



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Нестерова Елизавета Андреевна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дисонтогенеза,
группа ЛГП-1802

Название работы

«Формирование пассивного словаря
по лексической теме «профессии» у
детей с общим недоразвитием речи III
уровня старшего дошкольного
возраста»

Процент
оригинальности

82

Дата 30.05.2022

Ответственный в
подразделении

Е.Покрас
(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

**Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования**

**ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы**

Тема ВКР: Формирование пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста

Обучающаяся, Нестерова Елизавета Андреевна, при работе над ВКР проявила себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Обучающаяся активно работала с научным руководителем, посещала консультации по написанию ВКР, выходила совместно с научным руководителем в образовательную организацию. Работала в течение всего учебного года.

**2. Уровень предметной подготовки обучающегося:
*продвинутый***

3 Замечания и рекомендации:

1. Первая глава достаточно раскрыта.
2. Во второй главе представлена оригинальная методика исследования словаря и дано качественное описание результатов.
3. В третьей главе указана логопедическая работа по теме исследования.

Рекомендуется продолжить научное исследование в рамках магистерской программы обучения.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Обухова Нина Владимировна

Должность: доцент

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: к.п.н.

Уч. степень: доцент

Подпись Обухова Н.В.

Дата 06.06.2022

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование пассивного словаря по лексической теме «профессии» у
детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного
возраста**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

Исполнитель: Нестерова Елизавета
Андреевна,
обучающийся ЛГП-1802 группы

подпись

дата

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
к.п.н., доцент

Подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	5
1.1. Развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе..	5
1.2. Психолого-педагогическая и речевая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста	9
1.3. Характеристика словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.....	15
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	23
2.1. Цель, задачи, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента по изучению предпосылок формирования пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.....	23
2.2. Результаты констатирующего эксперимента и их анализ	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ ПО ЛЕКСИЧЕСКОЙ ТЕМЕ «ПРОФЕССИИ» У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	47
3.1. Теоретическое обоснование, цель, задачи, принципы и планирование логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.....	47
3.2. Содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	68

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Проблема выбора профессии всегда являлась важной, остается она актуальной и по сей день для людей, живущих в современном мире, в мире, где стремительно развиваются принципиально новые отрасли промышленности и, как следствие, растет число новых профессий.

Специалисты отмечают интересный факт – профессиональное самоопределение людей начинает зарождаться еще в дошкольный период в сюжетно-ролевых играх детей. Уже тогда у ребенка может обнаружиться склонность к определенному занятию, которая в дальнейшем может так или иначе повлиять на выбор его будущей профессии. Поэтому очень важно расширять представления детей дошкольного возраста о профессиональном мире и труде взрослых, знакомить их с новыми, недавно появившимися профессиями, и профессиями прошлых веков, формировать уважительное отношение к трудящимся людям и результатам их деятельности. Однако традиционно перечень профессий, предлагаемый детям для изучения, ограничивается профессиями родителей и ближайшего окружения, а формированию представлений о профессиях уделяется мало времени.

Данной проблемой занимались такие авторы, как С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Н. К. Крупская, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева и др. Одни авторы указывали на значимость использования в работе наглядных методов, другие – придавали огромное значение экскурсиям, как «живому» примеру. Но так или иначе все из них придерживались одной позиции – работа по формированию у дошкольников представлений о профессиях должна проводиться систематически.

М. В. Королева пишет, что, проведя обследование в старшей группе одного из детских садов города Арзамаса, она выяснила, что детям неизвестны верные названия многих профессий, незнакомы не только устаревшие, но и большинство современных профессий, пользующихся

спросом [22].

Таким образом, формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста требует целенаправленной, систематической работы, чем и обуславливается **актуальность** нашего исследования.

Объект исследования – уровень сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Предмет – логопедическая работа по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Цель работы – теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по теме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Определить содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Реализация цели и задач исследования осуществляется с помощью теоретического метода, который включает в себя анализ логопедической и методической литературы по проблеме исследования, подробный анализ констатирующего эксперимента, и эмпирического метода, включающего сам констатирующий эксперимент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе

Старший дошкольный возраст является качественно новой ступенью в развитии ребенка. На данном этапе продолжается процесс обогащения его лексического запаса, совершенствуются способности к обобщению понятий. Такие преобразования обусловлены накоплением жизненного опыта ребенка, а также расширением его круга общения с другими детьми и взрослыми.

Одним из значимых критериев гармоничного развития ребенка является его богатый лексикон, то есть тот запас слов, которым владеет ребенок [37, с. 321].

Говоря о словаре детей дошкольного возраста, подразумевают две стороны его развития: количественную составляющую словарного запаса и его качественный рост, т.е. усвоение детьми семантики слов.

Дошкольный возраст является периодом стремительного роста словаря. Его развитие зависит от тех условий, в которых живет и воспитывается ребенок, от языковой среды, в которую он помещен, от его социального окружения, а также его психического развития. По этой причине в литературе количественные данные о росте словарного запаса дошкольников одного и того же возраста сильно отличаются друг от друга.

Словарный состав языка подразделяется на две большие группы: активный словарь и пассивный словарь [7, с. 44].

Активный запас слов отдельного носителя языка – часть словарного состава языка, которая свободно используется конкретным человеком в

повседневной жизни [37, с. 321].

Пассивный словарь – часть словарного запаса человека, которая ему понятна [37, с. 321].

Развитие понимания речи существенно опережает ее использование, поэтому пассивный словарь значительно больше активного. Это связано с тем, что в пассивный запас слов человека, помимо слов, имеющих в активном словаре, включаются слова, значение которых человек понимает, исходя из определенного контекста, а также такие, которые возникают в сознании лишь тогда, когда человек их слышит [5, с. 102].

В раннем возрасте активный словарь ребенка развивается стремительными темпами и к трем годам жизни может составлять 1000-1500 слов. Такой скачок в развитии словаря осуществляется не только благодаря подражанию речи взрослых людей, но и благодаря усвоению различных способов образования новых слов. Надо сказать, что развитие словообразования основывается также на заимствовании слов из речи взрослых, однако в процессе словообразования мало просто пассивно воспринять слова и закрепить их в собственной речи. Для этого необходимо провести более сложные операции над словами: проанализировать речь взрослого, выделить части слов, обобщить смысл и связи данного смысла с определенной формой, а затем соединить нужные морфемы с целью образования новых слов [24, с. 18].

Словарный запас детей обогащается за счет слов, обозначающих окружающие ребенка предметы, действия с ними, а также определенные их свойства. В составе словаря отражается круг интересов и потребностей ребенка. В последующие годы число используемых детьми слов также быстро увеличивается, однако скорость данного прироста несколько снижается. К 4 годам активный словарь содержит в себе около 2000 слов, в 5 лет – около 2500-3000, а в 6-7 лет достигает 3500-4000 слов. К концу старшего дошкольного возраста большую часть словаря ребенка занимают существительные – около 42% и глаголы – 43%. Прилагательные и наречия –

около 7% и 6%, служебные части речи – около 2%. Вместе с тем необходимо понимать, что индивидуальные различия в содержании словарного запаса сохраняются и в эти возрастные периоды [2, с. 94].

Однако не так значимо количественное накопление словаря, как его качественное развитие – овладение семантикой слов. После 4-5 лет дети, владеющие речью, способны соотносить новое слово уже не с одним, а с несколькими предметами. Заимствуя у взрослых слова и используя их в собственной речи, ребенок еще не до конца осознает их полного лексического значения. Предметная отнесенность слов у детей может быть достаточно прочной, однако система абстракций и обобщений, скрывающаяся за ними, может оказаться не усвоенной.

Дети старшего дошкольного возраста употребляют в своей речи не только обобщающие слова, но и слова с отвлеченным значением – печаль, счастье, добро, зло. У них возникает пристальный интерес к слову и его содержанию. В некоторых случаях может наблюдаться словотворчество – например, когда в словаре ребенка не оказывается подходящего слова, ребенок придумывает свое. Однако в отличие от детей младшего и среднего дошкольного возраста словотворчество старших дошкольников не сопровождает их внешнюю деятельность и не зависит от нее [9, с. 71]. Как правило, в случаях невозможности подобрать нужное слово ребенок не называет предмет вовсе.

Дети 5-7 лет существенным образом отличаются от младших и средних дошкольников. В данный период происходит развитие личности в целом, расширяется сознание, совершенствуются все познавательные психические процессы. Ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным и устойчивым, что дает возможность появиться элементам произвольной памяти. Увеличивается круг знаний и интересов, совершенствуется деятельность. Все вышеперечисленные изменения в познавательной и личностной сфере ребенка являются хорошей основой для дальнейшего расширения и

углубления круга его представлений и роста словарного запаса.

Однако нужно понимать, что слова в лексиконе не существуют изолированно, сами по себе, они сплетаются друг с другом различными смысловыми нитями, формируя целую систему семантических полей. По этой причине интересной является и проблема формирования лексической системности у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе.

Интерпретируя речевые ассоциации детей старшего дошкольного возраста, Н. В. Серебрякова определила следующие стадии становления семантических полей:

1. Отличительной особенностью первой стадии является полная несформированность семантического поля. В роли слов-реакций у детей выступают названия предметов, непосредственно воспринимаемых детьми в данный момент (кошка, матрешка), поскольку в первую очередь дети отталкиваются от чувственного познания окружающей действительности. Семантика слов входит в семантику словосочетаний. Большую роль играют также синтагматические ассоциации (кошка – мяукает).

2. На второй стадии лексико-семантическая система языка находится в зачаточном состоянии: в речи детей еще нет смысловых связей слов, близких семантически, однако имеются образные, ситуативные связи. Это выражается в широком использовании детьми тематических ассоциаций, основывающихся на каких-либо представлениях (медленно – улитка).

3. На третьей стадии осуществляется процесс формирования понятий, образования классификаций. Так, вместо ситуативных связей дети усваивают такие смысловые связи, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что отражается в наибольшем использовании парадигматических ассоциаций (ягода – клубника, далеко – близко). На данном этапе имеет место расчленение структуры семантического поля, наиболее характерными составляющими которого являются антонимические отношения и классификации.

По мере взросления ребенка, совершенствования его речевого

развития, повышается и качество его вербальных ассоциаций. Н. В. Серебрякова отмечала, что в 7 лет у детей существенным образом улучшается организация семантических полей и преобразуется лексическая системность языка. Если у детей 5-6 лет число синтагматических ассоциаций заметно превалирует над парадигматическими, то к концу старшего дошкольного возраста прослеживается совершенно иная закономерность. Надо сказать, что и в речи взрослых людей имеют место, главным образом, парадигматические реакции. Это свидетельствует о том, что лексическая сторона речи детей к концу старшего дошкольного возраста значительно модернизируется и по своей организации постепенно приближается к лексико-семантической системе взрослых людей [24, с. 11].

Таким образом, словарь детей старшего дошкольного возраста можно расценивать как полноценную национальную языковую модель, потому как к этому периоду дети осваивают лексику и другие компоненты языка в такой степени, что изучаемый ими язык становится подлинно родным, их бытовой словарь находится на уровне разговорного языка взрослых. Согласно законам онтогенеза, в данный период должно завершаться формирование ядра словаря, которое в дальнейшем существенным образом не меняется. Однако семантическое и отчасти грамматическое развитие детей на данном этапе еще несовершенно. К концу старшего дошкольного возраста детьми начинают активно уточняться лексические значения слов. Это обусловлено получением детьми новых знаний об окружающем мире и появлением эстетического отношения к слову и речи в целом.

