

Серия «Специальная психология»

Т.Н. Волковская

Г.Х. Юсупова

Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи



Москва
2014

ББК 88
В67

**Научный руководитель серии И.Ю. Левченко,
доктор психологических наук, профессор**

Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х.

В67 Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Под научной ред. И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с. (Специальная психология.)
ISBN 978–5–4441–0049–3

В пособии рассматриваются психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены рекомендации по организации и содержанию психокоррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи в условиях логопедического детского сада. Описаны игры и упражнения по профилактике и коррекции нарушений личностного развития у детей данной категории.

Адресовано психологам, логопедам, учителям-дефектологам.

ББК 88

ISBN 978–5–4441–0049–3

© Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х., 2010
© Оформление. ООО «Национальный книжный центр», 2014

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ.	4
ГЛАВА 1. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи	6
Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи.	6
Особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи.	14
Проблема формирования личности ребенка с недостатками речевого развития	18
ГЛАВА 2. Организация и содержание диагностической и психокоррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений личностного развития у дошкольников с общим недоразвитием речи	21
Теоретические основы диагностики нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи.	21
Методы изучения особенностей личности дошкольников с общим недоразвитием речи.	24
Теоретические основы психокоррекционной работы по преодолению нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи.	29
Основные подходы к организации и содержанию психокоррекционной работы с дошкольниками с ОНР по профилактике и преодолению нарушений личностного развития	31
ГЛАВА 3. Игры и упражнения для психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	45
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Примеры, иллюстрирующие психологические особенности детей с ОНР с разным уровнем коммуникативных нарушений.	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Примерные конспекты психокоррекционных занятий	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Перечень литературных произведений для библиотерапии	83
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	85

I Предисловие

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

На основе исследований закономерностей речевого развития детей с разной речевой патологией определены пути преодоления речевой недостаточности, содержание коррекционного обучения и воспитания, разработаны методы фронтального обучения и воспитания детей. Изучение структуры различных форм недоразвития речи – в зависимости от состояния компонентов речевой системы – позволило подойти к научно обоснованной индивидуализации специального воздействия в логопедических учреждениях разного типа (Р.А. Белова-Давид, Е.Н. Винарская, Б.М. Гриншпун, Г.М. Жаренкова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мاستюкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, С.Н. Шаховская и др.).

Для преодоления нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста в Российской Федерации создана система логопедических детских садов. Основным специалистом логопедического сада является логопед, который осуществляет коррекцию речевых нарушений у ребенка и совместно с воспитателями ведет подготовку к школе. В программе логопедического детского сада (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1991) имеется обширный раздел по развитию базовых психических процессов и интеллектуальной деятельности. Традиционно эту работу, как и психолого-педагогическое обследование ребенка с речевыми нарушениями, осуществляет логопед.

С 1994 г. в системе образования функционирует служба практической психологии. С этого времени в логопедическом детском саду совместно с логопедами работают психологи. При определении их функциональных обязанностей, организации и содержания работы возник ряд трудностей. Эти трудности обусловлены тем, что изучение познавательных процессов

и дифференциальная диагностика в условиях логопедического детского сада не могут иметь решающего значения в работе психолога, так как дети уже обследованы в условиях психолого-медико-педагогической комиссии, а углубленное изучение речи и неречевых процессов проводит логопед.

В связи с этим можно утверждать, что в структуре функционала логопедического детского сада более значимой является деятельность психолога в области психокоррекционной и консультативной, а не диагностической работы. Особую важность имеет работа по профилактике и коррекции нарушений личностного развития, так как именно этот аспект остается вне внимания других специалистов. Данный факт и определяет актуальность практической разработки психокоррекционных мероприятий по преодолению нарушений личностного развития у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Авторы впервые попытались теоретически обосновать деятельность психолога в логопедическом детском саду и представить содержание и организационные формы психокоррекционной работы. Предлагаемые материалы имеют не только практическое значение, они вносят вклад в формирующуюся отрасль специальной психологии – логопсихологию.

