипные, неинтересные, сухие, а детям с нормальным речевым развитием удавалось придумать ответ, непохожий на ответы других детей.

В отличие от детей с нормальным речевым развитием, которые из них включали воображение, фантазию и выдавали результаты творческие, интересные. По результатам проведенного исследования воображения по методике Е. Е. Кравцовой «Где чье место?» можно сделать вывод о том, что уровень невербального воображения, выявленного у детей с ОНР ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

А настоящее время осто стоит проблема развития процессов познавательной деятельности удетей дошкольного возраста. Формирование процессов познавательной деятельности, играет важную роль в личностном росте в общем и представляет огромное значение для детей, так как степень сформированности этих процессов в большей степени определяет успешность в дальнейшей учебной деятельность.

Под общим недоразвитием речи можно понимать различные сложные расстройства речи. У детей с нормальным слухом и интеллектом идет нарушение в речевой системе. Это выраженно в фонетической системе, т.е. малый словарный запас, грамматической.

У детей с ОНР выделяют эмоциональную неустойчивость, апатичность, импульсивность, недостаточная выраженность познавательных процессов.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны нарушения всех познавательных процессов. Исследования показали, что у детей с ОНР имеются недостатки в развитии непроизвольной памяти, это выражается в плохом запоминании и воспроизведении слов, таблиц. В снижении объема слуховой памяти.

Нарушение внимания выражается в низкой концентрации внимания, ребенок не может сосредоточиться на задании, у него происходит быстрая утомляемость, часто отвлекается на внешние раздражители. У детей с ОНР

это отражается на задержке восприятия и переработке получаемой ими информацию, материал воспринимается дошкольниками с общим недоразвитием речи поверхностно.

Наиболее сильно выражено сложные формы восприятия. Как зрительное восприятие.

У детей с ОНР нарушения развитие мышления заключаются в следующем: несфомированность познавательной деятельности дети избегают интеллектуальных усилий, начинают задание, не дослушав до конца, задачи решают не задумываясь, наугад. Ответы дают наиболее очевидные, стереотипные, неинтересные, сухие.

Дети не способны делать выводы, рассуждать, не проявляют способности к анализу.

Наиболее сложным оказалось задание на определение аналогий. выявить существенные признаки. По которым, сопоставлялись предметы удалось малому количеству детей из эксперементальной группы. В большей степени дошкольники устанавливали по второстепенным не существенным признакам. У дошкольников с недоразвитием речи нет понимания смысла в сюжетных картинках, что и послужило неточности не последовательности в изложении.

Все это и приводит к значительным затруднениям в овладении речью, и развитие речевых особенностей таких детей выявляется не только в запаздывании речи, но еще в ее формировании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате исследования и проведения сравнительного анализа детей старшего дошкольного возраста с общими недоразвитием речи III уровня с их сверстниками с нормальным развитием речи, нами сделаны следующие выводы.

Целью написания выпускной квалификационной работы является изучение теоретических основ и практических моментов анализа познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общими недоразвитием речи и детей с нормой. Для результативности поставленной цели в работе были решены следующие задачи:

-изучены теоретические основы сравнительного анализа детей дошкольного возраста с общими нарушениями речи и их сверстниками нормального развития речи;

-исследованы особенности развития познавательных процессов у детей с общими нарушениями речи (ОНР) и детей нормально развивающихся.

Итоги исследования доказывают, что у детей с общим нарушением речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным. И переводится в активный крайне медленно. Дошкольники не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют пользоваться им, что показывает о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса выделяется преимущество предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничение заметно и в использовании прилагательных. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отсутствует правильная группировка слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов, недочеты при усвоении абстрактной лексики.

Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Так же можно выделить и своеобразие словесного мышления детей с общим недоразвитием речи. Им практически недоступно самостоятельное овладение языковыми обобщениями. Дети избегают интеллектуальных усилий. У детей нарушаются операции сравнивания. Дети с нарушениями речи испытывают сложности в усвоении временных представления, например если «лето» и «зиму» они еще могут сравнить и узнать, то выборе «осень» и «весна» показывают значительные затруднения.

