

# ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**О. Е. Грибова**

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ИКП РАО, г. Москва, Россия,  
e-mail: gribova@ikp.email

**Е. Е. Решетникова**

аспирант Института коррекционной педагогики, г. Москва, Россия,  
e-mail: janeresh18@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлены результаты апробации речевого материала по обследованию связной речи и лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием. Сопоставление результатов обследования позволило выявить диагностически значимый и незначимый речевой материал.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, дети с нормой речевого развития, обследование, старшие дошкольники.

## **SPEECH THERAPY EXAMINATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND WITH NORMAL SPEECH DEVELOPMENT AND PROBLEMS OF MODERN DIAGNOSTICS**

**O. E. Gribova, E.E. Reshetnikova**

*Annotation.* The article presents the results of approbation of speech material on the examination of coherent speech and the lexical and grammatical structure of speech in children with general speech underdevelopment and children with normal speech development. Comparison of the examination results made it possible to identify diagnostically significant and insignificant speech material.

*Keywords:* general speech underdevelopment, children with normal speech development, examination, older preschoolers.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с ТНР на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях [2, 4, 5, 6, 7, 8]. Эффективность логопедической работы во многом зависит от того, насколько правильно и грамотно была проведена диагностика речевого недоразвития. Одним из условий адекватной диагностики является использование речевого материала, доступного для детей с нормативным развитием речи исследуемого возраста [1, 3, 9, 10, 11].

Целью данного исследования была апробация речевого материала для логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста. Обследование проводилось на базе ГБОУ школы № 1861 Загорье с дошкольным отделением города Москвы. В эксперименте участвовала 10 детей с общим недоразвитием речи (7 мальчиков и 3 девочки) и 10 детей с нормальным речевым развитием (6 мальчиков и 4 девочки) шестого и седьмого годов жизни.

Сопоставление результатов обследования, по нашему мнению, поможет выделить значимый диагностический речевой материал и виды заданий с учетом нормативного речевого развития современных дошкольников.

При обследовании реализовался принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Обследование проводилось по традиционным направлениям. Речевой материал был отобран и систематизирован по уровню сложности.

Одним из традиционных направлений, позволяющих выявить наличие речевого недоразвития является обследование связной монологической речи:

Детям предлагалось два задания: составление рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок (3 картинки).

Рассказы детей с нормой речевого развития соответствовали логике сюжета картинки и были достаточно распространены. Например: *«Котята увидели на столе варенье и хотели полакомиться. Начали есть и уронили банку. Мама кошка пришла с работы и их наругала.»*; *«Котята ели варенье и случайно разлили и все испачкались. Мама кошка увидела это и стала ругаться на котят».*

При обследовании по серии сюжетных картинок дети с нормальным речевым развитием на этапе выстраивания логической цепочки проявляли самостоятельность. Трудности вызывали только достраивание окончания сюжета. Большинству дошкольников при выполнении данного вида задания (7 человек) не требовалась помощь педагога. Рассказы носили развернутый характер, отсутствовали смысловые лакуны: *«Девочка встретила с другой девочкой. Потом они начали разговаривать. У какой-то девочки что-то упало из сумки. Вот эта девочка несла какую-то еду. А собака унесла ее. И они начали думать куда она делась»*; *«Девочка выходила из магазина с сосисками. Она встретила другую девочку, положила пакет на пол. Песик выбежал унюхал сосиски, побежал, раскрыл пакет и вытащил сосиски. Девочка посмотрел на свой пакет, а там только было пусто.»*

При обследовании уровня сформированности связной речи по сюжетной картинке у детей с ОНР было выявлено, что большинству из них (8 детей) требуется помощь в виде дополнительных наводящих вопросов, так как дети ограничивались одним предложением, например:

Ребенок: *«Котята разлили».*

Педагог: *«Что?»*

Ребенок: *«Варенье».*

Педагог: *«И что же случилось дальше?»*

Ребенок: *«Мама ругалась на них» и т.д.*

Без наводящих вопросов составили рассказ только 2 ребенка. *«Котенки лизали банку с вареньем. Они испачкались. Мама косяка их лугает».* *«Косьяка пьет молоко, котолое лизали случайно дети.»*

При составлении рассказа по серии картинок было выявлено, что детям также требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов либо подсказок:

*«Мася пошла в магазин, вдруг ей присла подруга Дася и потом они с ней болтали. Что случилось потом? Потом прибежала собачка Даси. Они пока отвлекались, собака забрала сосиску. Что случилось дальше? Потом они*

*увидели, нету сосиски и подумали, что это собака съела и собака убежала.»;* «Сначала девочка вышла из школы, потом там сидела собака и она подружилась с девочкой, а собака забрала сосиски.»; «Девочка шла домой с мясом потом подошла собака и хотела съесть это мясо. Съела мясо и убежала. А девочка встретилась с другой девочкой. Разговаривали.».

