**НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У**

**ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Подготовила: учитель- логопед Чернова М.А.

В последнее время число детей с задержкой психического развития (ЗПР) сильно увеличилось. Этому служит: увеличение количества детей, рождающихся с признаками перинатальных патологий (перинатальная энцефалопатия); ухудшение состояния здоровья детей из-за неблагоприятной экологической обстановки, отрицательного психологического климата в некоторых семьях, равнодушия многих родителей к детям при сохранении заботы о внешнем благополучии.

Дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженную познавательную активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности (им требуется активная ориентировка в задании), нарушения различных сторон речи.

Часто на первом году жизни у детей этой категории отмечается задержка двигательного и речевого развития, а на более поздних этапах наблюдается отставание в овладении речью. По данным раз­ных авторов, от 39 до 95 % детей с ЗПР имеют разнообразные наруше­ния речи.

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи, наблюдающиеся и у детей с нормальным интеллектом. Характерным признаком клинической картины нарушений у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания речевой деятельности в целом.

У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения как уст­ной, так и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи. Импрессивная речь этих детей характеризуется не­достаточностью дифференциации речеслухового восприя­тия, речевых звуков и неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи (3. Тржесоглава).

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

Во многих случаях картина речевых нарушений свиде­тельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития. Задержка разви­тия речи проявляется и в недостаточном уровне вербаль­ных интеллектуальных способностей.Структура речевого дефекта детей с ЗПР является очень вариативной, характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии. В работах различных авторов делается попытка классифицировать детей с ЗПР с учетом характера их речевых нарушений.

Так, Е.В. Мальцева выделяет 3 группы детей с ЗПР:

1) дети с *изолированным фонетическим дефектом* (не­правильное произношение одной группы звуков, связанное с анома­лией строения артикуляционного аппарата, нарушением речевой моторики);

2) дети с *фонетико-фонематическим нарушением* (не­правильное произношение звуков 2-3 фонетических групп в сочета­нии с нарушениями слуховой дифференциации звуков и фонемати­ческого анализа);

3) дети с *системным недоразвитием всех сторон речи* (сочетание фонетико-фонематических нарушений и нарушений в раз­витии лексико-грамматической стороны речи).

**НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ.**

Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР встреча­ются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. Чаще всего нарушаются артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные*.*

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

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

Отмечается **недостаточность речевой моторики** у детей с ЗПР, которая особен­но ярко проявляется в движениях языка. Движения языка характеризуются неточностью, из­лишним напряжением, трудностью удержания позы, пере­ключения от одного движения к другому. У некоторых детей движения языка хаотичны, неорга­низованны, замедленны.

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

Одним из факторов, вызывающих нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР, в частности, смешения звуков, является **недостаточная сформированность фо­нематического восприятия.** Нарушения про­являются как в трудностях дифференциации звуков, так и в несформированности фонематического анализа и синтеза.

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

**ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ.**

У детей с ЗПР отмечается разной степени выраженнос­ти недоразвитие лексической стороны речи. Основными характерными чертами словарного запаса де­тей с ЗПР являются бедность и неточность (С.Г. Шев­ченко, Е.В. Мальцева, 3. Тржесоглава).

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

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

Лишь немногие дети с ЗПР точно знают свою фа­милию, имя, отчество, имя и отчество родителей. У большинства же детей с ЗПР отмечается недо­статочная сформированность конкретных знаний по этой теме.

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

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

Наиболее значимым признаком лексического развития ребенка является уровень овладения обобщающими понятиями. Процесс овладения словами обобщающего характера тес­но связан с развитием способности к анализу и синтезу, с умением обобщать на основе выделения существенных признаков предметов. В активном словаре детей с ЗПР преобладают слова конкретного значения, а слова обобщающего характера вызывают большие затруднения.

Исследованием выявлены и трудности актуализации словаря. В сознании ребенка недостаточно закреплена связь между образом предмета и его названием. Так, вместо названия предмета, ребенок часто дает его описание. Например, в задании назвать насекомых один из детей с ЗПР говорит: *«Еще такая, тоже летает... и крылышки тоненькие... Я ее знаю, только забыл, как называется».* Во многих случаях дети употребляют то или иное слово, но не соотносят его с определенным значением. Так, дети называют журавля — аистом или цаплей, скворца — соловьем. Вероятно, дети слышали названия этих птиц, но не усвоили, чем же отличаются эти птицы друг от друга. Дети с ЗПР выделяют признаки предметов, но не дифференцируют существенные, опознавательные для данного предмета, и несущественные, незначимые для данного опознания признаки.