Пособие состоит из трех глав и приложения. В первой главе рассматриваются психологические особенности дошкольников с ОНР на основе анализа современной специальной литературы. Вторая глава носит теоретико-прикладной характер и посвящена рассмотрению проблемы диагностики и коррекции особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. В третьей главе представлен практический материал, отражающий содержание рекомендаций второй главы пособия, – игры и упражнения для психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приложения содержат примеры, иллюстрирующие содержание отдельных разделов глав.

*И.Ю. Левченко,
доктор психологических наук,
профессор*

ГЛАВА 1.

Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.М. Жаренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.).

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

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

Речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершенны. Потребность речевого общения удовлетворяется недостаточно. Разговорная речь бедная, малословная, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. Наиболее ярким показателем общего недоразвития речи является отставание экспрессивной речи при относительно, на первый взгляд, понимании обращенной.

Анализ литературных источников позволил выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – **психолого-педагогический** – был предложен Р.Е. Левиной.

Второй подход – **клинический** – наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией.

Первый уровень характеризуется в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не следует понимать буквально, поскольку такие дети в общении используют целый ряд вербальных средств: отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне изобилует диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («кия» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств язы-

ка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними (например «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бибикает»).

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

Кроме того, у детей отмечается ярко выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д.

Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трехсловной, иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетания и фразу, ребенок может правильно использовать способы согласования и управления, может и нарушать их.

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

По сравнению с первым уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные, наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных

прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов.

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

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

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

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном об-

следовании может выясниться незнание детьми, например, частей предметов. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет выявить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети не справляются с заданиями на выделение первого и последнего звука в слове, с трудом подбирают картинки, в названиях которых есть заданный звук.

Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития звуко-слоговой анализ и синтез оказываются недостаточно сформированными, что, в свою очередь, служит препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи таких детей свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: они могут переставлять местами части текста, пропускать важные элементы и обеднять содержательную сторону рассказа.

Изучение речи 6–7-летних дошкольников позволило Т.Б. Филичевой выделить еще одну группу детей, которая оказалась за пределами вышеописанных уровней и может быть определена как *четвертый уровень* речевого развития.

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков (р-рь-л-ль-йот, щ-ч-ш, ть-ц-сь и др.). Характерным нарушением слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие – искажение звуконаполняемости в разных вариантах.

Степень отставания в употреблении сложных по структуре слов в спонтанном проговаривании и речевом контексте прослеживается в сравнении с нормой. У детей без речевой патологии нарушения звуко-слоговой структуры выявлены

в 0,2% случаев; у детей с третьим уровнем развития речи – в 72%; у дошкольников с четвертым уровнем – в 38%.

У детей с четвертым уровнем характер нарушений слоговой структуры и звуконаполняемости слов имеет свои особенности. Преобладают элизии, которые в основном характеризуются сокращением звуков, и только в единичных случаях наблюдаются пропуски слогов. Отмечаются парафазии, чаще касающиеся перестановки звуков, реже – слогов; незначительный процент составляют персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. Имеющиеся у детей трудности не всегда внешне проявляются, так как в большинстве случаев в речевом общении дети умышленно заменяют одни слова другими, избегая сложных для них звукосочетаний и грамматических конструкций.

Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по отдельным сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Обследование детей показывает, что четвертого уровня достигает часть детей к концу коррекционного обучения в логопедическом детском саду. Около трети детей, обучающихся в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием, также могут быть отнесены к этой категории. Кроме того, четвертому уровню соответствует речевое развитие детей, которые посещали массовый детский сад и были диагностированы как имеющие речевые нарушения только при определении в школу.

Таким образом, дети с четвертым уровнем речевого развития могут быть определены как стабильная группа детей,

которая к началу школьного обучения нуждается в дальнейшей логопедической помощи в условиях специальных «речевых» классов.

Обобщая психолого-педагогические данные о характере речевых нарушений у детей с ОНР, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3–4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность и критичность к своему дефекту.

Специальные исследования детей с ОНР показали и клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, что отражает клинический подход, который представлен в работах Е.М. Мастюковой. Она выделяет три варианта ОНР и соответственно делит таких детей на три группы.