1.2. Психолого-педагогическая и речевая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста

Проблемой исследования общего недоразвития речи занимались многие авторы, такие как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева,

Н. В. Серебрякова и многие др. Благодаря многоаспектным изучением различных речевых патологий у детей дошкольного и младшего школьного возраста, проведенным Р. Е. Левиной и научными сотрудниками НИИ дефектологии, общее недоразвитие речи было впервые теоретически обосновано и охарактеризовано, как системное речевое нарушение, охватывающее все компоненты речевой системы.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное речевое нарушение у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, которое характеризуется нарушенным формированием всех компонентов речевой системы, таких как фонетическая сторона речи, фонематические процессы, а также лексико-грамматический строй речи [34, с. 53].

Р. Е. Левина выделила три уровня ОНР: если для первых двух характерны серьезные нарушения речи, то третьему, более высокому уровню, свойственны лишь некоторые недостатки в развитии основных компонентов речевой системы.

Для *первого уровня ОНР* характерно либо полное отсутствие речи, либо наличие отдельных ее элементов. Способность воспроизводить слоговую структуру слова ограничена. Активный словарь у таких детей представляет собой небольшое число звукоподражаний и звуковых комплексов [25, с. 5].

Второй уровень ОНР характеризуется значительным возрастанием речевых возможностей детей. Однако, несмотря на то, что дети пользуются более развернутыми речевыми средствами, речевое недоразвитие на данном уровне остается еще ярко выраженным.

Словарный запас пополняется существительными, глаголами, личными местоимениями, временами встречаются служебные части речи (предлоги и союзы). Но значения употребляемых детьми слов и их звуковой облик не всегда точны. Такая неточность находит свое отражение в большом количестве вербальных парафазий.

На данном уровне речевого развития дети начинают пользоваться

фразами, употреблять простые нераспространенные, а порой и распространенные предложения. Однако грамматическая связь в предложениях отсутствует [25, с. 6].

Психолого-педагогическую и речевую характеристику детей с **ОНР третьего уровня** старшего дошкольного возраста рассмотрим более подробно.

Поскольку речь находится в тесной взаимосвязи с другими сторонами психического развития, постольку неполноценность речевой деятельности отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [48, с. 6].

Основные свойства внимания детей с ОНР III уровня находятся на низком уровне развития: внимание характеризуется недостаточной устойчивостью и ограниченностью возможностей распределения [27, с. 625].

Речевая неполноценность оставляет след и на развитии памяти детей. Несмотря на то, что у детей с ОНР III уровня логическая (смысловая) память сравнительно сохранна, отмечается значительное снижение вербальной памяти и качества запоминания материала. Дети с нарушениями речи могут забывать сложные многоступенчатые речевые инструкции, опускать значимые элементы и путать порядок предлагаемых задач. Помимо этого, некоторые дети отличаются низкой активностью припоминания, сочетающейся со снижением познавательной деятельности [27, с. 625].

В силу того, что сама речь является важнейшей высшей психической функцией, она, в той или иной степени, взаимодействует со всеми высшими психическими процессами, но в особенности – с мышлением. По этой причине нарушения речевого развития приводят к некоторым характерным особенностям мыслительной деятельности детей. В основном, у детей с ОНР III уровня сформированы необходимые условия для овладения мыслительными операциями, однако вербальное мышление все же несколько отстает в своем развитии: маловероятно, что без целенаправленного обучения дети с легкостью смогут овладеть такими логическими приемами,

как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Кроме того, многим детям свойственна ригидность мышления [48, с. 6].

Наряду с нарушениями в развитии интеллектуальной сферы, у детей с нарушениями речи могут наблюдаться отклонения в формировании личностной сферы. Вследствие критичного отношения к собственному речевому дефекту, дети с ОНР III уровня часто отказываются от участия в совместных с другими детьми играх, в общих мероприятиях. Помимо этого, дети с речевыми нарушениями нередко подвергаются насмешкам со стороны нормально говорящих сверстников. Дети с нарушениями речи очень чувствительны к неблагоприятному влиянию общества, поэтому все негативные воздействия с его стороны могут приводить к тревожности детей, снижению их самооценки, неуверенности в своих поступках, страху самовыражения, низкой сопротивляемости стрессу, что в последствии может обернуться более серьезными отклонениями в личностном развитии.

Что касается речевого развития детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста, то на данном уровне разговорная речь детей характеризуется относительной развернутостью, отсутствием серьезных нарушений в развитии фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи. Имеющиеся нарушения в речи детей относятся, как правило, к сложным по значению и оформлению речевым единицам.

Дети с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста пользуются в основном простыми предложениями. Используя в своей речи сложные предложения, выражающие причинно-следственные связи, дети допускают серьезные ошибки. Довольно часто наблюдаются нарушения правильной связи слов в предложениях, передающих временные и пространственные отношения [25, с. 7].

Еще одной специфической чертой речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста является нарушение синтаксической связи слов в предложениях, обусловленное большим количеством ошибок в словоизменении.

К числу наиболее популярных ошибок относятся следующие:

- смешения окончаний существительных женского и мужского рода: «стоит дуба»;
- замены окончаний существительных среднего рода на окончания существительных женского рода: «окно – окна», «стекло – стекла»;
- склонение существительных среднего рода подобно существительным в женском роде: «разбил зеркалу», «посадил дереву»;
- использование неверных падежных окончаний слов женского рода с конечным мягким согласным: «стучит тростем», «нет метеля»;
- ошибки в подборе местоимений к существительным: «солнце высоко, он светит ярко»;
- ошибочная постановка ударений в словах;
- недифференциация вида глаголов: «съели, пока не закончился обед»;
- ошибочное употребление предложных и беспредложных конструкций: «купил журналов», «мальчик ест каша», «загорает на пляжу»;
- ошибки в согласовании существительных с прилагательными главным образом среднего рода: «ледяная озеро», «палящая солнце»;
- неверное согласование существительных с глаголами: «мальчики сидит на скамейке» – подобные ошибки встречаются редко [34, с. 65].

Недостаточная сформированность навыка словоизменения у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста особенно явно прослеживается в процессе выполнения ими специальных заданий. Так, дети не всегда правильно могут преобразовать единственное число существительных и глаголов во множественное (болото – «болоты», ухо – «ухи», играет – «играй», «играйте»), образовать форму родительного падежа множественного числа существительных («соснов», «дятелов») [34, с. 65].

Наряду с нарушениями словоизменения, у детей с ОНР III уровня имеются и затруднения в использовании способов словообразования. Дети не понимают значения словообразующих морфем, в следствие чего испытывают

трудности в преобразовании слов. Так, по заданию образовать прилагательные от существительных «пух» и «мех» дети подбирают слова «пухной», «мехной». Помимо этого, дети допускают ошибки при образовании уменьшительных форм существительных (стул – «стуленок» и др). Подобные ошибки свидетельствуют о недостаточном понимании морфологического состава слов и фонетического из значения [34, с. 65].

Фонетическая сторона речи детей на описываемом уровне существенным образом совершенствуется по сравнению с двумя первыми уровнями речевого развития. Нарушенными в произношении остаются лишь артикуляторно сложные звуки [25, с. 8].

Дети с ОНР III уровня в основном правильно и полно воспроизводят слоговую структуру слов, однако на данном уровне все же могут оставаться некоторые искажения звуко-слоговой структуры многосложных слов (бегемот – «гебегот», барабан – «банрабан») и особенно слов со стечением согласных. Подобные ошибки встречаются редко и, как правило, при воспроизведении малоизвестных слов [25, с. 8].

Что касается фонематических процессов у детей с ОНР III уровня, то они характеризуются некоторым отставанием в своем развитии. Так, нарушения фонематического восприятия выражаются в невозможности выполнения заданий на звуко-слоговой анализ и синтез, в неумении выделять звуки в словах в различных позициях, а нарушения фонематического слуха проявляются в трудностях дифференциации звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам.

На данной ступени речевого развития дети старшего дошкольного возраста понимают разговорную речь более полно и точно, чем дети на двух предыдущих уровнях. Лишь иногда у детей могут возникнуть затруднения в понимании речи, обусловленные недостаточной дифференциацией форм числа, рода и падежа имен существительных и прилагательных, рода и числа глаголов, префиксальных изменений и временных глагольных форм.

Таким образом, для третьего уровня ОНР у детей старшего

дошкольного возраста характерны следующие особенности:

1. В экспрессивной речи дети используют преимущественно простые нераспространенные предложения. При попытке распространить или составить сложные предложения дети допускают грубые ошибки. Часто наблюдается полная несформированность данных умений.

2. Отмечается недостаточная сформированность навыков словообразования и словоизменения. Дети допускают ошибки в согласовании и управлении, неверно употребляют падежные формы, смешивают временные и видовые формы глаголов, способы словообразования используют лишь при выполнении специальных заданий.

3. На данном уровне речевого развития у детей еще остаются нарушения звукопроизношения и сохраняется искажение слоговой структуры преимущественно малознакомых многосложных слов.

4. Имеются нарушения фонематических процессов: недостатки фонематического слуха, нарушения фонематического восприятия, трудности звукового анализа и синтеза.

5. Понимание обиходной речи в целом сохранно, однако изредка прослеживается непонимание некоторых слов и выражений, а также недостаточное усвоение многих грамматических форм [34, с. 67].

1.3. Характеристика словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста

Многие авторы, такие как В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и другие подчеркивали, что дети с ОНР III уровня обладают ограниченным словарным запасом.

Одна из характерных черт речи дошкольников с ОНР III уровня – более ощутимая, чем в норме, разница в объеме пассивного и активного словаря.

Так, количество слов в пассивном словаре у детей близко к норме, однако использование многих слов в собственной речи вызывает определенные трудности. Например, скудность словаря выражается в незнании детьми с ОНР III уровня даже старшего дошкольного возраста слов не только низкой частоты употребления, куда относятся названия ягод, рыб, цветов, насекомых, птиц, профессий, инструментов и т.д., но и слов высокой частоты употребления: названия домашних и диких животных, транспорта, частей тела и частей предметов и другие [24, с. 20].

Нарушенное развитие лексического строя речи у таких детей выражается не только в незнании названий многих предметов, но и в трудностях подбора знакомых слов, то есть в сложности актуализации пассивного словаря.

Одной из специфических особенностей словаря детей с ОНР III уровня является неточное использование слов, приводящее к вербальным парафазиям. Такие неточности или неверное употребление слов могут проявляться по-разному: в одних случаях дети будут использовать слова в слишком широком смысле, в других – подразумевать излишне узкое значение слов. Помимо этого, дети с ОНР III уровня могут использовать определенное слово правильно лишь в конкретной ситуации, однако при измененной ситуации или при описании иных ситуаций не вводить данное слово в контекст. Таким образом, речь детей с ОНР III уровня в некоторых случаях характеризуется еще и ситуативностью [24, с. 21].

Вербальные парафазии у детей с ОНР III уровня многочисленны. Наиболее распространенные из них – замены слов, входящих в одно семантическое поле. При использовании существительных наиболее часто заменяются те слова, которые входят в одно родовое понятие (оса – пчела, автомат – ружье, роза – тюльпан, лук – чеснок, ресницы – брови и др.).

Помимо смешений существительных на основе родовидовых отношений, отмечаются смешения и по другим семантическим признакам:

- замены слов, обозначающие сходные по функциональному

назначению предметы: веник – метла, чашка – кружка, варежки – перчатки;

– смешения слов, обозначающих внешне похожие предметы: водопад – фонтан, памятник – статуя, топор – молоток;

– замены слов, обозначающих предметы, связанные между собой единой ситуацией: каток – лед, арена – цирк;

– смешения слов-названий целого предмета и его части: поезд – вагон, рукав – манжет, лампа – лампочка;

– замены слов с обобщающим значением конкретными существительными: головные уборы – шапки, транспорт – машины;

– употребление словосочетаний в ходе подбора необходимого слова: лейка – чтобы поливать, ледянка – с горки кататься [24, с. 22].

