**Возрастные особенности детей с ЗПР и с тяжёлыми нарушениями речи.**

**Психофизические особенности детей с ЗПР старшего дошкольного возраста (5-7 лет).**

**Дошкольный возраст** - яркая, неповторимая страница в жизни каждого ребёнка, и именно этот период - основной фундамент приобщения ребёнка к общечеловеческим ценностям, время эмоционального переживания отношений с людьми, природой, окружающими предметами, собственным «Я».

**Задержка психического развития** (ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР, как психолого-педагогический диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже о конституциональном инфантилизме или об умственной отсталости.

Наиболее употребляемой в отечественной психологии является классификация М.С Певзнер и Т.А Власовой. В дальнейшем на основе этой классификации К.С. Лебединской была предложена **классификация** по этиопатогенетическому принципу:

1. ЗПР конституционального происхождения

2. ЗПР соматогенного происхождения

3. ЗПР психогенного происхождения

- Недостаточная опека, безнадзорность

- Гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи»

- Развитие личности по невротическому типу

4. ЗПР церебрально-органического происхождения.

Таким образом, у детей с ЗПР в дошкольном возрасте наблюдаются следующие отклонения:

**1.Недоразвитие игровой деятельности.**

Дошкольники с ЗПР не принимают предложенную им игровую роль, затрудняются в соблюдении правил игры, что имеет очень важное значение в подготовке к учебной деятельности. Дети чаще предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. В процессе сюжетно-ролевой игры возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом, трудности выполнения определенных ролей. Задержка в развитии игровой деятельности наблюдается при всех формах ЗПР.

**2**. **Недостаточная познавательная активность**, нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребёнка. Эти явления могут серьезно тормозить эффективность развития и обучения ребенка. Быстро наступающее утомление приводит к снижению работоспособности, которое негативно отражается на усвоении учебного материала.

**3.Недоразвитие обобщенности, предметности и целостности восприятия** негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций. Это наглядно проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

**4.** **Недоразвитие эмоционально-волевой сферы** отрицательно  влияет на поведение дошкольников с ЗПР. Они не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают длительные и глубокие отношения со сверстниками.