Дети первой группы имеют лишь признаки общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это **неосложненный вариант ОНР**. У таких детей не выявляются признаки локального поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. После подробных бесед с матерями факты нерезко выраженного токсикоза второй половины беременности или длительной асфиксии в родах выявлены лишь у одной трети обследуемых. В этих случаях часто отмечается недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическая ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Небольшие неврологические дисфункции в ос-

новном ограничиваются нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР (Е.М. Мастюкова).

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Этот вариант характеризуется Е.М. Мастюковой как *осложненный вариант ОНР*, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. При тщательном неврологическом обследовании у таких детей выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая о негрубом повреждении отдельных мозговых структур (В.В. Ковалёв, И.И. Кириченко, 1970). Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются:

- ▶ гипертензионно-гидроцефальный синдром (синдром повышенного внутричерепного давления);
- ▶ цереброастенический синдром (повышенная нервно-психическая истощаемость);
- ▶ синдромы двигательных расстройств (нарушения мышечного тонуса).

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

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как *моторная алалия*. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брока. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной алалии являются: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической,

морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи.

Независимо от особенностей структуры речевого дефекта дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Для преодоления ОНР необходимы специальные коррекционные мероприятия, направленные на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта задача реализуется различно, в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи

В основу многих психологических исследований, направленных на изучение формирования психических процессов у детей с патологически развивающейся речью, легли теоретические положения Л.С. Выготского о социально обусловленной природе высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущей роли речи в формировании психических процессов.

К числу таких работ относится исследование Р.Е. Левиной «К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь)», которое проводилось под непосредственным руководством Л.С. Выготского. Р.Е. Левина выявила специфические особенности «автономной речи» и психологические структурно-динамические закономерности возникновения и развития словесных значений у детей-алаликов. Показано, что под словами «автономная речь» понимается обобщенное, но не расчлененное, слитное

восприятие целой группы предметов, связанных принадлежностью к общей ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей еще полностью отсутствует в значении слова «мера общности», то есть у них не существует общих и более частных понятий, их речевые связи не выходят за пределы недифференцированных ситуационных связей.

Другая работа этого автора – «Опыт изучения неговорящих детей-алаликов» – относится к числу немногих исследований в логопедии, проведенных с позиций последовательного системного анализа речевой и психической недостаточности детей с ОНР вследствие алалии. Описание изучения и обучения алаликов, приведенное в работе Р.Е. Левиной, свидетельствует о том, что вторичное недоразвитие познавательных функций у этих детей претерпевает те же системные патологические изменения, что и речевые процессы, но на другом, более высоком, уровне. В работе показано, что внешние проявления недоразвития речи и познавательной деятельности алаликов часто имеют сходные признаки. Однако эти нарушения в разных случаях имеют качественно разнородную психологическую структуру, зависящую от природы и особенностей первичного нарушения.

Некоторые отечественные клиницисты (И.З. Бернштейн, В.В. Ковалёв, Е.И. Кириченко и др.) в вопросе соотношения нарушений мышления и речи при алалии считают, что ведущая роль в недоразвитии речевых и других психических процессов принадлежит глубоким первичным нарушениям в их интеллектуальной сфере.

Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с ОНР (Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), показывает своеобразие их психического развития. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного.

Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР.

Нарушения зрительной сферы проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных представле-

ний, в инертности и нестойкости зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным образом предмета.

Изучение особенностей ориентировки в пространстве показало, что дети с недоразвитием речи затрудняются в основном в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (как правило, при усложнении заданий). Особенно стойко пространственные нарушения проявляются при рисовании человека: изображения отличаются примитивностью и малым количеством деталей.

Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми.

Исследования мнестической функции у детей с ОНР обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (3–4-ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают в речевому общению с целью уточнения инструкций (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо).

Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

В совместной работе О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой выявлена неоднородность группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня как по проявлению речевого расстройства, так и по особенностям формирования познавательных процессов. Подчеркивается, что количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой границы нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияют на

процесс и результат мыслительной деятельности. В этой работе привлекается внимание к необходимости дифференцированного подхода к детям с учетом особенностей их интеллектуального развития.