Использовать словосочетания или предложения вместо нужного слова дети с ОНР III уровня могут и в тех случаях, когда слова им знакомы, но недостаточно закреплены в их речи по причине нечастого их применения. В связи с чем дети стараются не использовать данные слова и обходят их: магнитофон – «чтобы музыку слушать», маляр – «он стены красит».

Из числа прилагательных дети с ОНР III уровня пользуются в основном качественными, обозначающими такие признаки предметов, которые воспринимаются непосредственно (форма, цвет, величина), некоторыми свойствами предметов (кислый, вкусный, холодный, мягкий и др.). Что касается других разрядов прилагательных (относительных и притяжательных), то их дети употребляют лишь для выражения самых известных отношений (папина удочка, Сашин телефон). Однако даже при использовании, казалось бы, знакомых прилагательных дети допускают ошибки и заменяют одни слова на другие [34, с. 64].

Неточное употребление прилагательных сигнализирует о том, что дети с ОНР III уровня не знают точных значений слов, не выделяют существенных признаков, не различают качества предметов. Например, вследствие недифференцированности признаков величины у детей преобладают замены прилагательных по таким существенным признакам предметов, как длинный

– короткий, тонкий – толстый, узкий – широкий и др. [24, с. 21].

Вследствие неумения детей с ОНР III уровня различать между собой некоторые действия предметов заменам подвергаются и глаголы. Зачастую глаголы используются детьми в более общем, недифференцированном значении: щебечет – поет, стучит – бьет, скулит – плачет.

Замены слов по смыслу могут сохраняться длительное время и встречаться даже у младших школьников. Одни из наиболее стойких – смешения семантически близких действий: вяжет – шьет, вышивает – шьет, печет – жарит, капает – льет, моет – купает, пишет – рисует.

Наряду с заменами глаголов друг на друга на основании широкого и узкого значения слов имеют место замены глаголов на другую часть речи – на существительные: поливать – цветы, читать – книга, или наоборот, замены существительных глаголами: лыжи – кататься, шашки – играть [24, с. 22].

Воспринимая слова, дети соотносят их смысл со звуковой оболочкой, следовательно, отбор слов детьми происходит не только по смысловому признаку, но и по звуковому их составу. Однако не всегда звучание и значение определенного слова оказываются достаточно закрепленными в сознании детей, что ведет к смешению слов, сходных по звучанию, но разных по смыслу: аптекарь – библиотекарь, клатч – клад, маска – каска.

У детей с ОНР III уровня процесс отбора нужного слова осуществляется не так быстро и автоматизировано, как у детей в норме. Причиной тому являются разнообразные непроизвольно возникающие ассоциации, служащие отвлекающим фактором при реализации данного процесса [24, с. 23].

Речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня значительно обогащается за счет использования местоимений различных разрядов. Однако дети могут допускать ошибки при употреблении притяжательных местоимений (ихний, егошний). Что касается наречий, то с их использованием дела обстоят не очень благополучно, ведь нечастое употребление даже хорошо знакомых наречий приводит к обеднению

словарного запаса детей [34, с. 64].

На данном уровне речевого развития у детей появляется потребность в использовании предлогов, поэтому зачастую можно наблюдать за тем, как дети упорно пытаются подобрать правильный предлог в той или иной ситуации: «Мы пришли от... с... из магазина» [34, с. 64].

Дети с ОНР III уровня используют в своей речи в основном простые предлоги, выражающие пространственные отношения (на, под, за, над, к и др.), однако при их употреблении допускают много ошибок, проявляющихся в их заменах или пропусках. Например, один и тот же предлог при описании разных ситуаций может опускаться или заменяться («играть с Машей», но «поднять из пола», «спрятать в шкатулку», но «играть городки»). Данные ошибки свидетельствуют о недостаточном понимании значений даже самых простых предлогов [34, с. 64].

Нарушение лексического развития детей с ОНР III уровня заключается также в более позднем формировании лексической системы, структуризации семантических полей, в качественных особенностях данных процессов.

К 7 годам у детей с ОНР III уровня так же, как и у детей с нормальным речевым развитием, качественным образом меняется соотношение синтагматических и парадигматических ассоциаций. Если в 5-6 лет синтагматические реакции занимали доминирующее положение по отношению к парадигматическим, то к 7 годам последние начинают превалировать над синтагматическими. Однако у детей с речевыми нарушениями данное различие не так явно, как в норме.

Нужно отметить, что у нормотипичных детей к 7 годам парадигматические ассоциации начинают доминировать над всеми типами ассоциаций, что указывает на сформированность умения разграничивать центр и периферию семантических полей. У старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдается задержка в развитии данного процесса: парадигматические реакции не только не становятся господствующими, но и составляют всего одну четвертую часть всех ассоциаций [24, с. 23].

На несформированность семантических полей у детей с ОНР III уровня указывает также частое использование случайных ассоциаций. Даже к концу старшего дошкольного возраста данное явление не исчезает из речи детей, кроме того, является довольно распространенным.

Обращает на себя внимание и количественная динамика синтагматических реакций. Если у детей с нормой речевого развития к 6 годам резко увеличивается количество синтагматических ассоциаций, а к 7 годам их число стремительно снижается, то у детей с ОНР III уровня резкий прирост синтагматических ассоциаций прослеживается лишь к 7 годам.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня рост синтагматических и парадигматических ассоциаций осуществляется как бы синхронно, тогда как в норме у детей после 6 лет наблюдается иная закономерность: значительный рост парадигматических ассоциаций и заметное снижение синтагматических реакций [24, с. 24].

В первое время все дети 5-6 лет создают парадигматические ассоциации на основе аналогии, подобия (ручка – карандаш). Со временем они становятся все разнообразнее: появляются ассоциации, возникающие на основе антонимических отношений, и ассоциации, выражающие родовидовые отношения. Тем не менее у детей с ОНР III уровня доминирующими остаются ассоциации по аналогии (около 75% всех ассоциаций), тогда как в норме у детей к 7 годам начинают преобладать антонимические отношения. Это свидетельствует о недостаточном понимании детьми с нарушениями речи отношений внутри семантического поля [24, с. 24].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдается нарушение процесса формирования семантических полей. Основные характерные черты организации семантических полей у детей с ОНР III уровня:

1. Большинство ассоциаций у детей с нарушениями речи является случайным, носит немотивированный характер.

2. Выделение ядра семантического поля, а также его структуризация вызывает наибольшие затруднения у детей с ОНР III уровня при формировании семантических полей.

3. У детей с ОНР III уровня отмечается ограниченное число смысловых связей, вызванное небольшим объемом семантического поля. Парадигматические ассоциации составляют преимущественно ассоциации по аналогии. Антонимические и родовидовые отношения используются нечасто.

4. Скрытая фаза реакции на слова у детей с ОНР III уровня более длителен, чем у детей с нормой речевого развития: в норме – до 10 секунд, у детей с нарушениями речи – до 40 секунд [24, с. 25].

Следует отметить, что особенности формирования системной лексики, семантических полей у детей с речевыми нарушениями заключаются не только в неверном употреблении ими различных ассоциаций, но и в своеобразии классификации слов по семантическим признакам [24, с. 25].

Таким образом, для лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характерны следующие особенности: ограниченность словарного запаса, сложность актуализации пассивного словаря, резкое расхождение в объеме пассивного и активного словаря, неточный подбор слов, многочисленные разнообразные вербальные парафазии, а также недостаточная сформированность семантических полей.

Выводы по 1 главе:

Данная глава посвящена изучению онтогенеза речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Анализ литературы по теме исследования позволил нам подробно рассмотреть особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста. Нами были изучены количественные и качественные показатели развития лексикона, описаны стадии формирования лексической системности.

Дошкольный возраст – период стремительного роста словаря. Его формирование осуществляется последовательно и зависит от многих обстоятельств. Именно в старшем дошкольном возрасте, согласно законам

онтогенеза, завершается формирование ядра словаря, а сам словарь в данный период можно рассматривать как полноценную национальную модель языка.

У детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста в той или иной степени оказываются нарушенными все компоненты речевой системы. Кроме того, поскольку сама речь возглавляет иерархию всех высших психических функций, постольку недостаточность ее развития так или иначе сказывается на психологической базе речи.

Словарный запас данной категории детей характеризуется ограниченностью, небольшим объемом семантических полей, трудностью перевода слов из пассивного словаря в активный, неточностью в употреблении слов, а также отмечается существенная разница в объемах пассивного и активного словаря.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Цель, задачи, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента по изучению предпосылок формирования пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста

Основной целью логопедического обследования являлось определение уровня сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие задачи:

- подбор диагностических методик, соответствующих возрасту обучающихся;
- обследование моторики и всех компонентов речевой системы у детей старшего дошкольного возраста, определение уровня сформированности экспрессивной стороны речи;
- обследование пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста;
- определение критериев оценки уровня сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста;
- количественный и качественный анализ полученных результатов.

В основу каждого логопедического обследования должны быть положены определенные принципы. Наше логопедическое обследование предполагало соблюдение принципов, выдвинутых Р. Е. Левиной: принципа развития, принципа системного подхода и принципа рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития.

1. *Принцип развития* предполагает изучение происхождения речевого нарушения с точки зрения его эволюционно-динамического анализа. В процессе анализа речевого дефекта с данной позиции появляется возможность разграничить первичные нарушения и возникающие на их основе и тесно с ними связанные вторичные отклонения. Сведения об особенностях и закономерностях развития речи в каждый возрастной период, данные о предпосылках и условиях, благоприятных для речевого развития, позволяют оценить истоки происхождения дефекта, спрогнозировать его последствия и правильно спланировать коррекционную работу.

2. *Принцип системного подхода* обоснован системным взаимодействием всех речевых компонентов. Согласно данному принципу, речь является единой системой, состоящей из ряда компонентов, взаимосвязанных между собой: фонетической стороны, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи. В зависимости от степени выраженности речевого дефекта те или иные компоненты речевой структуры могут быть затронуты в разной мере. Данный принцип является основой для психолого-педагогической классификации речевых нарушений, в связи с чем уточнение состояния каждого компонента речи позволяет правильно сформулировать первую часть логопедического заключения. Помимо этого, опора на данный принцип позволяет комплектовать специальные учреждения для детей с речевыми нарушениями и определять пути и методы коррекции и профилактики нарушений речи.

3. *Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития.* Поскольку процесс формирования речевой деятельности тесно связан с формированием психики детей, постольку любое отклонение в психическом развитии оказывает значительное влияние на развитие речи. В связи с этим, корригирование недостатков психических процессов, принимающих активное участие в образовании речевых нарушений, ведет к нормализации функционирования речевой деятельности.

Констатирующий эксперимент проводился в очном режиме в городе Екатеринбурге на базе МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 13 в период с 01.10.2021 по 28.10.2021 г. В обследовании приняло участие пять воспитанников старшего дошкольного возраста (5 лет), зачисленных в логопедическую группу.

Обследование проводилось с использованием учебно-методического пособия Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты». В процессе диагностики проводилось исследование состояния моторики детей, фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексической и грамматической сторон речи, а также связной речи.

Исследование моторной сферы проводилось по следующим направлениям (с сохранением указанной последовательности):

- обследование состояния общей моторики;
- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- исследование мимической моторики;
- диагностика моторики артикуляционного аппарата.

Все предлагаемые задания выполнялись детьми сначала по показу, а затем по вербальной инструкции.

Фонетическая сторона речи исследовалась по таким направлениям, как:

- обследование звукопроизношения;
- обследование просодической стороны речи.

Для обследования произношения использовались картинки, взятые из пособия О. Б. Иншаковой «Альбом для логопеда». На основе полученных данных делался вывод о характере нарушения звукопроизношения: нормальное, мономорфное или полиморфное, антропофонический или фонологический дефект.