***Показатели психофизического развития детей (N)***

***и детей с ЗПР старшего дошкольного возраста  (5-7 лет)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Функция*** | ***Норма психического развития*** | ***Задержка психического развития*** |
| ***Моторика*** | Движения детей становятся более энергичными и точными, приобретают легкость и изящество. Дети увлеченно прыгают с разбега в высоту и длину. При метании предметов размахиваются. Здоровый ребёнок легко ловит одной рукой мяч, умеет ходить боком по скамейке, подпрыгивает на месте, чередуя ноги. Свободно рисует карандашами и красками. Вырезает ножницами различные формы. Умеет работать с бумагой, картоном, тканью. Манипулятивная функция развита достаточно-движения быстрые, точные, координированные. | В некоторых случаях сохраняется замедленность, неловкость движений. Наблюдаются трудности при прыжках в высоту и длину. Ребёнок затрудняется ловить мяч одной рукой. При отталкивании мяча не вытягивает руки вперед. При ходьбе боком по скамейке движения замедлены, подпрыгивание на месте затруднено. Отмечаются некоординированные движения ног, нарушение равновесия. Испытывает существенные трудности при вырезании предметов, даже прямолинейных форм. Манипулятивная функция резко ограничена, наблюдаются трудности манипулирования предметами при наличии хватания. Моторика не координировна. |
| ***Сенсорно-перцептивная деятельность*** | Планомерно обследует предмет в процессе осязательного и зрительного восприятия. Знает название неэталонных геометрических форм (овал, ромб, прямоугольник) и цветовых оттенков (голубой, розовый, серый, фиолетовый). Составляет сериационный ряд из предметов, ориентируясь только на размер предмета. В ориентировочной деятельности может наблюдаться сниженная внешняя активность при рациональном использовании стимульного материала. | В процессе зрительного и осязательного восприятия наблюдаются трудности планомерного обследования предметов: преобладают игровые, хаотичные действия с предметами, что снижает эффективность их восприятия. Путает названия неэталонных геометрических форм и цветовых оттенков.  Испытывает существенные трудности при составлении сериационного ряда из предметов разной величины. Наблюдается нецеленаправленный способ работы. В ориентировочной деятельности выраженная внешняя активность при хаотичном, бессистемном манипулировании стимульным материалом. В целом характерно выраженное недоразвитие конструктивной и изобразительной деятельности. |
| ***Интеллектуальная деятельность*** | Умеет считать в пределах 10,в прямом и обратном порядке. Знает состав числа. Отсчитывает по 2-3 предмета. Овладевает элементарным сложением и вычитанием на наглядном уровне. Называет последовательно дни недели, времена года. Сформированы видовые и родовые представления («Назови, какую знаешь мебель, как назвать одним словом стол, шкаф и пр.?»)  Обобщает предметы методом исключения (из четырех, пяти объектов). Классифицирует. Составляет последовательные умозаключения по картинкам  (2-4 картинки).  Пересказывает текст рассказа, сказки. Умеет рассуждать по поводу наблюдаемых явлений. Адекватно устанавливает взаимодействия между героями событий. Словарный запас высокий, речь фразовая, без косноязычия. | Может считать до 10, испытывает некоторые трудности при отсчитывании предметов. В обратном порядке счёт затруднен. На наглядном уровне ребёнок может овладеть операциями сложения и вычитания. Знает времена года, испытывает трудности при назывании дней недели.  Родовые и видовые представления сформированы неточно, или даётся описательная характеристика понятия с называнием существительных признаков . Правильно обобщает методом исключения из четырех предметов, но мотивировка ответов нечеткая. Составляет последовательные умозаключения в рассказах, но с направляющей помощью педагога.  Затруднен пересказ сюжета, сказки в связи с ограниченным словарным запасом, в отдельных случаях с недоразвитием лексико-грамматических средств языка. |
| ***Игровая деятельность*** | Проявляются устойчивые интересы в игре. Есть любимые роли, любимые игры. Сюжет игр приобретает наибольшую полноту, яркость, выразительность, в них наиболее полно отражается жизнь взрослых. Предпочитает групповые игры. Может самостоятельно развернуть игру. | Интерес к игре имеется, но сюжет игры может быть однообразным. Ребёнок с ЗПР предпочитает индивидуальные игры над групповыми. В процессе групповых игр занимает зависимую позицию. Наблюдается непродолжительность игры, отсутствует предварительный замысел.  Не проявляет активности и самостоятельности в групповых играх. Игра носит элементы сюжета. |
| ***Эмоционально-личностные проявления*** | Согласует свои действия с другими детьми. Активно и целенаправленно действует в соответствии с поставленной целью. Интерес выраженный стойкий. Выполняет правила поведения не только по привычке, но и сознательно. При выполнении правил поведения следит за другими детьми. Высокая работоспособность. Внешне эмоциональные проявления отчетливо выражены и разнообразны, проявляются спонтанно. Эмоционально уравновешен. Навык самоконтроля сформирован. | Активность и целенаправленность инертная либо бесцельная, хаотичная, улучшается стимуляцией взрослого. Интерес выражен, но не стойкий. Может проявлять безудержность эмоций. При возникновении конфликтов со сверстниками возможны аффективные разрядки в виде вспышек гнева, громкого плача. Затруднено выполнение правил поведения. У некоторых детей наблюдается устойчивое негативное отношение к процессу общения со сверстниками. При проявлении негативных реакций они более сдержаны, но не склонны проявлять интерес к совместным играм, ведут себя пассивно, безразлично. Некритичны. Работоспособность носит мерцательный характер. Часто отказываются посещать детский сад. Навык самоконтроля в стадии формирования. |
| ***Навыки*** | Умеет делать практически все самостоятельно (одеваться, умываться, правильно пользоваться столовыми приборами). Поддерживает чистоту и порядок  в своей комнате или в группе. | Навыки самостоятельности активно формируются, но отмечается замедленный темп выполнения действий по самообслуживанию. Медленно одевается, умывается, ест. В некоторых случаях, наоборот, старается все сделать быстро, но результат таких действий  неудовлетворительный. Не проявляет инициативы к самообслуживанию. |

Ранняя диагностика ЗПР затруднительна. Это обусловлено тем, что для подтверждения диагноза необходим сравнительный анализ психического развития ребёнка с нормами возраста. Степень и характер задержки развития определяется коллегиально врачом психиатром, психологом, логопедом, дефектологом. Психическое развитие включает оценку следующих критериев: речевое и предречевое развитие; память и мышление; восприятие (знание предметов и частей тела, цветов, форм, ориентация в пространстве); внимание; игровая и изобразительная деятельность; уровень навыков самообслуживания; коммуникабельность и самосознание.