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

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

Также дети с ЗПР испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. Дети с ЗПР хорошо подбирают антонимы к знакомым словам: *большой — маленький*, *холодный — горячий*. Большие трудности выявляются при подборе антонимов к мало знакомым, редко употребляемым словам, прилагательным, глаголам. В этих случаях дети допускают большое количество ошибок: использование неправильного слова *(пришивать — зашивать)* либо исходного слова с частицей не *(сильный — несильный).* При выполнении заданий на подбор синонимов дети с ЗПР допускают следующие ошибки: вместо синонима используют антоним *(радостный — печальный)* или слово противоположного значения с частицей не *(сторожить — не сторожить),* употребляют слова другой части речи *(горе — печальный).*

В речи детей с ЗПР недостаточно представлены местоимения, наречия. Дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

**ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ.**

Исследование грамматического строя речи у детей с ЗПР (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова и др.) выявило у большого количества старших дошкольников и значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения.

У детей с ЗПР дошкольного возра­ста отмечаются нарушения словоизменения как существи­тельных и прилагательных, так и глаголов.

**Особенности словоизменения существительных.**

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

У старших дошкольников с ЗПР наблюдаются ошибки при употреблении беспредложных форм существительных: смешения окончаний одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа *(видит котенок, мяча, мальчик, дома)*; использование более продуктивной формы мужского рода с окончанием -**ом** при употреблении формы женского рода творительного падежа *(едят вилком, ложком, поливают лейком).*

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

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

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

Наиболее усвоенными у старших дошкольников с ЗПР являются формы именительного, дательного и пред­ложного падежа множественного числа. У некоторых детей отмечаются ошибки в употреблении творительного и роди­тельного падежа множественного числа. Наименьшие трудности у детей отмечаются при дифференциации форм единственного и множественного числа именительного падежа существительных. В экспрессивной речи формы именительного падежа единственного числа используются правильно всеми детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста. Употребление формы именительного падежа множественного числа у дошкольников с ЗПР часто сопровождается большим количеством ошибок.

У определенной части дошкольников с ЗПР неусвоение сложных форм словоизменения (падежных форм множественного числа, предложно-падежных конструкций) может быть обусловлено несформированностью грамматических значений. Вместе с тем, большинство дошкольников в импрессивной речи дифференцируют указанные формы. В то же время в экспрессивной речи эти дети заменяют правильную грамматическую форму другой формой слова.

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

**Особенности словоизменения глаголов.**

Система словоизменения глагола у детей с ЗПР сформи­рована лучше, чем система словоизменения существитель­ного. Допущенные ошибки проявляются, главные образом, в недостаточно точном употреблении глаголов *(дети ката­ются* — *дети едут, мальчик собирает — мальчик убира­ет),* в нарушении дифференциации глаголов единственно­го и множественного числа *(мальчик рисует* — *мальчик рисуют, девочки читают* — *девочки читает),* в наруше­нии чередования в основе глагола *(мальчик бежит* — *дети бежат; дети бегут* — *мальчик бегит).*

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

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

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

**Особенности словоизменения прилагательных.**

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

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

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

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

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

**Особенности словообразования существительных.**

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

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

Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительныху дошкольни­ков с ЗПР (С.В. Зорина, А.А. Хох­лова) показывает недостаточную сформированность этого процесса.

Дети с ЗПР при словообразовании используют ограни­ченное число уменьшительно-ласкательных суффиксов: **-к-,** **-очк-, -чик-, -ик-.** В процессе словообразования уменьши­тельно-ласкательных существительных у детей с ЗПР на­блюдается большое количество неправильных форм словообразования. Наиболее распространенными ошибками являются замены суффиксов. Можно выделить следующие суффиксы, с помощью которых дети с ЗПР наи­более часто образовывают неправильные формы (по мере убывания): **-еньк-, -оньк-** *(одеялонько, чашенька, туфеленьки, одеяленъко),* **-очк-** *(машиночка, одеялочко),* **-ик-** *(шкафик),* **-енок-, -инк-** *(шкафенок, платьинко),* **-чик-** *(столчик, жукчик).*