Картинный материал для обследования просодической стороны речи подбирался самостоятельно.

Проводилось обследование слоговой структуры слова. Слова различной структурной сложности были взяты также из пособия

О. Б. Иншаковой. Данное задание предполагало самостоятельное называние детьми предметных картинок, однако в случае затруднения слоговая структура слова воспроизводилась детьми отраженно.

В процессе обследования фонематических процессов оценивалось состояние фонематического слуха (способность узнавать фонемы, различать близкие по артикуляционным и акустическим признакам фонемы изолированно, на материале слогов и слов-паронимов), состояние фонематического восприятия (умение выделять гласные и согласные звуки в словах). Помимо этого, были получены сведения о сформированности навыков звуко-слового анализа и синтеза слов (возможность определять количество, место и последовательность звуков в слове, способность образовывать новые слова посредством проведения над ними различных операций: перестановки звуков и слогов, добавления звуков и слогов).

Для диагностики пассивного и активного словаря детей вновь был задействован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой. В ходе обследования оценивалось понимание и называние детьми предметов, их качеств и действий, изображенных на картинках.

Более детально проводилось обследование пассивного словаря по лексической теме «профессии». С этой целью нами было проанализировано содержание двух комплексных образовательных программ, разработанных в соответствии с ФГОС ДО и предназначенных для использования в дошкольных образовательных организациях, – инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой и «Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н. В. Нищевой.

Так, в программе «От рождения до школы» в разделе «Содержание образовательной деятельности с детьми 5-6 лет (старшая группа)» в образовательной области «Познавательное развитие» в разделе «Ознакомление с окружающим миром» в подразделе «Социальное

окружение» предлагается продолжать знакомить детей с культурными явлениями, их атрибутами, значением в жизни общества, связанными с ними профессиями, правилами поведения. Предлагается расширять представления о сферах профессиональной деятельности (наука, искусство, производство, сельское хозяйство), обогащать представления детей о профессиях. Рекомендуются рассказывать детям о педагогических, медицинских и строительных профессиях, о работниках сельского хозяйства, транспорта, торговли, связи и др.; о важности и значимости их труда; о технике, используемой для облегчения труда. Знакомить с трудом людей творческих профессий и результатами их деятельности. Воспитывать чувство благодарности к человеку за его труд [35, с. 237].

В «Комплексной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» в разделе «Содержание образовательных областей программы. Коррекционная, образовательная, игровая, досуговая деятельность» в образовательной области «Познавательное развитие» для детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 6 лет) в подразделе «Формирование целостной картины мира. Познавательно-исследовательская деятельность» предлагается расширять представления детей о профессиях, трудовых действиях взрослых. Формировать представления об инструментах, орудиях труда; о бытовой технике [31, с. 78].

Помимо этого, в данной программе приведено тематическое планирование образовательной и коррекционной деятельности по периодам для каждой из возрастных групп, где представлен перечень рекомендуемых профессий для изучения их детьми дошкольного возраста. Для речевого развития детей старшего дошкольного возраста предлагаются следующие лексические темы: «Профессии на транспорте», «Детский сад. Профессии», «Ателье. Закройщица», «Стройка. Профессии строителей», «Космос», «Почта», «Профессии взрослых» [31, с. 120].

Анализ образовательных программ позволил нам подобрать речевой

материал для обследования пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. В процессе диагностики исследовалось знание детьми основных профессий, атрибутов, необходимых представителям разных профессии, а также понимание детьми трудовых профессиональных действий. Наглядный материал подбирался самостоятельно согласно разработанным заданиям. С перечнем профессий, атрибутов и профессиональных действий можно ознакомиться более подробно в Приложении 1. Часть наглядного материала, используемого в процессе диагностики, представлена в Приложении 2.

Грамматический строй речи детей обследовался по двум критериям:

- понимание грамматических форм;
- употребление грамматических форм.

Для диагностики были подобраны предметные и сюжетные картинки.

В целях всестороннего обследования связной речи использовалась серия заданий, которая включала в себя составление предложений по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок и по опорным словам; пересказы знакомых и неизвестных текстов; составление рассказа по серии картинок с предварительным восстановлением их правильной последовательности, а также составление рассказа на основе личного опыта.

Для оценки всех показателей развития детей была использована следующая балльная система:

4 балла – ребенок справляется со всеми заданиями, выполняет их безошибочно с первого раза по словесной инструкции.

3 балла – в ходе выполнения проб обследуемый допускает незначительные ошибки, выполняет задания не с первого раза. Ребенком выполняется более половины всех заданий.

2 балла – испытуемый регулярно прибегает к помощи логопеда, выполняет половину или менее половины заданий.

1 балл – ребенком выполняются лишь единичные задания.

0 баллов – ребенок не справляется с предлагаемыми заданиями даже с

посторонней помощью.

Оценка «4 балла» соответствует высокому уровню речевого развития.

Оценка «3 балла» предполагает нахождение речевого развития на уровне «выше среднего».

«2 балла» – средний уровень речевого развития.

«1 балл» – уровень «ниже среднего».

«0 баллов» интерпретируется как низкий уровень речевого развития.

Таким образом, благодаря поставленным целям и задачам, следованию принципам, составляющим основу логопедического обследования, мы можем получить объективные результаты, осуществить их тщательный анализ и в дальнейшем спланировать эффективную коррекционную работу.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента и их анализ

На протяжении всего обследования полученные результаты в определенной последовательности фиксировались в речевых картах в виде качественной оценки, благодаря которой стало возможным дать характеристику каждому ребенку старшего дошкольного возраста и провести количественный анализ результатов.

Более подробно с содержанием одной из речевых карт можно ознакомиться в Приложении 3.

Проанализировать анамнестические данные, а также ознакомиться с выписками из ПМПК не удалось, поскольку данная информация о детях не была предоставлена образовательной организацией.

Обследование моторной сферы детей показало, что нарушения моторики в различной степени имеются у всех испытуемых. *Состояние общей моторики:* статическая и динамическая координация движений детей нарушены. Так, выполнение статической пробы «носок к пятке» у двоих детей (Влады и Тимура) сопровождалось пошатыванием из стороны в

сторону. Большинству испытуемых особенно затруднительно оказалось удержаться на одной ноге с закрытыми глазами: дети стояли, пошатываясь, балансируя туловищем и руками, периодически открывая глаза и опираясь на свободную ногу. Максиму Х. формирование данных статических поз вовсе не удалось. Нарушения динамической координации движений детей также варьируются от частичных недостатков в переключении до полной неспособности выполнения динамических проб. Так, у Ани несовершенство динамической координации движений заключалось в ускоренном темпе выполнения проб, Влада при выполнении приседаний на носочках периодически опиралась на всю стопу. У остальных детей были выявлены более серьезные нарушения: чередование шага и хлопка осуществить не получилось; при приседании на цыпочках дети теряли равновесие. У одного из детей (Максима Х.) была обнаружена невозможность стоять на носочках. Исследование пространственной организации движений показало, что все дети путают стороны своего тела. Темпо-ритмическое чувство у детей не сформировано, о чем свидетельствуют невозможность удержания заданного темпа в движениях рук и неспособность воспроизвести даже самый элементарный ритм. Что касается двигательной памяти, то ее нарушения в разной степени были замечены у трех обследуемых: Тимура, Максима Я. и Максима Х. Кроме того, у большинства детей встречались различные проявления нарушений мышечного тонуса: вялые и неточные движения Максима Х. и Максима Я., сигнализируют о сниженном тонусе, тогда как затруднение и неточность в переключении с одного движения рук на другое у Тимура свидетельствуют о повышенном тонусе в плечевом поясе.

Обследование *произвольной моторики пальцев рук* показало, что более серьезные нарушения координаций движений имеются у двух испытуемых (Максима Я. и Максима Х.): при формировании статических поз отмечался продолжительный поиск нужной позиции пальцев рук, динамические пробы выполнялись не с первого раза. Помимо этого, у одного из детей (Максима Я.) нарушения мышечного тонуса (гипотония) распространяются и на

моторику пальцев рук. Еще у двух детей были обнаружены частичные нарушения мелкой моторики: у Ани – несовершенство статической координации движений (не удалось положить второй палец правой руки на третий и наоборот); у Тимура были выявлены незначительные нарушения динамической координации (пробы выполнялись в ускоренном темпе).

Уровень сформированности *мимической моторики* у всех детей примерно одинаков. У большинства обследуемых ограничены объем и качество движений мышц лба. Объем и качество движений мышц глаз снижены в той или иной степени у всех обследуемых: у троих детей наблюдались легкие нарушения данной моторной функции (Тимуру не удалось подмигнуть, Ане – закрыть левый глаз, Владе не удалось выполнение обеих проб левым глазом). Более серьезные нарушения были выявлены у Максима Я. и Максима Х.: у детей не получилось поочередно закрыть правый и левый глаз и подмигнуть. Кроме того, у Максима Я. при легком и плотном смыкании век наблюдались синкинезии. Моторика мышц щек оказалась нарушенной лишь у двоих обследуемых (Максима Х. и Максима Я.): детям не удалось изолированное надувание щек. У всех испытуемых отмечалась невозможность произвольного формирования некоторых мимических поз и осуществление таких символических проб, как «свист» и «плевок».

В процессе обследования *анатомического строения артикуляционного аппарата* у одного из детей (Тимура) было выявлено незначительное нарушение органов артикуляции (язык ребенка излишне толст). Состояние органов артикуляционного аппарата Максима Я. требует уточнения у отоларинголога, поскольку рот ребенка всегда находится в приоткрытом состоянии (ребенок дышит ртом), что может указывать на наличие патологических образований в носоглотке или носовой полости.

Обследование *моторики артикуляционного аппарата* позволило выявить как общие для всех детей нарушения, так и индивидуальные для каждого ребенка трудности. Общими нарушениями двигательной функции

губ являются неспособность детей поднять верхнюю губу вверх, опустить нижнюю губу вниз. У одного из детей (Максима Я.) при попытке округлить губы отмечался поиск нужной позы, саливация; при вытягивании губ в «хоботок» губы не смыкались. Максим Х. испытывал трудности при формировании и удержании статических поз: «хоботка», «трубочки», «улыбки», «окошка». Для Влады оказалось затруднительным растянуть губы в «улыбке», а для Ани – сформировать «окошко». Общим нарушением двигательной функции нижней челюсти для большинства детей явилась неспособность выдвинуть нижнюю челюсть вперед. Индивидуальные затруднения наблюдались лишь у Максима Х.: ребенок не смог осуществить движение нижней челюстью вправо-влево. Нарушения двигательной функции языка имеются у всех обследуемых: выраженный гипертонус языка был отмечен у троих детей (Максима Х., Максима Я. и Тимура), легкий тремор при выполнении упражнений наблюдался у Влады, Ани и Тимура, повышенная саливация – у Влады и Тимура. Формирование сложных артикуляционных поз («чашечки», «горочки») не удалось троим обследуемым. Переключение с одного движения на другое нарушено у всех детей: большинству из них оказалось затруднительно полузакрывать рот, «поцокать» языком по небу. Тимур испытывал сложности при переключении с широко открытого рта на улыбку. Максиму Я. пробы, направленные на исследование двигательной функции губ и языка, выполнить не удалось.

С результатами обследования моторной сферы детей старшего дошкольного возраста можно ознакомиться в Таблице 1 (Приложение 4).

Анализ полученных данных о состоянии моторной сферы детей старшего дошкольного возраста позволил сделать вывод о том, что общая, мелкая, мимическая и артикуляционная моторика в той или иной степени нарушена у всех обследованных детей. Наличие у испытуемых таких неврологических симптомов, как синкинезии, тремор, гиперсаливация, нарушения мышечного тонуса, проявления односторонней симптоматики и другие признаки позволяют нам предположить, что у всех детей имеется

такое речедвигательное нарушение, как дизартрия псевдобульбарной формы.