Специфические особенности неречевых процессов у детей с ОНР отмечают Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. Авторами выделяются недостаточная устойчивость внимания, сложности при распределении внимания. У части детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей с ОНР отмечаются соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций. Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, отмечается в работах В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой и др. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечаются недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики.

Таким образом, выявленные особенности познавательной деятельности при общем недоразвитии речи ориентируют на изучение детей данной категории с позиции целостного подхода, который предполагает выделение в структуре нарушения как речевой, так и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта.

Проблема формирования личности ребенка с недостатками речевого развития

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой отмечали Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский. В процессе коррекционной работы с этими детьми важнейшую роль играет апелляция к личности.

Анализ теоретических работ ведущих специалистов в области специальной психологии и логопедии, а также наблюдения практиков указывают, что системные данные об особенностях личностного развития детей с ОНР на настоящий момент отсутствуют, а имеющиеся описания носят фрагментарный характер. В связи с этим затрудняются разработка индивидуальных программ психологической коррекции и внедрение различных организационных форм деятельности психолога в работу дошкольных учреждений для детей с нарушениями речи.

Доказано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки.

Изучая особенности развития дошкольников с ОНР, О.А. Слинько отмечает, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Ряд исследовательских работ по изучению особенностей коммуникативной сферы и состояния игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи выполнены под руководством Г.В. Чиркиной. Эти данные существенно дополняют представления о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Выявленные авторами (Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьёва) особенности речевого развития детей с ОНР (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера)

сочетались с нарушениями коммуникативной функции, что выразилось в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Большой интерес представляет исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, выполненное на кафедре специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ им. М.А. Шолохова под руководством И.Ю. Левченко. Авторы исследования (И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсупова) доказали, что личность ребенка с ОНР характеризуется специфическими особенностями, среди которых имеют место заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта дошкольники с ОНР были разделены на три группы. Дети первой группы не демонстрировали переживания речевого дефекта, у них не отмечалось трудностей при речевом контакте. Они активно взаимодействовали со взрослыми и сверстниками, широко использовали при этом невербальные средства общения. У детей второй группы наблюдались некоторые трудности в установлении контакта с окружающими, они не стремились к общению, на вопросы старались отвечать односложно, избегали ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегали к невербальным средствам общения, демонстрировали умеренное переживание дефекта. У детей третьей группы отмечался речевой негативизм, который выражался в отказе от общения, замкнутости, были зафиксированы агрессивность, заниженная самооценка. Дети избегали общения со взрослыми и сверстниками, а в игре не пользовались вербальными средствами; на логопедических занятиях в речевой контакт вступали только после длительной стимуляции. (Примеры, иллюстрирующие особенности детей трех групп, представлены в Приложении 1.)

Подводя итог анализу научных исследований по проблеме изучения дошкольников с общим недоразвитием речи, можно

отметить, что не все аспекты психического развития детей с ОНР изучены в одинаковой степени. Наименее изученным является аспект личностного развития. Разработка этой проблемы будет способствовать совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с речевыми нарушениями, которая предполагает тесное профессиональное взаимодействие психологов и логопедов и должна включать такие направления деятельности, как работа с ребенком, работа с семьей, работа с персоналом дошкольного учреждения.

ГЛАВА 2.

Организация и содержание диагностической и психокоррекционной работы по преодолению и профилактике нарушений личностного развития у дошкольников с общим недоразвитием речи _____

Теоретические основы диагностики нарушений личностного развития у детей с тяжелыми нарушениями речи

Психологическое изучение личности ребенка с проблемами в развитии имеет свои особенности, значительно более выраженные, чем при исследовании познавательной сферы (которые не всегда отмечаются в специальной литературе).

В отечественной психологии одним из ведущих принципов психологического исследования является качественный системный анализ результатов изучения особенностей психики. Этот принцип обусловлен теоретическими положениями, согласно которым психические процессы формируются прижизненно в процессе деятельности человека, его общения с другими людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Поэтому психологическое исследование должно быть направлено не на измерение отдельных психических процессов, а на исследование ребенка, совершающего реальную деятельность, на анализ механизмов нарушения деятельности и возможности ее восстановления.