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

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

Более трудным для данной категории детей является об­разование *названий детенышей животных и птиц* *(свиненок, лошаденок, птиценок, утенок, гусик, черепашик).*

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

**Особенности словообразования глаголов.**

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

При дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида выявляются следу­ющие ошибки:

1) неправильное употребление приставок при образовании глаголов совершенного вида *(дерево срубил* — *полено разрубил; стену покра­сил* — *пятно закрасил);*

2) замена глаголов совершенного вида с приставками бес­приставочными глаголами несовершенного вида *(девочка прочитала* — *девочка читала, мальчик выпил* — *маль­чик пил);*

3) лексические замены глаголов *(ставит* — *держит, мо­ется* — *стоит)*

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

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

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

1) замена глаголов с приставками бесприставочными гла­голами диффузного значения *(поливает* — *наливает, подходит* — *идет, вылетает* — *летит);*

2) замена одной приставки другой, близкой по значению *(вылетает* — *улетает, выливает* — *поливает, переливает* — *наливает, переходит* — *уходит);*

3) употребление вместо глагола с приставкой основы гла­гола без приставки *(поливает* — *ливает).*

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

**Особенности словообразования прилагательных.**

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

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

Анализ словообразования прилагательных показывает, что дети используют при словообразовании ограниченное число суффиксов. Самая высокая словообразовательная ак­тивность наблюдается у суффиксов **-н-, -ов-, -ев-.** Вместе с тем, дети с ЗПР реже образуют «привычные» неологиз­мы. Правильность выполнения заданий на словообразование у детей с ЗПР во многом зависит от того, насколько употре­бительно слово в обиходной речи.

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

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

**Особенности речевых высказываний.**

Большие трудности вызывает у детей с ЗПР воспроизведение простых распространенных предложений. Нарушение воспроизведения предложений носит различный характер. В одних случаях дети с ЗПР сохраняют общий смысл высказывания, но пропускают или заменяют отдельные слова, что не искажает основной смысл предложения. В других случаях дети с ЗПР изменяют смысл семантических отношений исходного предложения *(вместо: Лодка с красными полосками медленно плывет около берега. — Лодка тихо плывет к берегу).*

Значительно большие затруднения вызывают у детей с ЗПР задания на конструирование предложения из заданного набора слов и с заданным опорным словом, при выполнении которых необходима большая самостоятельность программирования структуры предложения *(например: штукатурить, новый, штукатур, дом; регулировать, милиционер, движение, уличный).* Иногда вместо составления предложения дети лишь повторяют предложенный набор слов.

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

Дети используют ограниченный набор синтаксических конструкций, преиму­щественно простых трехчленных конструкций (простые рас­пространенные предложения с дополнением или обстоятель­ством места). При этом прямое дополнение употребляется чаще, чем косвенное; обстоятельство места используется чаще, чем другие виды обстоятельств.

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

Грамматическое оформление предложений характеризу­ется и большим количеством аграмматизмов морфо­логического характера.

**НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ**

У детей с ЗПР отмечается и своеобразие связной речи.Для них сложен пересказ произведений (особенно повествовательного харак­тера), составление рассказа по серии картинок, по сюжетной картинке и составление творческо­го рассказа, рассказа-описания. Для речи детей с ЗПР характерна неосознанность и непроизвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями.

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

- пересказ (при пересказе степень самостоятельности минимальная);

- рассказ по серии сюжетных картинок (в этом случае смысловое программирование высказы­вания облегчается наличием серии сюжетных картинок, отражающих развитие сюжета);

- рассказ по сюжетной картинке (это задание является более сложным, чем предыдущее, так как при наличии зрительной опоры смысловая программа связ­ного речевого высказывания должна быть организована ребенком самостоятельно);

- самостоятельный рассказ на заданную тему (при выполнении этого задания степень самосто­ятельности максимальная, так как осуществляется са­мостоятельное программирование без всякой наглядной опоры).

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

**Особенности пересказа.**

Исследования Н.Ю. Боряковой показали, что пересказы оказались наиболее доступной формой рече­вой деятельности для детей с ЗПР. Однако их пересказы были неоднородными. Только у небольшой части детей с ЗПР наблюдались пересказы, при­ближающиеся к пересказам нормально развивающихся до­школьников. Дети правильно воспроизво­дили смысловую структуру текста с незначительной помо­щью взрослого.