Фонетическая сторона речи детей изобилует многочисленными ошибками в звукопроизношении, в воспроизведении слоговой структуры слова, а также расстройствами просодической стороны речи. Нарушения звукопроизношения у всех детей полиморфные, кроме того, наблюдаются как антропофонические, так и фонологические дефекты.

Наиболее благоприятный вариант развития звуковой стороны речи наблюдается у Влады. Нарушения звукопроизношения у обследуемой полиморфные антропофонические: сигматизм свистящих звуков, двугубный ламбдацизм, горловой ротацизм.

У остальных детей отмечается сочетание антропофонических и фонологических дефектов. У Ани были выявлены нарушения звукопроизношения по типу искажений, замен и смешений. Искажены шипящие звуки (сигматизм шипящих). Смешиваются свистящие звуки. Заменяются следующие группы звуков: шипящие (парасигматизм); сонорные звуки (параламбдацизм и параротацизм).

Наиболее серьезные нарушения звукопроизношения наблюдаются у Тимура и Максима Я. У Тимура искажены следующие группы звуков: свистящие (межзубный сигматизм, призубный сигматизм); шипящие: (межзубный сигматизм); сонорные (ротацизм, ламбдацизм); губно-зубной [в]. Смешиваются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные.

У Максима Я. к антропофоническим дефектам звукопроизношения относятся следующие: межзубный сигматизм свистящих и шипящих звуков, горловой ротацизм, губно-зубной ротацизм, губно-губной ламбдацизм. Фонологические: замена гласных звуков; смешения согласных звуков: парасигматизм, паракхитизм; замены согласных звуков: парагаммацизм, замена звонких звуков на глухие.

Недостатки звукопроизношения у Максима Х. представлены искажениями и заменами звуков. Искажены следующие группы звуков: свистящие, шипящие, соноры. Заменам подвержены шипящие звуки.

С более подробной качественной и количественной характеристикой нарушений звукопроизношения можно ознакомиться в Таблице 2, представленной в Приложении 4.

Таким образом, звукопроизносительная сторона речи серьезно нарушена у всех испытуемых: практически у всех детей нарушения звукопроизношения представляют собой сочетание антропофонических и фонологических дефектов. Кроме того, данные недостатки у всех обследуемых охватывают более двух фонетических групп.

Что касается *просодической стороны речи*, то нарушения данного речевого компонента были выявлены у всех детей. Так, изменение силы голоса удалось лишь Тимуру, изменить тембр голоса получилось только у Влады. При модуляции голоса по высоте большинству детей оказалось затруднительным понижение основного тона голоса. Мелодико-интонационную сторону речи не удалось исследовать у одного ребенка (Максима Х.): испытуемый отказался от выполнения заданий.

В ходе обследования *темпо-ритмической стороны речи* было выявлено, что различение и самостоятельное изменение темпа речи сохранно у всех обследуемых детей (за исключением одного испытуемого (Максима Х.)). Однако ритмическое чувство у детей не сформировано (с предложенными заданиями не справился ни один ребенок).

Неречевое и речевое дыхание также оказались нарушенными у всех детей: дыхание обследуемых учащенное, его объем и продолжительность снижены; диафрагмальный тип дыхания не сформирован ни у одного обследуемого (грудное дыхание – у трех детей, ключичное – у двух). Помимо этого, у двоих обследуемых (Максима Я. и Максима Х.) были обнаружены трудности при дифференциации носового и ротового дыхания.

Результаты обследования просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста представлены в Таблице 3, Приложение 4.

Выявленные в ходе обследования нарушения всех компонентов просодической стороны речи у всех испытуемых подтверждают наше

предположение касательно клинико-педагогической части логопедического заключения, поскольку одним из наиболее стойких признаков данного речевого нарушения являются мелодико-интонационные расстройства.

Нарушения *слоговой структуры слова* были выявлены у четверых обследуемых: однако если у Влады, Ани и Тимура отмечались незначительные нарушения слоговой структуры: антиципации и элизии в многосложных незнакомых словах, то у Максима Х. наблюдались множественные искажения слов: элизии в словах со стечением согласных и в многосложных словах, антиципации в трехсложных словах с закрытым слогом.

Более подробно качественная и количественная характеристика нарушений слоговой структуры слова представлены в Приложении 4 (Таблица 4).

Уровень сформированности *фонематического слуха* у всех детей примерно одинаков. Узнавание фонем среди звукового ряда доступно всем обследуемым, за исключением одного (Максима Х.), однако умение узнавать фонемы на материале слогов и слов у детей не сформировано. Различение фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам, на материале звуков и слогов не доступно ни одному ребенку. При дифференциации слов-паронимов возникли трудности у двоих испытуемых: Максима Х. – допустил ошибки при различении слов-паронимов с сонорами (рамка-ранка, сом-сон), с твердой и мягкой согласными (катушка-Катюшка) и Тимура – ошибки при дифференциации паронимов, отличающихся сонорным звуком (рамка-ранка).

Развитие *фонематического восприятия* у всех детей находится на начальной фазе формирования: так, умение определять первый гласный звук в словах сохранно у всех детей. Возможность выделять согласные звуки, находящиеся в различных позициях слова, не сформировано ни у одного ребенка. Задания, направленные на исследование звуко-слогового анализа, выполнялись детьми, главным образом, наугад. С заданиями на обследование

звуко-слогового синтеза не справился ни один ребенок.

В Таблице 5 (Приложение 4) представлены результаты обследования фонематических процессов.

В ходе анализа полученных результатов были выявлены грубые нарушения фонематического слуха, а также полная несформированность фонематического восприятия у всех испытуемых: развитие фонематических процессов всех детей соответствует уровню «ниже среднего».

Обследование *лексической стороны речи* позволило выявить общие для всех детей недостатки в развитии словаря.

Наиболее распространенными для всех обследуемых являются следующие недостатки: незнание многих слов высокой и низкой частоты употребления, незнание слов-названий детенышей животных, незнание некоторых названий малознакомых предметов, трудности в подборе предметов по описанию, несовершенство знаний семантически близких предметов. Помимо этого, подбор обобщающих понятий осуществлялся детьми с ошибками и только к самым известным предметам (овощи, фрукты, посуда), дополнение тематического ряда вызвало трудности у всех детей.

Что касается предикативного словаря, то здесь общим затруднением для всех детей было определено называние семантически близких действий (как правило, дети подбирали неточные или даже неверные глаголы: «делает платье» – шьет, «варит пирожки» – печет пироги и др.).

В процессе обследования адъективного словаря у детей было выявлено множество ошибок разного характера, однако общей для всех трудностью оказалось неумение образовывать относительные прилагательные, обозначающие назначение предмета.

Употребление системной лексики вызвало большие затруднения у всех обследуемых: ни одному из детей не удалось подобрать однокоренные слова, а также осуществить подбор синонимов.

Количественные данные обследования лексической стороны речи представлены в Таблице 6 (Приложение 4).

Проанализировав полученные данные о состоянии лексического строя речи, мы пришли к выводу о том, что пассивный и активный словарь детей резко ограничен. Кроме того, у данного контингента испытуемых, помимо незнания большого количества слов, отмечались замены существительных, сходных по внешнему виду, по функциональному назначению; смешения на основе родовидовых отношений, замены обобщающих слов конкретными существительными и наоборот, замены глаголов на существительные и другие ошибки, характерные для детей с ОНР III уровня.

В ходе обследования *грамматического строя речи* было выявлено, что частичные нарушения понимания и употребления грамматических форм присутствуют у всех детей. Так, понимание логико-грамматических отношений несовершенно у всех обследуемых. У большинства испытуемых затруднено понимание падежных окончаний существительных. У Влады, Ани и Тимура нарушено понимание рода прилагательных в словах с нечетким окончанием. Понимание данного грамматического признака у Максима Х. не сформировано вовсе. Практически все испытуемые не понимают префиксальных изменений глагольных форм. Выполнение сложных, многоступенчатых инструкций доступно лишь Владе. Понимание инверсионных конструкций оказалось нарушено у четверых детей.

Уровень сформированности навыков словоизменения и словообразования у всех детей примерно одинаков. Употребление существительных в различных падежах недоступно лишь Максиму Х. Преобразование единственного числа существительных во множественное вызвало затруднения у всех детей. При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных ошибки допустило большинство испытуемых. В речи детей используются преимущественно самые простые предлоги (на, в, под). Что касается словообразования, то данный навык в полной мере не сформирован ни у одного ребенка.

Итоги обследования понимания и употребления грамматических форм представлены в Таблице 7 (Приложение 4).

Несмотря на то, что понимание грамматических форм у большинства обследуемых находится на достаточно высоком уровне развития, самостоятельное использование грамматических средств у всех детей затруднено. Таким образом, грамматический строй речи нарушен у всех обследованных детей, что сигнализирует о недостаточном овладении ими языковыми закономерностями и обобщениями.

Опишем состояние *связной речи* обследованных детей. Связная речь Влады сформирована не в полной мере: при пересказе известного текста наблюдались слова, не несущие никакого смысла, при пересказе незнакомого текста и при рассказывании по серии сюжетных картинок упускались значимые для понимания сути рассказа детали. Рассказа, составленный на основе собственного опыта логически не завершен.

Связная речь Ани сформирована недостаточно: пересказанные тексты оказались очень короткими, обнаруживалось опущение деталей. Рассказ, составленный по серии картинок, также получился очень коротким, предложения в рассказе между собой не связаны. Составить рассказ из собственного опыта получилось лишь с помощью наводящих вопросов.

Связная речь Максима Х. не сформирована: обследуемый не смог выполнить ни одного задания. Помимо этого, в речи ребенка наблюдаются регулярные персеверации (ребенок повторяет свои фразы/ слова).

Составить предложение по опорным словам Тимур смог лишь с помощью логопеда. При пересказе знакомого текста упускались лексические повторы и повторяющиеся синтаксические конструкции. Главная смысловая единица басни (мораль) отсутствовала, итога басни не было. В ходе составления рассказа на основе жизненного опыта отмечались трудности программирования его содержания.

При пересказе знакомой сказки Максиму Я. требовалась помощь логопеда. При пересказе басни были упущены значимые детали, мораль отсутствовала. Составить рассказ по серии сюжетных картинок не удалось, поскольку ребенок не понимал, что события происходят не одномоментно.

Рассказ, составленный на основе личного опыта, очень короткий, вывода нет.

Итоги обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста представлены в Таблице 8 Приложения 4.

Нарушение связной речи у испытуемых дает нам основание полагать, что у всех детей имеется ОНР. Однако если у большинства обследуемых средний показатель сформированности связной речи приближен к уровню «выше среднего», то у одного из детей средний балл соответствует низкому уровню развития. Это свидетельствует о том, что не у всех обследуемых уровень речевого недоразвития одинаков.

В сводной Таблице 1, представленной ниже, приведены средние показатели развития всех компонентов речевой системы детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Сводная таблица всех показателей развития детей старшего
дошкольного возраста

Показатели	Влада	Аня	Тимур	Максим Я.	Максим Х.	Средний балл
1. Моторная сфера	3,2	3	3,1	2,1	1	2,5
2. Звукопроизношение	1	0,5	0	0	0,5	0,4
3. Просодическая сторона речи	2,8	2,1	3	2	0,4	2,1
4. Слоговая структура слова	3	3	3	4	1	2,8
5. Фонематические процессы	1	1,5	0,9	1	0,3	1
6. Лексическая сторона речи	2,5	2,8	2,3	2,1	0,9	2,1
7. Грамматический строй речи	2,6	2,8	2,6	2,8	1,8	2,5
8. Связная речь	2,7	3	2,8	2,9	0,2	2,3
Средний показатель	2,4	2,3	2,2	2,1	0,8	2

Из приведенной таблицы видно, что в большей степени у всех детей страдают звукопроизношение и фонематические процессы. У Влады, Ани и Тимура наблюдается благоприятное двигательное развитие, сохранна слоговая структура слова. Количественные показатели моторной сферы, просодической и лексической сторон речи у Максима Я. примерно

одинаковы и соответствуют среднему уровню, слоговая структура слова ребенка является полностью сформированной, а грамматический строй и связная речь приближены к уровню «выше среднего». Достаточно хорошее состояние просодики и связной речи отмечается у Влады и Тимура, грамматическая и лексическая стороны речи детей находятся на среднем уровне. Просодическая сторона речи Ани сформирована недостаточно, лексико-грамматическая сторона речи и связная речь развиты благополучно.