Последствия ЗПР больше отражаются на психологическом здоровье личности. Если проблема не корректируется, малыш продолжает отдаляться от коллектива, у него снижается самооценка. В будущем социальная адаптация таких детей затруднительна. Вместе с прогрессированием ЗПР ухудшается письмо, речь.

Основная помощь детям с ЗПР заключается в длительной психолого-педагогической коррекции, которая направлена на улучшение эмоционально-коммуникативной и когнитивной сферы. Суть ее заключается в проведении занятий с психологом, логопедом, дефектологом.

Эффективность системы коррекционно-педагогического воздействия во многом зависит от четкой организации жизни и деятельности детей в период их пребывания в детском саду. Следует помнить о значительной нервно-психической нагрузке, которую желательно равномерно распределить в течение дня. Необходима преемственность в работе всех педагогов, работающих с детьми.

**Возрастные особенности детей с тяжёлыми нарушениями речи.**

**Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи** - это дети с пора­жением центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обусловливает частое сочетание у них стойкого рече­вого расстройства с различными особенностями психической деятельно­сти. Учитывая положение о тесной связи развития мышления и речи (Л. С. Выготский), можно сказать, что интеллектуальное развитие ребёнка в из­вестной мере зависит от состояния его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики.

***Общая характеристика детей с первым уровнем речевого развития***

***(по Р.Е. Левиной***)

Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов не­устойчивы и недифференцированны.

Звуковые комплексы непонятны окружающим *(пол* - *ли, дедушка* - *де),* часто сопровождаются жестами. Лепетная речь представляет собой набор речевых элементов, сходных со словами *(петух* - *уту, киска* - *тита),* а также совершенно непохожих на произносимое слово *(воробей* - *ки*).

В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому со­ставу, употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обо­значение предметов и действий почти отсутствует.

Дети с тяжелыми нарушениями речи объединяют предметы под од­ним названием, ориентируясь на сходство отдельных частных признаков. Например, слово *лапа* обозначает лапы животных, ноги человека, колеса машины, то есть все, с помощью чего живые и неживые предметы могут передвигаться; слово *лед* обозначает зеркало, оконное стекло, полирован­ную крышку стола, то есть все, что имеет гладкую блестящую поверх­ность.

Исходя из внешнего сходства, дети с ТНР один и тот же объект в раз­ных ситуациях называют разными словами, например, *паук* - *жук, тара­кан, пчела, оса* и т. п.

Названия действий дети часто заменяют названиями предметов (*от- крыватъ* - *дверь)* или наоборот *(кровать* - *спать).*

Небольшой словарный запас отражает непосредственно воспринима­емые детьми предметы и явления. Слова, обозначающие отвлеченные по­нятия, дети с ТНР не используют. Они также не используют морфологиче­ские элементы для выражения грамматических значений. У детей отмеча­ется преобладание корневых слов, лишенных флексий, или неизменяемых звуковых комплексов. Лишь у некоторых детей можно обнаружить попыт­ки грамматического оформления с помощью флексий (*акой - открой*).

Пассивный словарь детей с первым уровнем речевого развития шире активного, однако понимание речи вне ситуации ограничено.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непо­нимание значений грамматических изменений слова: единственное и мно­жественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». У них отмечается смеше­ние значений слов, имеющих сходное звучание (например, *рамка* - *марка, деревья* - *деревня).*

Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти пол­ностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: *Папа туту* - *папа уехал.*

Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова у детей не сформирована. Бедность словарного запаса не позволяет точно определить состояние звукопроизношения у таких детей. При этом отме­чается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов: *дверь* - *теф, вефь, веть.* Произношение отдельных звуков лишено посто­янной артикуляции.

Способность воспроизводить слоговые элементы слова у детей с ТНР ограничена. В их самостоятельной речи преобладают односложные и дву­сложные образования. В отраженной речи заметна тенденция к сокраще­нию повторяемого слова до одного-двух слогов: *кубики* - *ку.* Лишь неко­торые дети используют единичные трех- и четырехсложные слова с доста­точно постоянным составом звуков (обычно это слова, часто употребляе­мые в речи).

Звуковой анализ слова детям с ТНР недоступен. Они не могут выде­лить отдельные звуки в слове.

***Общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития (по Р.Е. Левиной)***

Активный словарь детей расширяется не только за счет существи­тельных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. В результате коррекционно­логопедической работы дети начинают употреблять личные местоимения, изредка предлоги и союзы в элементарных значениях.