У большинства же детей с ЗПР выявились значитель­ные трудности в пересказах, что проявлялось в небольшом объеме текста, в незначительном количестве смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, пауз. Эти про­явления свидетельствуют о нестойкости замысла, о нару­шении программирования текста.

**Особенности составления рассказа по серии сюжетных картинок.**

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

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

**Особенности рассказа по сюжетной картинке.**

Исследования показали, что рассказы детей с ЗПР по сюжетной картинке значительно ниже по своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей (Е.С. Слепович, Н.Ю. Борякова)

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

Часть рассказов детей с ЗПР характеризовались небольшим объемом, отсут­ствием четкой программы реализации замысла высказыва­ния, неполным раскрытием смысловой стороны ситуации. В рассказах не наблюдалось искажений смыс­ла изображенных на картинке событий. Однако дети не могли раскрыть пространственные, причин­но-следственные связи между отдельными компо­нентами ситуации (персонажами, объектами). Например, рассказ Марины К. (исследование Н. Ю. Боряковои): *«Мама вяжет варежку. Для дочки. Папа с дочкой читают книжку. А мальчика два катают мячик... По ковру. А на диване мишка сидит».* Отличительной особенностью детей было то, что при определенной помощи со стороны взрослого рас­сказы детей значительно улучшались.

Многие дети не смогли составить связное описание картинки, несмотря на максимальную помощь экспериментатора. Чаще всего дети лишь перечисляли изображенные на картинке объек­ты. Пример рассказа по картинке Наташи 3.: «У *дочки-матери это. Тут (показыва­ет) мама. Она варежку шьет. А тут мальчики два (пока­зывает). Тут папа и дочка. Мишка сидит»* (картинка «Се­мья»). Характерным для детей было фиксиро­вание незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации. В этих рассказах на­блюдалась ситуативность.

Часть детей с ЗПР даже при максимальной по­мощи взрослого не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающих требо­ваниям инструкции. В рассказах наблюдалось много повто­ров, детальных описаний. Часть рассказов характеризовалось краткостью. В других случаях объем рассказов был боль­шим из-за повторов, излишней детализации, случайных ассоциаций.

**Особенности рассказов на заданную тему.**

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

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

Учет неоднородности речевых нарушений и сформированности речевых функций у детей с ЗПР определяет необходимость осуще­ствления дифференцированного подхода в изучении и преодолении данных нарушений. Дифференцированный подход предполагает так­же оценку и учет состояния познавательной деятельности и эмоцио­нально-волевой сферы, которое является неодинаковым у разных де­тей с ЗПР.

**НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ.**

Недоразвитие многих речевых и неречевых функций у детей с ЗПР приводит к существенным трудностям овладения чтением и письмом. Нарушения чтения и письма, у детей с ЗПР, являются наиболее характерными и ярко выраженными речевыми расстройствами.

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов: зрительного, речедвигательного, речеслухового, а также различных мозговых систем. Процесс чтения напрямую зависит от зрительного восприятия, различения и узнавания букв. За счет зрительных процессов происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляется звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтение. После этого, на основе соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание прочитанного. Прохождение ступеней фор­мирования навыка чтения у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами.

Процесс овладения чтением вызывает большие трудно­сти у детей с ЗПР (Н.А. Цыпина). Затруднение вызывает овладение не только технической стороной процесса чте­ния, но и понимание прочитанного. У детей с ЗПР наблюдается значительно более мед­ленный темп чтения. Процесс чтения сопро­вождается большим количеством разнообразных ошибок.

Нарушения технической стороны процесса чтения проявляются в незна­нии букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), иска­жениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоя­щих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных). Дети с ЗПР часто пользуются своеобразным способом чте­ния, постепенным «нанизыванием» звуков к предыду­щим звукам, который Н.А. Цыпина обозначает термином «причитывание» *(с-ст-сто-л-стол).* Распространенными ошибками чтения являются за­мены звуков: а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компо­нентов, смешения гласных, уподобление гласных); б) заме­ны звуков, соответствующих буквам, сходным по начерта­нию *(ш-щ).*

В процессе чтения у детей с ЗПР наблюдаются различно­го рода искажения звукослоговой структуры сло­ва. Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов. Особую трудность для детей представляет чтение слогов со стечением согласных. При чтении та­ких слогов дети читают первую согласную слога как от­дельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога *(в-зя-ли).* Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между со­гласными *(страна-стана, сатрана).* Сходные ошибки дети допускают при чтении закрытого слога *(вбе-жа-л, мо-й-ся)*. Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

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

Дети с ЗПР часто делают неправильное ударение, их чтение является маловыразительным, монотонным. У этих детей нарушается интонационная структура чита­емого предложения. Часто в конце предложения отсутству­ет интонационная завершенность. И, наоборот, в середине предложения наблюдается интонация завершенности, вслед­ствие чего предложение как бы разделяется на две бессмыс­ленные части.