У Максима Х. сильно западает развитие всех речевых компонентов. В особенности страдают просодика и связная речь. Более сформированным у ребенка является грамматический строй речи (приближен к среднему уровню). Моторная сфера, слоговая структура слова и лексическая сторона речи также сильно нарушены и соответствуют уровню «ниже среднего».

Таким образом, количественные данные позволили нам проанализировать состояние речи каждого ребенка и выявить уровень ее сформированности.

Уровень сформированности речевых компонентов оценивался по среднему значению, которое было определено по баллам, полученным детьми за каждую отдельную сферу. Максимальное значение среднего балла, которое могли получить дети старшего дошкольного возраста за выполнение всех заданий, равнялось 4.

С характеристикой детей всех уровней развития можно ознакомиться в Приложении 5.

Значение средних баллов большинства детей примерно одинаково и равняется двум. Следовательно, двигательное и речевое развитие Влады, Ани, Тимура и Максима Я. соответствуют второму уровню. Средний балл Максима Х. приближен к одному, это свидетельствует о том, что сформированность речевых и неречевых навыков ребенка находятся на первом уровне развития.

Таким образом, подробный анализ полученных данных, количественная и качественная оценка всех результатов позволили нам

сформулировать логопедическое заключение на каждого ребенка.

Логопедическое заключение Влады и Ани: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени тяжести.

Логопедическое заключение Тимура и Максима Я.: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести.

У Максима Х. наблюдается более тяжелая ситуация в речевом и двигательном развитии. Проявляются и некоторые психологические особенности, не соответствующие норме, что сигнализирует о вторичности нарушений, выявленных в ходе логопедического обследования. Исходя из этого, Максиму Х. можно сформулировать лишь предварительное логопедическое заключение, поскольку данные нарушения должны быть более детально изучены и подтверждены другими специалистами. Итак, *предварительное логопедическое заключение* Максима Х.: СНР, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести.

Перейдем к более подробному анализу результатов обследования пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования все ответы детей фиксировались в специально разработанном бланке в виде качественной оценки. Более детально с ответами одной из испытуемых можно ознакомиться в Приложении 6.

Результаты обследования позволили сделать вывод о том, что пассивный словарный запас по лексической теме «профессии» ограничен у всех детей. Кроме того, надо сказать, что в пассивном словаре у детей отсутствуют не только названия самих профессий, но и ограничено понимание роли специалистов в разных сферах деятельности и представление об атрибутах, необходимых людям для выполнения своих профессиональных обязанностей.

Так, среди творческих и научных специальностей одному из детей (Максиму) оказались неизвестны такие профессии, как «скульптор», «режиссер» и «ученый», с их атрибутами ребенок незнаком. Еще у двух

детей были выявлены неточные представления об атрибутах людей творческих профессий: Влада перепутала атрибуты артиста и режиссера; Аня не смогла определить, какие атрибуты принадлежат артисту, несмотря на наличие в ее активном словаре названия профессии «актер».

В сфере «образование» большинству детей особенно затруднительно оказалось различение атрибутов психолога и логопеда; у одного из детей (Тимура) были обнаружены несовершенные представления о функциях, выполняемых логопедом, невзирая на то, что ежедневно у всех испытуемых осуществляется непосредственное взаимодействие с данным специалистом. Хуже всего представления о профессиях в данной сфере сформированы у Максима, о чем свидетельствует неверное определение им на изображениях специалистов и их действий.

Знания профессий в отрасли «здравоохранение» полностью сформированы лишь у Ани, остальные обследуемые имеют ограниченные представления о специалистах данной сферы. Так, Владе неизвестны такие профессии, как «хирург» и «медсестра», Тимуру – профессии медсестры и аптекаря; Максим не знает таких специалистов, как «хирург» и «аптекарь».

Знания специальностей в сфере «производство» у всех детей (кроме Тимура) ограничиваются в большинстве случаев тремя профессиями: швеи, слесаря и инженера. Представления о функциях и атрибутике работников на производстве у большинства испытуемых не сформированы.

Несмотря на наличие у Тимура и Максима в пассивном словаре всех названий профессий сельского хозяйства, знания об атрибутах этих специалистов и их трудовой деятельности ограничены в разной степени у обоих испытуемых. Представления об атрибутах работников данного рода деятельности ограничены и у Ани. Кроме того, обследуемой незнакомы такие профессии, как «дойрка» и «животновод», неизвестна их роль в сфере сельского хозяйства. Представления о профессиях доярки и комбайнера также не сформированы у Влады.

Профессия «продавец», его роль и атрибутика знакомы всем

обследованным детям, однако более узкие специальности (продавец-кассир, продавец-консультант) в торговой сфере большинству детей неизвестны.

Знания о специалистах, их атрибутах и роли в области связи, цифровых технологий и СМИ значительно снижены у всех детей.

Представления о профессиях на транспорте сформированы лучше у мальчиков, чем у девочек. Так, знания Ани и Влады о функциях, выполняемых сотрудниками транспортных средств, оказались бедны. Такие профессии, как «стюардесса» и «кондуктор» Владе неизвестны.

В роде деятельности «военные и МЧС» большинству детей (Владе, Тимуру и Максиму) оказались неизвестны профессии спасателя и инспектора ГАИ; Аня незнакома с профессией «полицейский». Представления об атрибутике спасателя и военного ограничены у всех детей. Помимо этого, Тимуру и Максиму незнакомы атрибуты охранника, а Ане – атрибуты полицейского. Точные представления о роли специалистов в данной сфере деятельности у девочек (Влады и Ани) отсутствуют.

Представителей сферы «клининг и обслуживание» знают все обследованные дети, их атрибуты и действия испытуемые определяют безошибочно.

Что касается профессий, относящихся к сфере бизнеса, то таких специальностей не знает ни один ребенок. Атрибутика и роль людей данного рода деятельности детям не знакомы.

Помимо качественного анализа полученных результатов, нами был осуществлен учет количественных данных, с которыми можно ознакомиться ниже, в Таблице 2.

Представленные в таблице количественные данные позволяют увидеть общую картину сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии». Можно заметить, что у всех детей страдают знания профессий в таких отраслях, как «производство», «связь, цифровые технологии и СМИ» и в особенности в сфере «бизнес». Наиболее благоприятно сформированы представления о специальностях в сфере «клининг и обслуживание».

Средний балл примерно одинаков у всех детей, его значение приближено к трем. Это свидетельствует о том, что уровень сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» достаточно высок и соответствует показателю «выше среднего».

Таблица 2

Количественные результаты обследования пассивного словаря по лексической теме «профессии»

Род деятельности	Влада	Аня	Тимур	Максим	Средний балл
Искусство и наука	3,4	3,4	4	3	3,5
Образование	3,2	3,2	3,6	2	3
Здравоохранение	3	4	3	3	3,3
Производство	1	1	3	1	1,5
Сельское хозяйство	3,5	2	3	3	2,9
Торговля	4	3	3	3,3	3,3
Связь, цифровые технологии и СМИ	2	2	1,5	2,6	2
Транспорт	3	3	4	4	3,5
Военные и МЧС	3	3	3,3	3,3	3,2
Клининг и обслуживание	4	4	4	4	4
Бизнес	0	0	0	0	0
Средний балл	2,7	2,6	2,9	2,7	2,7

Помимо несовершенств в развитии пассивного словарного запаса, у всех детей наблюдались неточности и при использовании слов-названий профессий в собственной речи. Приведем ряд наиболее ярких недостатков:

- неверное использование грамматических форм слов. Например, «парикмахерский» вместо «парикмахер», «продаватель» – продавец и др.;
- отсутствие в словаре названий узких специальностей. Например, знакомая всем детям профессия «строитель» заменяет собой все профессии на производстве, «фермер» – большинство сельскохозяйственных профессий, а «продавцами» являются все сотрудники в торговой сфере.

Благодаря детальному обследованию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и подробному анализу его результатов, мы смогли адекватно оценить состояние пассивного словаря по

лексической теме «профессии», выявить у детей недостатки употребления названий различных специальностей в собственной речи и прийти к следующим выводам:

1. Качество представлений о профессиях в определенной сфере деятельности напрямую зависит от заинтересованности ребенка в предлагаемой теме. Данный вывод можно подтвердить нашими наблюдениями: знания профессий на транспорте, военных специальностей и МЧС у мальчиков сформированы лучше, чем у девочек.

2. Качество знаний о людях разных профессий, их атрибутике и роли определяется не только непосредственным взаимодействием ребенка со специалистом, но и наличием видимых результатов после одного такого взаимодействия. Данное умозаключение позволяет нам объяснить тот факт, что представления детей о профессиях в сфере «клининг и обслуживание» более совершенны, нежели знания о таких профессиях, как «воспитатель» и «логопед». Несмотря на частое взаимодействие с данными специалистами, представления о их роли и атрибутике у детей очень бедны, поскольку видимые результаты совместной деятельности детей и педагогов отсрочены.

3. Наличие слов-названий определенных профессий в пассивном, или даже в активном, словаре детей не гарантирует у них совершенных знаний и точных представлений о специалисте, его атрибутике и его профессиональных действиях. Данный вывод свидетельствует о том, что в большинстве случаев знания детей о представителях разных профессий носят контекстуальный, поверхностный характер.

Выводы по 2 главе:

Логопедическое обследование проводилось с использованием компилятивной методики, поскольку помимо общей диагностики моторной сферы и сторон речевого развития, осуществляющейся по речевой карте Н. М. Трубниковой, проводилось более детальное обследование пассивного словаря по лексической теме «профессии», требующее специальной методической разработки. С этой целью нами было проанализировано

содержание двух комплексных образовательных программ.

В ходе обследования у детей были выявлены нарушения моторной сферы, а также нарушения всех компонентов речевой системы. Благодаря анализу полученных результатов, мы смогли определить клиническую форму речевой патологии и структуру речевого дефекта у каждого ребенка.

Логопедическое заключение Влады и Ани: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени тяжести.

Логопедическое заключение Тимура и Максима Я.: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести.

Предварительное логопедическое заключение Максима Х.: СНР, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести.

Обследование детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня позволило сделать вывод о том, что пассивный словарный запас по лексической теме «профессии» сформирован на достаточно высоком уровне и соответствует показателю «выше среднего». Это свидетельствует о том, что обследуемые знают большинство профессий, самостоятельно называют некоторые из них, однако могут допускать единичные ошибки при определении похожих между собой профессий, при определении атрибутов и действий различных специалистов.

Таким образом, данное логопедическое обследование позволило нам диагностировать у детей старшего дошкольного возраста нарушения речевых и неречевых функций, оценить уровень речевого развития испытуемых, сформулировать логопедическое заключение на каждого ребенка, а также оценить состояние пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ ПО ЛЕКСИЧЕСКОЙ ТЕМЕ «ПРОФЕССИИ» У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Теоретическое обоснование, цель, задачи, принципы и планирование логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста

Проблемой формирования словарного запаса у детей дошкольного возраста занимались многие отечественные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие.