В ходе исследования на данном материале было выявлено, что 5 детей с ОНР теряли логическую цепочку сюжета, пропускали отдельные звенья, «теряли» некоторых действующих лиц в рассказе либо путали их.

В ходе исследования было выявлено, что детям с ОНР сложнее составлять рассказ по серии сюжетных картинок, чем по одной сюжетной картинке, что выражается в проблемах установления логической последовательности событий между эпизодами, изображенными на отдельных картинках. Возможно, что данные проблемы обусловлены либо особенностями зрительного восприятия, либо недостатками логического анализа событий и неумением устанавливать причинно-следственные связи. Наличие подобных трудностей требует дальнейшего изучения и значимо с точки зрения разработки методического обеспечения процесса коррекции, поскольку противоречит традиционным представлениям о иерархии заданий по степени их сложности для обучения составлению рассказов детьми с ОНР.

Проблемы выделения и учета нескольких признаков в структуре текста проявились у детей с ОНР при отгадывании загадок. Детям было предложено отгадать три загадки. Если ребенок не мог отгадать первую загадку, экспериментатор еще раз повторял загадку, и уже вместе с ребенком, прибегая к помощи наводящих вопросов, помогал дать правильный ответ, показывая в конце картинку-отгадку.

Дети с нормальным речевым развитием отгадали все загадки выражая заинтересованность в этом задании, без подсказок, стараясь сами догадаться. У большинства детей с ОНР (8 детей) были выявлены трудности при отгадывании загадок – преимущественно отказ от ответа, и необходимость помощи в виде наводящих вопросов, подсказывающих ответ.

Диагностически значимым, естественно, является изучение словарного запаса.

При обследовании словарного запаса детей с нормальным речевым развитием, посещающих детский сад, было выявлено, что отдельные дети (2 человека) не могли назвать обобщающие понятия – дикие и домашние животные, долго вспоминали. У 8 детей не было обнаружено ошибок при анализе этих заданий, дети успешно объединили предметы в различные группы: овощи, фрукты, мебель, животные, одежда, транспорт, игрушки, возникли трудности только с обобщением школьных принадлежностей – дети называли их школьными предметами.

У детей с ОНР возникали большие трудности владения родовидовыми понятиями: – «уличные животные», вместо диких животных; «живут дома» (домашние животные); долго вспоминали название посуды; профессии (врач,

строитель). В ходе обследования были выявлены большие проблемы у детей с ОНР в назывании частей тела человека: брови и ресницы обозначают одним словом – «бровья» (6 человек); не знают, что такое подбородок и локоть (8 человек).

Также в ходе обследования мы увидели, что и у детей с общим недоразвитием речи и с нормой вызывает трудности владение лексикой, обозначающей видоые понятия, дети заменяют их на лексику с относительно обобщенным значением или видовым понятием из той же группы, например, «комбинезон; шорты» называли одним словом – «штаны» (7 человек с общим недоразвитием речи), дети с нормой и с общим недоразвитием речи не знают такой предмет одежды как «толстовка»; дрова называли «досками» (9 человек с общим недоразвитием речи), вместо сосны называют елку и дети с нормальным речевым развитием, и дети с общим недоразвитием речи. Сужение словарного запаса также обусловлено отсутствием знаний об объектах, не входящих непосредственно в сферу интересов детей, например, не знакомы со словами кактус (6 человек с общим недоразвитием речи), пень (10 человек с общим недоразвитием речи и 4 человека с нормальным речевым развитием), стрекоза, полка, кастрюля, кресло (7 человек с общим недоразвитием речи); не знают что такое рябина, из фруктов и дети с общим недоразвитием речи, и с нормой не знают ананас и киви; слова – «перекресток», «улица», «фонтан» и «клумба» – особенно вызвали трудности и у детей с общим недоразвитием речи (10 человек) и у детей с нормой (6 человек).

В ходе обследования словарного запаса детям было предложено задание «Закончи предложение. Солнце светит как?», которое оказалось недоступным для понимания дошкольникам как с общим недоразвитием речи, так и с нормальным речевым развитием, что свидетельствует о низком уровне сформированности метаязыковых представлений на данном возрастном уровне. Инструкция стала доступной только после переформулирования инструкции, дополнением её наводящими вопросами: «Расскажи про солнце. Какое оно? Как солнце светит?».