У детей с ЗПР обнаруживаются значительные наруше­ния семантической стороны процесса чтения. Эти нарушения связаны с влиянием целого комплекса факто­ров: недостаточностью представлений об окружающей дей­ствительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи. На первоначальном этапе овладения чтением у детей с ЗПР наблюдается неточность понимания отдельных слов, слово­сочетаний, текста. Детей затрудняет понимание образ­ных выражений, метафор, переносного значения слова.

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

**НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА.**

Большая распространенность нарушений устной речи, несформированность фонематических процессов (фонема­тического восприятия, фонематического анализа и синте­за), а также низкая познавательная активность и др. обус­ловливают у детей с ЗПР не только нарушения чтения, но и нарушения письма. На большую распространеность нарушений письма у детей с ЗПР указывают И.А. Смирнова, Е.В. Мальцева, Е.А. Логинова и др. С логопедической точ­ки зрения, можно выделить следующие группы ошибок:

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематичес­кого восприятия (дифференциации фонем). К этой группе относятся замены букв, обозначающих близкие фонемы, а также нарушения в обозначении мягко­сти согласных. В основном, дети с ЗПР смешивают звонкие и глухие согласные *(гулядъ* вместо *гу­лять),* свистящие и шипящие, особенно аффрикаты **ш-ц, ч-ц** *(шашу* вместо *чащу, мальцики* вместо *мальчики).* Заме­ны, как правило, носят нестойкий характер. Более многочисленными являются ошибки на обозначе­ние мягкости согласных на письме *(малчики* вместо *мальчики, лубат* вместо *лю­бят, Лола* вместо *Лёля, гулатъ* вместо *гулять).*

2. Ошибки, связанные с несформированностью фонема­тического анализа. Искажения звукобуквенной структуры слова проявляются в следующих ошибках: пропуски гласных и согласных; добавление букв; перестановки букв; пропуск слогов. Наиболее распространенные виды ошибок - это про­пуск букв, обозначающих гласные звуки. Как правило, дети пропускают безударную гласную в пря­мом открытом слоге, чаще всего в середине слова *(зшли* вместо *зашли),* иногда эти ошибки наблюдаются в конце слова *(заик* вместо *зайку).* Среди других искажений звукобуквенной структуры сло­ва отмечаются пропуски слогов, добавления букв. Добавления букв часто носят характер персевераций *(Яяаша, зайкуу).*

3. Ошибки, связанные с несформированностью анали­за структуры отдельного предложения. К этой груп­пе относятся следующие виды ошибок: слитное напи­сание слов, раздельное написание слов, пропуск слова.

4. Ошибки, связанныес неумением выделять предло­жения из текста. Часто наблюдаются пропуски точ­ки в конце предложения. В некоторых случаях после отсут­ствующей точки новое предложение начинается с большой буквы, чаще же заглавная буква заменяется маленькой бук­вой. Иногда написание каждого нового предложения на­чинается с новой строки. В ряде случаев точка ставится в конце предложения, однако следующее предло­жение начинается со строчной буквы.

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

6. Орфографические ошибки. Наблюдаются ошибки на правописание безударных гласных, написание гласных после шипящих, на правописание непроверяемых слов. Реже отме­чаются ошибки переноса, ошибки на написание большой буквы.

Как видно, ошибки орфог­рафического характера составили лишь малую часть. Преимуще­ственное же количество ошибок у детей с ЗПР составили дисграфические ошибки.

У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нару­шения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. От­мечается непропорциональность величины букв, неравно­мерное соотнесение элементов буквы. У детей с ЗПР страда­ет плавность, ритмичность моторного акта письма.

**Использованная литература:**

1. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М., 2012.

2. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 2003.

3. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для вузов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, М., 2004.