Неоценимый вклад в становление методики развития речи был внесен Е. А. Флериной, К. Д. Ушинским, Е. И. Тихеевой, Ф. А. Сохиным, А. М. Бородич. Кроме того, подробная методика развития словаря представлена в работе М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной.

Как известно, обогащение словарного запаса детей осуществляется с параллельным усвоением знаний об окружающей действительности, с формированием основ осознанно-правильного отношения детей к окружающему миру [5, с. 101].

Слово является одной из основных лексических и грамматических единиц языка. Каждое слово обладает определенным значением (или несколькими значениями), звуковым оформлением и морфологической структурой. Следовательно, осуществляя словарную работу в детском саду, мы должны принимать во внимание все перечисленные особенности слов [5, с. 101].

Целью логопедической работы является формирование пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием

речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Под формированием пассивного словаря понимается его постепенное расширение, обогащение за счет неизвестных или сложных по содержанию или оформлению для детей слов.

Реализация данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Актуализация словарного запаса.

Под термином «актуализация» в данном случае подразумевается уточнение имеющихся знаний у детей по теме «профессии», расширение представлений о специалистах, их атрибутике и профессиональных действиях, а также систематизация словарного запаса.

2. Уточнение и закрепление словаря.

Решение данной задачи предполагает уточнение и закрепление в активном словаре правильных наименований профессий.

3. Обогащение словаря.

Под обогащением словарного запаса понимается количественное накопление слов, изучение новых, ранее неизвестных детям слов.

4. Активизация словаря.

Решить данную задачу – значит создать необходимые условия для перевода слов, находящихся в пассивном словаре, в активный словарь, а также использовать данные слова в собственной речи, включая их в словосочетания и предложения.

Важно понимать, что словарная работа в каждой группе должна осуществляться исходя из возрастных и индивидуальных возможностей детей, с учетом их психического развития, а также в соответствии с актуальными воспитательными задачами.

Однако при проведении словарной работы необходимо опираться и на общие для всех возрастных групп принципы, определяющие характер логопедической работы, ее содержание, методы и приемы.

К подобным принципам можно отнести следующие:

1. Опора на активную познавательную деятельность детей.

2. Единство обогащения словаря с развитием высших психических функций, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей.

3. Связь содержания словарной работы с постепенно расширяющимися умственными способностями детей и развивающимися возможностями познания окружающей действительности.

4. Применение наглядных средств с целью побуждения детей к речевой и познавательной активности.

5. Семантизация лексики для более полного и качественного усвоения значений слов.

6. Решение всех задач словарной работы в единстве и в определенной последовательности.

7. Воздействие на все компоненты речевой системы: формирование словаря с одновременным развитием фонетической, фонематической и грамматической сторон речи, с совершенствованием связной речи.

О значимости соблюдения перечисленных принципов писали в своих работах Е. И. Тихеева, А. М. Бородич, Ф. А. Сохин и другие.

По результатам обследования на каждого ребенка был составлен индивидуальный перспективный план коррекционной работы (Приложение 7), благодаря которому стало возможным определить общие для всех детей направления логопедической работы:

- развитие общей моторики: совершенствование статической координации движений, развитие динамической координации, совершенствование пространственной организации движений, формирование темпо-ритмического чувства;

- совершенствование произвольной моторики пальцев рук: преодоление нарушений статической и динамической координации движений;

- развитие мимической моторики: увеличение объема и качества движений мышц лба, глаз; работа над произвольным формированием таких мимических поз, как удивление, испуг и грусть; развитие символического

праксиса;

- развитие моторики артикуляционного аппарата: двигательной активности губ и языка, подвижности нижней челюсти;
- коррекция звукопроизношения: постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных групп звуков;
- развитие просодики: формирование умения произвольно менять высоту, силу и тембр голоса; формирование ритмической организации речи; работа над нормализацией дыхания: формирование диафрагмального типа дыхания, увеличение объема и продолжительности речевого дыхания.
- формирование фонематических процессов: фонематического слуха (формирование умения узнавать фонемы на материале слогов и слов, различать близкие по артикуляционным и акустическим признакам фонемы на материале звуков и слогов), фонематического восприятия (формирование умения определять гласные и согласные звуки, находящиеся в разных позициях слова, и проводить звуко-слоговой анализ и синтез);
- развитие лексической стороны речи: обогащение номинативного, адъективного и предикативного словаря, в особенности по лексической теме «профессии», формирование, уточнение и активизация системной лексики;
- совершенствование грамматического строя речи: понимания грамматических форм, совершенствование навыков словоизменения, формирование навыков словообразования;
- развитие связной речи.

Реализацию данных направлений рекомендуется осуществлять с применением фронтальной формы организации обучения. В связи с этим, поставленные задачи будут решаться на фронтальных занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка и формированию связной речи, организованных 2 раза в неделю.

Для достижения главной цели всю логопедическую работу необходимо выстроить с учетом лексической темы «профессии» в единстве с календарно-тематическим планом.

План фронтальных занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и формированию связной речи для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Таблица 3) рассчитан на 2 месяца работы (в период с 01.02.2022 по 01.04.2022) и составлен с опорой на тематическое планирование, представленное в комплексной образовательной программе Н. В. Нищевой.

Таблица 3

План занятий для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III
уровня

1-я неделя	2-я неделя	3-я недел я	4-я неделя	5-я неделя	6-я неделя	7-я неделя	8-я недел я
Лексическая тема							
Детский сад. Професси и	Ателье. Закройщи ца	Наша армия	Стройка. Профессии строителей	Весна. Приметы весны. Мамин праздник	Комнатные растения	Пресновод ные и аквариумн ые рыбы	Наш город

Таким образом, поставленные цель и задачи, а также выявленные в ходе анализа учебно-методической литературы принципы, позволили спланировать логопедическую работу, что в дальнейшем поможет нам организовать эффективное логопедическое воздействие.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста

Логопедическая работа по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» с детьми с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста должна носить комплексный характер, поскольку для того чтобы слова прочно закрепились в пассивном словаре, их необходимо переводить в словарь активный.

Работать со словом можно по-разному: начиная от механического заучивания его названия, заканчивая проведением над словами сложных операций (определение количества звуков и слогов, последовательности звуков в слове и т.д.). Все зависит от того, какая задача стоит перед нами.

Содержание логопедической работы должно отражать те направления, которые были определены нами в параграфе 3.1. В связи с этим, всю логопедическую работу целесообразно разделить на несколько этапов.

Первый этап логопедической работы содержит следующие направления:

1. Развитие общей моторики.
2. Совершенствование произвольной моторики пальцев рук.
3. Развитие мимической моторики.
4. Развитие моторики артикуляционного аппарата.
5. Развитие просодики.
6. Формирование фонематических процессов.
7. Развитие лексической стороны речи.
8. Совершенствование грамматического строя речи.
9. Развитие связной речи.

Коррекция звукопроизношения осуществляется в ходе индивидуальных логопедических занятий. Конспекты по постановке, автоматизации и дифференциации звуков представлены в Приложении 8.

Развитие общей моторики детей с дизартрией осуществляется на физкультурных минутках, предусмотренных на логопедических занятиях.

Примеры физкультурных минуток для первого этапа на каждую лексическую тему представлены в Приложении 9.

С целью развития произвольной моторики пальцев рук логопедом используются различные приемы: включение в занятие пальчиковых игр и гимнастик, массаж или самомассаж пальцев рук, работа с природными материалами, с мелкими предметами и др.

Игры и упражнения для совершенствования произвольной моторики

пальцев рук на первом этапе логопедической работы: пальчиковая игра «Повар», пришивание пуговиц, графомоторные дорожки «Наша армия».

Подробное описание данных заданий представлено в Приложении 10.

Без развития мимической моторики на занятии также не обойтись, ее развитие очень важно, поскольку с помощью мимической мускулатуры отражается психическое состояние человека, его эмоциональное состояние.

На первом этапе можно использовать следующий комплекс упражнений для увеличения объема и качества движений мышц глаз и лба:

1. Поднимание и опускание бровей.
2. Попеременное закрывание правого и левого глаза.
3. Одновременное прищуривание обоих глаз.
4. Попеременное прищуривание глаз.
5. Подмигивания.

С целью развития моторики артикуляционного аппарата на первом этапе логопедической работы детям могут быть предложены общие артикуляционные упражнения – более простые для выполнения.

Примеры упражнений для нижней челюсти:

Статические: широко открыть рот и подержать под счет до 5; выдвинуть нижнюю челюсть вперед и удержать под счет до 5.

Динамические: выполнить движение нижней челюстью вправо-влево (до 4 раз в каждую сторону).

Примеры упражнений для губ:

Статические: «Улыбка», «Трубочка».

Динамические: чередование данных артикуляционных поз.

Общие артикуляционные упражнения для языка:

Статические: «Лопатка», «Иголочка».

Динамические: чередование артикуляционных проб «Лопатка» – «Иголочка»; «Часики»; «Качели».

На следующем этапе артикуляционной гимнастики реализуется еще одно направление – развитие просодики.

Для увеличения объема и продолжительности дыхания детям можно предложить следующие упражнения: надувание воздушных шаров, «Буря в бутылке», произнесение нараспев слогов, произнесение нараспев слов.

Подробная инструкция по выполнению каждого артикуляционного упражнения представлена в Приложениях 11-12.

Формирование фонематического слуха начинается с различения неречевых звуков, с различения силы, тембра и высоты голоса. На первом этапе логопедической работы детям могут предложены такие игры, как: «Угадай, что звучит», «Кто тебя позвал», «Кто сказал Му».

Подробное описание данных игр представлено в Приложении 13.

Начиная работу по формированию фонематического восприятия, логопед формирует у детей представление о слове и предложении, вводит условно-графическую запись слов и предложений.

На начальной стадии формирования фонематического восприятия детям можно давать такие задания, как:

1. Деление слов на слоги и определение их количества.
2. Определение фонем, находящихся в различных позициях слова.

Как уже было сказано ранее, формирование пассивного словаря по лексической теме «профессии» следует осуществлять в соответствии с темой недели, в связи с этим можем предложить следующие задания:

По лексической теме **«Детский сад. Профессии»:**

1. Игра «Кто что делает» (описание игры в Приложении 14).
2. Игра «Отгадай, чей инструмент».

Перед началом игры логопед дает возможность детям рассмотреть и изучить небольшие фигурки – атрибуты работников детского сада. Затем все фигурки убираются в мешочек, начинается игра. Дети по очереди достают предметы из мешочка, предварительно ощупывая их вслепую, угадывая, что у них в руке и называя эти предметы. После этого дети определяют, кому из специалистов необходим тот или иной атрибут.

По лексической теме **«Ателье. Закройщица»:**

1. Найти и раскрасить лишь те инструменты, которые необходимы закройщице для работы (пример задания представлен в Приложении 15).

2. Ответы на вопросы с перебрасыванием мяча.

Логопед, бросая мяч одному из детей, задает вопрос. Ребенок, отвечая на вопрос логопеда, возвращает мяч обратно.

Примерные вопросы: какие инструменты необходимы закройщице для снятия мерок? Для зарисовывания эскизов? Для раскроя одежды? и др.

По лексической теме **«Наша армия»:**

1. Игра «Подбери признак».

Военнослужащий (какой?) – отважный, сильный, бесстрашный...

Военная форма (какая?) – красивая, надежная, прочная, удобная...

Служебные собаки (какие?) – умные, смелые, верные, преданные...

2. Игра «Доскажи словечко».

Логопед читает загадки «Буду я солдатом», дети внимательно слушают и договаривают подходящее по смыслу и рифме слово.

Грамматический строй речи развивается совместно с лексическим, в связи с этим задания по развитию грамматического строя языка целесообразно предлагать также в рамках определенной лексической темы.

По лексической теме **«Детский сад. Профессии»:**

1. Игра «Один-много» (описание в Приложении 16).