Указанные выше особенности восприятия затрудняют изучение сенсорных эталонов: цвета, формы, величины. Дети с нарушением речи допускают ошибки в определении пространственного положения предметов, им сложно в целостном восприятии предмета и особенно его изображения. Также они испытывают большие трудности в сравнении, сопоставлении, определении сходства и отличия между предметами.

Исследования позволяют сделать вывод об особенностях воображения у детей с общим недоразвитием речи, дети данной категории по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников. Для них характерна быстрая истощаемость процессов воображения, отмечаются использования штампов в работе, однообразность, детям значительно требуется больше времени для включения в работу, в процессе работы отмечается увеличение длительности пауз. Наиболее сильно выражено сложные формы восприятия. Как зрительное восприятие.

Нарушение внимания выражается в низкой концентрации внимания, ребенок не может сосредоточиться на задании, у него происходит быстрая

утомляемость, часто отвлекаемость на внешние более яркие и сильные раздражители.

Несмотря на различные формы дефектов, у детей с ОНР имеются общие показатели, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из очевидных признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателям является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи.

В исследованиях памяти отмечается сходство и различие между детьми с ОНР и нормой. Это заметно наиболее развита моторная и наименее слуховая память. В обоих случаях заметен тот момент, что запоминание идет в процессе кратковременной памяти. И превосходство идет смысловой над механической.

У детей выражена медлительность подвисание на одной позе. Недоразвитие мелкой моторики приводит к слабой координации движений рук, пальцев

Следовательно, проблема коррекции нарешения речи в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-педагогической проблемой. Исключетельные случаи составляют не сложные варианты общего недоразвития речи, как правило, функционального характера.

Как правило, в первую очередь у детей с ОНР опережение развития идет в психическом направлении, а развитие речи отстает. У детей выражается критичность собственной речевой недостаточности. Первичное недоразвитие речи, определенно, приводит к тому, что у ребенка происходит задержка формированию первоначально сохранных умственных способностей. Если своевременно приступить к коррекции словесной реч, то можно добиться выравнивание интеллектуальных процессов.

Чтобы разграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимо тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребёнка.

Рассмотрев исследования педагогов и психологов можно сделать вывод, что дошкольники с общим недоразвитием речи отстают в овладении умениями и навыками.

Из этого следует, что со стороны педагогов или родителей требуется постоянная помощь и побуждение в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений, что может служить средством общения для детей. Не прикладывая особого внимания к их речи, эти дети малоактивны, в редких случаях проявляют инициативу в общении, со сверстниками в общении также не проявляют большой интерес, с вопросами к взрослым обращаются редко, в игровых ситуациях не сопровождается рассказами со стороны детей. Это объясняет ограниченную коммуникативную направленность их речи.

Для то что бы помочь ребенку с нарушениями речи реализовать потенциальные возможности и скорректировать уже выявленные недостатки можно только при помощи регулярной, систематической и последовательной психолого-педагогической работе.

Правильно организованные усилия приведут к положительному результату и будут вознаграждены успешной адаптации детей к школьному обучению и полноценному личностному развитию ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ

1. Аверин Психология детей и учебн. пособие - перераб. и М., 2011. –

2. Аксарина Воспитание детей возраста. М., – 65с.

3. Андреева Социальная психология. – М., Пресс, 2013. –

4. Балобанова Богданова Л.Г., Л.В. и др. нарушений речи у и организация работы в дошкольного образовательного – СПб.: 2013. –

5. Болотова, Социальные коммуникации. общения: Учебник и для академического / А.К. Ю.М. Жуков, Петровская. - Юрайт, 2016. - 327 с.

6. Бороздина, Психология общения: и практикум для СПО / Бороздина, Н.А. - Люберцы: 2016. - 463 с.