Пояснение слова иногда сопровождается жестом (слово *чулок -* нога и жест надевания чулка, *режет хлеб -* хлеб, ножик и жест резания). Не­редко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлени­ем частицы *не (помидор* - *яблоко не).*

В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблю­даются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы *—* по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными.

Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множе­ственного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласо­вываться с существительными в числе и роде.

Употребление существительных в косвенных падежах носит случай­ный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной *(играет с мячи­ку).* Также аграмматично изменение имен существительных по числам (две *уши*). Форму прошедшего времени глагола дети нередко заменяют формой настоящего времени и наоборот (например, *Витя елку иду).*

В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множе­ственного числа глаголов (*кончилась чашки*), смешение глаголов прошед­шего времени мужского и женского рода (например, *мама купил*).

Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется.

Прилагательные используются детьми значительно реже, чем суще­ствительные и глаголы, они могут не согласовываться в предложении с другими словами (*вкусная грибы*).

Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются *(собака живет на будке, я был елка).*

Союзами и частицами дети пользуются крайне редко.

Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными (например, при составлении предложения по картинке: *на...на...стала ле­то...лета...лето).*

Способами словообразования дети не владеют.

У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы.

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный сло­варь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различение неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы един­ственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смыслоразличительные морфологические элементы. В тоже время у них отсутствует понимание форм числа и рода прилагатель­ных, значения предлогов они различают только в хорошо знакомых ситуа­циях.

Звукопроизношение у детей значительно нарушено. Обнаруживается их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом. В то же время отмечается более точная дифференциация звуковой стороны ре­чи. Дети могут определять правильно и неправильно произносимые звуки. Количество неправильно произносимых звуков в детской речи достигает 16-20. Нарушенными чаще оказываются звуки [С], [С'], [З], [З'], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ][Р], [Р'], [Т], [Т'], [Д], [Д'], [Г], [Г'].Для детей характерны за­мены твердых согласных мягкими и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо.

Между изолированным воспроизведением звуков и их употреблением в речи существуют резкие расхождения. Несформированность звукопроизношения у детей ярко проявляется при произнесении слов и предложений.

Детям доступно воспроизведение слоговой структуры слов, но звуко­вой состав этих слов является диффузным. Они правильно передают зву­ковой состав односложных слов без стечения согласных (*мак*), в то же время повторить двусложные слова, состоящие из прямых слогов, во мно­гих случаях не могут *(ваза* -*вая).*

Дети испытывают ярко выраженные затруднения при воспроизведе­нии звукового состава двусложных слов, включающих обратный и прямой слог. Количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, по­следовательность звуков и слогов воспроизводятся неверно: *окно* - *кано.* При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом в речи де­тей часто обнаруживается выпадение звуков: *банка - бака*. Наибольшие затруднения вызывает у детей произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных. В их речи часто наблюдается пропуск не­скольких звуков: *звезда* - *вида.*

В трехсложных словах дети, наряду с искажением и пропуском зву­ков, допускают перестановки слогов или опускают их совсем: *голова - ава, коволя.* Искажения в трехсложных словах по сравнению с двусложны­ми более выражены. Четырех-, пятисложные слова произносятся детьми искаженно, происходит упрощение многосложной структуры: *велосипед - сипед, тапитет.* Еще более часто нарушается произнесение слов во фра­зовой речи. Нередко слова, которые произносились правильно либо с не­большими искажениями, во фразе теряют всякое сходство с исходным словом: В *клетке лев.* - *Клеки вефь.*

Недостаточное усвоение звукового состава слов задерживает форми­рование словаря детей и овладение ими грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (*грива* понимается как *грибы*, *шерсть* как *шесть*).

***Общая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития***

***(по Р.Е. Левиной)***

На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, реже употребляются слова, ха­рактеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. При использовании простых предлогов дети до­пускают большое количество ошибок и почти не используют сложные предлоги.

Отмечается незнание и неточное употребление некоторых слов деть­ми: слова могут заменяться другими, обозначающими сходный предмет или действие (*кресло - диван, вязать - плести*) или близкими по звуко­вому составу (*смола - зола*). Иногда, для того чтобы назвать предмет или действие, дети прибегают к пространным объяснениям.