Разница в выполнении задания состояло не столько в отборе лексике, сколько в количестве признаков, и в трудностях актуализации лексики у детей с ОНР. Дети с ОНР давали только по одному признаку либо при помощи указательных и изобразительных жестов, либо отказывались от задания: Солнце светит как? – *светло, ярко* – либо показывали на окно с ответом – *так вот там светит, идите и посмотрите сами*. Ветер какой? – *холодный, холодненький*. Змея ползет как? *Дети начинали показывать на себе, извиваться как змея*. Повар готовит как? – *вкусно*.

Дети с нормальным речевым развитием давали больше признаков и более развернуто: Ветер дует как? *Сильно, быстро, холодно очень*; Машина едет как? *Быстро, очень быстро, часто тормозит*; Повар готовит как? *Вкусно, быстро*.

При этом дети обеих групп не смогли назвать признаки таких предметов, как: кино, мультфильм, дети, фломастеры, кроссовки.

Результаты исследования показали, что у детей с нормой речевого развития сформированность активного словаря на более высоком уровне, чем у детей с общим недоразвитием речи, за исключением некоторых обобщений, что связано с особенностями социального окружения и энциклопедическими знаниями детей с нормальным речевым развитием.

При обследовании грамматического строя речи, в частности, навыков словообразования было выявлено трудности образования притяжательных прилагательных у обеих групп испытуемых. При этом характер ошибок не позволял выявить специфичные для ОНР ошибки.

При обследовании словообразования у детей с нормальным речевым развитием на предложенном задании «Чей хвост?», были зафиксированы следующие ответы: *тигровый, львовый, белкин хвост, обезьяны хвост, крокодилий, лошадиный*.

У детей с ОНР – *хвост крокодила, лошачий, у белочки хвост, обезьянин хвост, лева хвост, собачки хвост, волченый, заячик, хвост волка, лева, собаки, белкин*.

Значительные трудности испытывали и дети с нормативным речевым развитием и с ОНР при образовании существительных множественного числа родительного падежа. При предъявлении обучающимся заданий на преобразование существительных во множественном числе 9 детей с ОНР следующие ошибки, например, *ухо–ухи, много ух; много котенков, ножов, ежов, стул–стулов, щенок-щенёнков, котенок-котёнков*. Один ребёнок отказался его выполнять и не дал никакого ответа.

Такие же ошибки допускали дети с нормальным речевым развитием (5 человек) – «*один еж – много ежов, моржов*».

Проблемы выполнения данного задания свидетельствуют о незавершенности процесса освоения данных грамматических конструкций в дошкольном возрасте, наличие выраженных тенденций к генерализации грамматических форм. Соответственно, при оценке уровня сформированности грамматического строя данные задания имеют недостаточный диагностический вес и не могут служить показателем патологии речевого развития.

Более валидным для диагностики выступает задание по обследованию навыков словообразования и словоизменения на более простом материале, например, при суффиксальном образовании уменьшительно-ласкательных форм имен существительных, образовании системных падежных форм, с которыми дети с нормативным речевым развитием успешно справляются.

Таким образом, специфика освоения речезыковой системы современными детьми накладывает определенные ограничения на отбор речевого материала для обследования старших дошкольников. Сопоставительный подход, реализованный нами в ходе исследования, позволил выявить наличие незавершенности процесса освоения грамматических форм и конструкций, специфику ограничения словарного запаса у детей с нормативным речевым развитием. По итогам сопоставительного анализа результатов

обследования связной речи и лексико-грамматической стороны речи был определен валидный для диагностики уровня речевого развития речевой материал.

#### Список использованных источников

1. *Грибова О.Е.* Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2019. 96 с.
2. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. под ред. Нищевой. М.: Изд. Детство-пресс, 2018. 240 с.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Спб.: Союз. 1999. 160 с.
4. *Лопатина Л. В., Недоленко С. В., Яковлев С. Б.* Современные тенденции образования детей с тяжелыми нарушениями речи // Логопедия. 2015. № 2. С. 53-57.
5. *Микляева Н. В. [и др.]*. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для вузов М.: Юрайт, 2021. С. 308.
6. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. СПб., 2014. 386 с.
7. ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155 (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 N 31) [Электронный ресурс]: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201902140015?index=0&rangeSize=1>
8. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В.* Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // The Central European Journal Of Social Sciences And Humanities (CEJSH). Journal Logopedia. 2019. V. 48 (1). P. 159-168.
9. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. Пособие. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. С. 224
10. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч.2. Второй год обучения (подготовительная группа). М.: Альфа, 1993. 87 с.
11. *Шичанина О.В.* Особенности подбора дидактического материала при проведении логопедического обследования современных детей дошкольного возраста // Обучение и воспитание детей с нарушениями развития – 2021. №6. С. 70-77.