7. Братусь Логотерапия как быть // А. Жизнь, смыслом: Прикладная М.: Генезис, с. 5-13.

8. Виговская, Психология делового Учебное пособие для / М.Е. А.В. Лисевич. - М.: и К, - 140 с.

9. Выготский – М.: Дом Шалвы 2014. –

10. Волкова Л. С., С. Н. 3-е изд. М.: 2012. - 678 с.

11. Выготский Л.С. развития человека. - М.: Смысл; Изд-во 2015. — с.

12. Гаркуша Система коррекционных воспитателя в саду для с нарушениями – М., – 325с.

13. Гербова Занятия по речи в группе детского М., 2013. –

14. Ефименкова Формирование речи у – М., – 312с.

15. Ефимова, Психология общения. по психологии: пособие / Ефимова. - М.: ИД НИЦ ИНФРА-М, - 192 с.

16. Жаренкова Г. И. недостатков речи у В сб.: речи у начальных классов школы, под Р. Е. М., Просвещение, – 425с.

17. Жукова Н. С., Е. М. Ваш ребенок в развитии. - М., – 412с.

18. Калягин Логопсихология: учеб.пособие для высш. учеб. М.: «Академия», – 741с.

19. Каше Подготовка к детей с речи. – М., – 369с.

20. Ковшиков Элькин Ю.А. К о мышлении с экспрессивной алалией // – 2012. - №2. –

21. Коробейников И.А. развития и адаптации. М., – 248с.

22. Коноваленко, М.Ю. общения: Учебник / Коноваленко, В.А. - Люберцы: 2016. - 468 с.

23. Кормнова, Психология и делового общения: для бакалавров / Бороздина, Н.А. Под общ. Г.В. Бороздина. - М.: 2013. - 463 с.

24. Корягина, Психология общения: и практикум для СПО / Корягина, Н.В. С.В. Овсянникова. - Юрайт, 2016. - 437 с.

25. Левина Основы теории и логопедии, Москва, – 196с.

26. Леонтьев Проблемы развития – М., – 201с.

27. Леонтьев Философия психологии: из наследия. М.: Моск. ун-та,

28. Лурия А. Р. корковые функции Изд-во МГУ, – 148с.

29. Лурия А. Р. и интеллект в ребенка. — М.,

30. Лурия А. Р. как историческая — 1971.

31. Макеев, Психология делового Имидж и этикета / Макеев. - М.: КД 2015. - 272 с.

32. Микадзе Корсакова Н.К. диагностика и младших школьников в с неуспеваемостью в М.: ИнтелТех, – 259с.

33. Морозова Е.А. аспекты адаптации к условиям воспитания раннего возраста с нарушениями. Дис. наук. М., – 345с.

34. Овчинникова Т.С. психомоторного развития дошкольного возраста с речи// Актуальные оториноларингологии и – СПб., – 154с

35. Пантелеева Л. А. Психологическая готовность к обучению детей с нарушениями //Логопед, №4. –

36. Руденко, Психология делового Учебное пособие для / А.М. - М.: и К, - 264 с.

37. Рубинштейн С. Л. общей психологии – Питер, 2014. -

38. Селиверстов В.И. Специальная дошкольная педагогика. М., – 145с.

39.Столяренко, Л.Д. общения: Учебник / Столяренко, С.И. - Рн/Д: 2013. - 317 с.

40. Тихеева Развитие речи М., 2016. –

41. Филичева Т. Б., Г. В. к школе с общим речи в специального детского - М., – 412 с.

42. Филичева Т. Б., Н. А., Г. В. логопедии. М.: 2015. - 221 с.

43. Флоренская Ю. А. и терапия нарушений М, 2014. –

44. Шеламова, Деловая культура и общения: Учебник для проф. образования / Шеламова. - М.: ИЦ 2013. - 192 с.

45. Эльконин Д. игры. - М.: 2014. - 360 с.