Словарный запас детей ограничен, поэтому часто отмечается неточ­ный выбор слов. Некоторые слова оказываются недостаточно закреплен­ными в речи из-за их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются избегать их (*памятник - героям ставят*). Даже знакомые глаголы часто недостаточно дифференцируются детьми по значению (*поить - кормить*).

Замены слов происходят как по смысловому, так и по звуковому при­знаку.

Прилагательные преимущественно употребляются качественные, обо­значающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов — ве­личину, цвет, форму, некоторые свойства предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хо­рошо знакомых отношений (*мамина сумка*).

Наречия используются редко.

Дети употребляют местоимения разных разрядов, простые предлоги (особенно для выражения пространственных отношений — *в, к, на, под* и др.). Временные, причинные, разделительные отношения с помощью пред­логов выражаются значительно реже. Редко используются предлоги, вы­ражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свой­ства предметов или способ действия *(около, между, через, сквозь* и др.). Предлоги могут опускаться или заменяться. Причем один и тот же предлог при выражении различных отношений может и опускаться, и заменяться. Это указывает на неполное понимание значений даже простых предлогов.

У детей третьего уровня недостаточно сформированы грамматические формы. Они допускают ошибки в падежных окончаниях, в употреблении временных и видовых форм глаголов, в согласовании и управлении. Спо­собами словообразования дети почти не пользуются. Большое количество ошибок допускается при словоизменении, из-за чего нарушается синтакси­ческая связь слов в предложениях: смешение окончаний существительных мужского и женского рода *(висит ореха);* замена окончаний существи­тельных среднего рода в именительном падеже окончанием существитель­ного женского рода *(зеркало* - *зеркалы, копыто* - *копыта);* склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода (*пасет стаду*); неправильные падежные окончания существительных жен­ского рода с основой на мягкий согласный *(солит сольи, нет мебеля);* не­правильное соотнесение существительных и местоимений *(солнце низкое, он греет плохо*); ошибочное ударение в слове (*с пола, по стволу*); неразли­чение вида глаголов *(сели, пока не перестал дождь* - вместо *сидели);* ошибки в беспредложном и предложном управлении *(пьет воды, кладет дров*); неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (*небо синяя*), реже - неправильное согласование существительных и глаголов *(мальчик рисуют).*

Словообразование у детей сформировано недостаточно. Отмечаются трудности подбора однокоренных слов. Часто словообразование заменяет­ся словоизменением (*снег - снеги*). Редко используются суффиксальный и префиксальный способы словообразования, причем образование слов яв­ляется неправильным *(садовник* - *садник).*

Изменение слов затруднено звуковыми смешениями, например, к сло­ву *город* подбирается родственное слово *голодный* (смешение [Р] - [Л]), к слову *свисток* - *цветы* (смешение [С] - [Ц]).

В активной речи дети используют преимущественно простые предло­жения. Большие затруднения (а часто и полное неумение) отмечаются у детей при распространении предложений и при построении сложносочи­ненных и сложноподчиненных предложений. Во фразовой речи детей об­наруживаются отдельные аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения *(Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц.).*

У большинства детей сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что создает значительные трудности в овладении детьми звуковым анализом и синтезом.

Дефекты звукопроизношения проявляются в затруднениях при разли­чении сходных фонем. Диффузность смешений, их случайный характер отсутствуют.

Дети пользуются полной слоговой структурой слов. Редко наблюда­ются перестановки звуков, слогов *(колбаса* — *кобалса).* Подобные наруше­ния проявляются главным образом при воспроизведении незнакомых и сложных по звукослоговой структуре слов.

Понимание обиходной речи детьми в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смыс­ловых значений слов, близких по звучанию, недифференцированность грамматических форм.

Возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагатель­ных, временных форм глагола, оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, вре­менные, пространственные отношения.

***Общая характеристика детей с четвёртым уровнем речевого развития***

***(по Т.Б. Филичевой)***

Дети, отнесенные к четвёртому уровню речевого развития, не имеют грубых нарушений звукопроизношения, но у них наблюдается недостаточ­но чёткая дифференциация звуков.

Нарушения звукослоговой структуры слов проявляются у детей в раз­личных вариантах искажения звуконаполняемости, поскольку детям труд­но удерживать в памяти грамматический образ слова. У них отмечаются персеверации *(бпибиблиотекарь* - *библиотекарь),* перестановки звуков и слогов *(потрной* - *портной),* сокращение согласных при стечении *(качиха кет кань* - *ткачиха ткет ткань),* замены слогов *(кабукетка* - *табурет­ка),* реже - опускание слогов *(трехтажный* - *трехэтажный).*

Среди нарушений фонетико-фонематического характера наряду с не­полной сформированностью звукослоговой структуры слова у детей отме­чаются недостаточная внятность, выразительность речи, нечёткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, что свидетельствует о низком уровне сформированности дифференцированно­го восприятия фонем и является важным показателем незавершенного процесса фонемообразования.

Дети этого уровня речевого развития имеют отдельные нарушения смысловой стороны языка. Несмотря на разнообразный предметный сло­варь, в нём отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных (*фи­лин, кенгуру*), растений (*кактус, вьюн*), профессий людей (*экскурсовод, пи­анист),* частей тела *(пятка, ноздри).* Отвечая на вопросы, дети смешивают родовые и видовые понятия (*деревья — березки, елки, лес*).

При обозначении действий и признаков предметов дети используют типовые и сходные названия *(прямоугольный* - *квадрат, перебежал* - *бежал*). Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по зна­чению (*мальчик чистит метлой двор* вместо *мальчик подметает*), в не­точном употреблении и смешении признаков *(высокий дом* - *большой, смелый мальчик - быстры*й).

В то же время для детей этого уровня речевого развития характерны достаточная сформированность лексических средств языка и умения уста­навливать системные связи и отношения, существующие внутри лексиче­ских групп. Они довольно легко справляются с подбором общеупотреби­тельных антонимов, отражающих размер предмета *(большой* - *малень­кий*), пространственную противоположность (*далеко - близко*), оценочную характеристику (*плохой - хороший*).

Дети испытывают трудности при выражении антонимических отно­шений абстрактных слов (бег - *хождение, бежать, ходить, набег; жад­ность - нежадность, вежливость; вежливость - злой, доброта, невеж­ливость),* которые возрастают по мере абстрактности их значения *(моло­дость* - *немолодость; парадная дверь* - *задок, задник, не передничек).*

Недостаточный уровень сформированности лексических средств язы­ка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением *(румяный как яблоко* трактуется ребёнком *как много съел яблок).*

При наличии необходимого запаса слов, обозначающих профессии, у детей возникают значительные трудности при назывании лиц мужского и женского рода (*летчик* вместо *летчица*), появляются собственные формы словообразования, не свойственные русскому языку (*скрепучка* вместо *скрипачка*).

Выраженные трудности отмечаются при образовании слов с помощью увеличительных суффиксов. Дети либо повторяют названное слово *(боль­шой дом* вместо *домище),* либо называют его произвольную форму *(дому - ща* вместо *домище*).

Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно­ласкательных суффиксов (*гнездко - гнездышко*), суффиксов единичности (*чайка - чаинка*).

На фоне использования многих сложных слов, часто встречающихся в речевой практике (*листопад, снегопад, самолет, вертолет*), у детей отме­чаются трудности при образовании малознакомых сложных слов (*лодка* вместо *ледокол, пчельник* вместо *пчеловод*).

Сложности возникают при дифференциации глаголов, включающих приставки *ото-, вы- (выдвинуть* - *подвинуть, отодвинуть* - *двинуть).*

В грамматическом оформлении речи детей часто отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа множественного числа *(Дети увидели медведев, воронов).* Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительным мужского и женского рода (Я *раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручкой),* единственного и множественного числа (Я *раскладываю книги на большом столах и маленьком стулах),* нарушения в согласовании числи­тельных с существительными (*Собачка увидела две кошки и побежала за двумями кошками).*

Особую сложность для детей четвёртого уровня речевого развития представляют конструкции с придаточными предложениями, что выража­ется в пропуске союзов *(Мама предупредила, я не ходил далеко* - чтобы не ходил далеко), в замене союзов (Я *побежал, куда сидел щенок* - где сидел щенок), в инверсии *(Наконец все увидели долго искали которого котенка* - увидели котенка, которого долго искали).

Лексико-грамматические формы языка у всех детей сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количе­ство ошибок, которые носят непостоянный характер, возможность осу­ществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов. С другой стороны, ошибки имеют устойчивый характер, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью детей четвертого уровня речевого раз­вития являются недостатки связной речи: нарушения логической последо­вательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на задан­ную тему, по картине, по серии сюжетных картин.

При рассказывании о событиях из своей жизни, при составлении рас­сказов на свободную тему с элементами творчества дети используют в ос­новном простые малоинформативные предложения.