2. Игра «Дай повару совет».

Логопед моделирует ситуацию: повар впервые пришел на работу в детский сад и так разволновался, что от страха забыл, какая посуда используется для хранения того или иного продукта. Затем логопед предлагает детям напомнить повару, как называется посуда, в которой хранят продукты.

Сахар хранится в сахарнице.

Хлеб хранится в хлебнице.

Масло хранится в масленке и др.

По лексической теме **«Ателье. Закройщица»:**

1. Игра «Подскажи правильное слово» (описание в Приложении 16).
2. Игра «Назови ласково».

Детям предлагается вспомнить, какие инструменты необходимы закройщице для работы, и назвать их ласково.

Игла – ... (*иголка, иголочка*).

Ножницы – (*ножнички*).

Утюг – ... (*утюжок*) и т.д.

По лексической теме **«Наша армия»:**

1. Игра «У кого какая форма» (описание в Приложении 16).
2. Игра «Когда я вырасту».

Логопед демонстрирует детям изображения представителей военных профессий. Дети составляют предложения по образцу:

Когда я вырасту, то стану... (*подводником*).

Когда я вырасту, то стану... (*парашиютистом*).

Когда я вырасту, то стану... (*пулеметчиком*).

Что касается развития связной речи, то на первом этапе логопедического воздействия детям можно предложить работу с предложениями.

Лексическая тема **«Детский сад. Профессии».**

1. Игра с мячом «Что будет, если».

Логопед бросает мяч одному из детей и начинает фразу, ребенок, возвращая мяч, придумывает логическое завершение предложения.

Если бы не было логопедов, то...

Если бы не было нянь, то...

Если бы не было сторожей, то...

2. Составление предложений.

Дети рассматривают сюжетные картинки и составляют распространенные предложения. Например:

Добродушный повар варит вкусный суп в большой красной кастрюле и мешает его поварешкой.

Лексическая тема «Ателье. Закройщица».

Логопед демонстрирует детям предметные картинки с изображением швейных принадлежностей: ниток с иглой, швейной машинки, наперстка, ножниц, портновского метра и др. После чего задает вопросы: что это? Для чего нужен каждый из этих предметов?

Лексическая тема «Наша армия».

1. Игра «Собери предложения».

Логопед предлагает детям подружить между собой слова в предложениях, чтобы они получились понятными и красивыми.

Ловко, пилот, управлять, штурвалом.

Собака, задержать, пограничная, нарушителя.

2. Составление предложений по серии сюжетных картинок:

Служебная собака спасла раненного солдата, которого нашла под завалами рухнувшего дома.

На *втором этапе логопедической работы* продолжается реализация перечисленных направлений, однако детям предлагаются более сложные игры и упражнения.

Упражнения на развитие общей моторики для второго этапа на каждую лексическую тему представлены в Приложении 9:

Игры и упражнения, соответствующие каждой лексической теме, для совершенствования мелкой моторики: пальчиковая игра «Строители», игра «Маникюр для мамы», уход за комнатными растениями.

Подробное описание каждого упражнения приведено в Приложении 10.

С целью развития мимической моторики на втором этапе логопед формирует у детей представления о внешнем выражении различных эмоций, о положении и движении глаз, носа, рта, губ при изображении эмоций. Затем предлагает детям самостоятельно воспроизвести определенные мимические позы, такие как удивление, испуг и грусть.

Что касается развития моторики артикуляционного аппарата, то на данном этапе логопедической работы детям предлагаются более сложные для

выполнения упражнения. Приведем примеры некоторых из них.

Для нижней челюсти: статические: «Обезьянка», «Трусливый птенец»; динамические: «Силач», постепенное закрывание рта.

Для губ: статические: «Заборчик», «Рупор»; динамические: «Окошко», «Улыбка» – «Окошко».

Для языка: статические: «Желобок», «Горочка», «Чашечка»; динамические: «Горку построим – горку разрушим», «Кошка лакает молоко».

Для выработки целенаправленной воздушной струи на данном этапе применяем упражнения, требующие формирования определенных артикуляционных укладов: «Желобок», «Фокус», «Ветерок дует с горки».

Техника выполнения приведенных упражнений подробно описана в Приложении 11.

Для развития просодической стороны речи на данном этапе подойдут следующие упражнения:

Для увеличения объема и продолжительности речевого дыхания: произнесение нараспев фраз, произнесение нараспев стихотворных текстов.

Для развития силы голоса: счет до десяти с постепенным усилением/ослаблением голоса, чтение стихотворений с чередованием силы голоса.

Для развития высоты голоса: упражнения «Ступеньки», «Вертолет».

Для развития тембра голоса: слитное произнесение фраз.

Описание данных упражнений представлено в Приложении 12.

Приведем примеры игр, направленных на развитие фонематического слуха, которые можно предложить детям на данном этапе работы: «Правильно или нет», «Что лишнее».

На втором этапе детям даются более сложные задания по звуко-слоговому анализу слов, в связи с чем, детям могут быть предложены следующие игры: «Живые звуки», «Светофор», «Угадай слово», «Теремок».

Подробное описание игр, направленных на развитие фонематических процессов, представлено в Приложении 13.

Примеры игр для развития лексической стороны речи:

По лексической теме **«Стройка. Профессии строителей»:**

1. Игра «Угадай, от какой профессии произошла фамилия».

Логопед называет детям фамилию, дети угадывают, от какой строительной профессии произошла фамилия, и называют эту профессию.

Примерный перечень фамилий: Столяров, Плотников, Каменщиков, Кровельщиков, Маляров и др.

2. Игра «Какой получится дом?» (описание игры в Приложении 14).

По лексической теме **«Весна. Приметы весны. Мамин праздник»:**

1. Игра «Наряд для мамы».

Логопед предлагает детям превратиться в дизайнеров одежды и создать маме на праздник необычный наряд. Необычен он тем, что сшит будет не из шелка или бархата, а из детских комплиментов.

На доске нарисован эскиз простого платья. Дети по очереди говорят наряду комплименты, логопед в это время дорисовывает платью красивые украшения: рюши, кружева, цветы. Таким образом, с каждым комплиментом платье становится все наряднее.

2. Игра «Помоги ветеринару» (описание в Приложении 14).

По лексической теме **«Комнатные растения»:**

1. Игра «Кто больше» (подробно описана в Приложении 14).
2. Игра «Юный ботаник».

Логопед объясняет детям, что ботаник – это человек, занимающийся изучением растительного мира, поэтому о растениях и цветах он должен знать все, в особенности комнатных. Затем детям предлагается вспомнить как можно больше названий комнатных растений. Если ребенок называет более двух растений или цветов, то становится юным ботаником.

Примеры игр для развития грамматического строя речи:

По лексической теме **«Стройка. Профессии строителей»:**

1. Игра «Кто чем работает?» (описание в Приложении 16).
2. Игра «Профессии на строительном транспорте».

Логопед предлагает детям подумать, как можно назвать людей,

работающих на различных видах строительного транспорта.

На кране работает... (*крановщик*).

На бульдозере работает... (*бульдозерист*).

На экскаваторе... (*экскаваторщик*) и др.

По лексической теме **«Весна. Приметы весны. Мамин праздник»**:

1. Игра «Женские профессии».

В начале игры логопед спрашивает детей о том, кем работают их мамы, а затем предлагает им сыграть в игру: «Сейчас я буду называть вам мужские профессии, а вы мне такие же женские». Игру можно организовать с мячом.

Писатель – ... (*писательница*).

Певец – ... (*певица*).

Танцовщик – ... (*танцовщица*) и др.

2. Игра «Где чей хвост» (описание представлено в Приложении 16).

По лексической теме **«Комнатные растения»**:

1. Игра «Цветочная композиция».

Детям предлагается помочь флористу создать композицию из комнатных цветов. Для этого каждому из детей необходимо вспомнить название одного комнатного цветка, его цвет и составить предложение по образцу: «Я добавлю в цветочную композицию...» (*розовую герань, синюю фиалку, оранжевую бегонию, белое каланхоэ и др.*).

2. Игра «Много-мало» (описание игры в Приложении 16).

С целью развития связной речи на втором этапе логопедической работы детям предлагается работа с текстами, в том числе в данный этап включены задания, носящие репродуктивный характер – пересказы, чтение стихотворений наизусть.

Лексическая тема **«Стройка. Профессии строителей»**.

1. Выучить наизусть стихотворение Б. Заходера «Строители».

2. Пересказ текста.

Логопед читает детям рассказ В. А. Осеевой «Строитель», на основе прочитанного проводится беседа. Затем чтение текста осуществляется еще

раз, после чего логопед предлагает детям пересказать рассказ, опираясь на серию сюжетных картинок.

Лексическая тема **«Весна. Приметы весны. Мамин праздник»**.

«Чтение» по ролям.

Дома дети учат отрывок из стихотворения С. Михалкова «А что у вас». После чего на занятии дети совместно с логопедом разыгрывают сюжет данного стихотворения по ролям, как небольшую сценку.

Лексическая тема **«Комнатные растения»**.

Игра «Угадай растение».

Перед детьми выставлены живые комнатные растения. Логопед составляет об одном из них описательный рассказ, не называя его. Задача детей – догадаться, о каком растении идет речь. Ребенок, угадавший растение и правильное его название, выходит к доске и рассказывает о другой цветке, игра продолжается.

Третий этап логопедической работы включает в себя те же направления, однако помимо отработанных упражнений детям предлагаются новые, более сложные задания.

Задания для развития общей моторики приведены в Приложении 9.

Для совершенствования мелкой моторики: магнитная игра «Рыбалка», игра в аквариумиста, пальчиковая игра «Профессии в родном городе».

Описание данных игр представлено в Приложении 10.

На данном этапе продолжается работа по увеличению объема и качества мимических мышц, по формированию мимических поз, и начинается работа над символическим праксисом: осуществление свиста, плевок, выполнение улыбки и оскала в полном объеме.

Артикуляционные упражнения, предлагаемые детям на третьем этапе:

Для нижней челюсти: статические: «Динозавр», «Силач»; динамические: круговые движения нижней челюстью, «Акула».

Для губ: статические: «Зайчик», «Лягушка»; динамические: «Кучер», «Мартышка».

Для языка: статические: «Парус», «Грибок»; динамические: «Гармошка», «Барабанщик», «Лошадка».

Для воздушной струи: «Задуй свечу», «Кораблики».

Техника выполнения упражнений представлена в Приложении 11.

Упражнения для развития просодической стороны речи, предлагаемые детям на третьем этапе логопедической работы:

Для увеличения объема и продолжительности речевого дыхания: проговаривание фраз прозаического текста по схемам, проговаривание текста с опорой на предметные картинки.

Для развития модуляции голоса: упражнение «Таксист», чтение стихотворения А. Л. Барто «Игра в стадо» с изменением диапазона голоса.

Для развития ритмической организации речи: игры «Сравни ритмы», «Попробуй повтори».

Описание игр и упражнений представлено в Приложении 12.

На третьем этапе логопедической работы дети учатся различать фонемы. Предлагаются следующие игры: «Кто издает звук», «Наполни корзинки».

Что касается фонематического восприятия, то на данном этапе детям предлагаются задания по звуко-слоговому синтезу слов.

Можно использовать следующие игры: «Первый звук меняй, новое слово получай», «Конструктор», игра с кубиком «Новые слова», «Точка».

С правилами игр можно ознакомиться в Приложении 13.

Примеры игр, направленных на развитие лексической стороны речи:

По лексической теме **«Пресноводные и аквариумные рыбы»:**

1. Игра «Какое слово лишнее?».

Логопед произносит цепочку из четырех слов. Все слова, кроме одного, объединены темой «рыбалка». Дети слушают слова и определяют лишнее:

Рыбак, рынок, рыбалка, рыболов.

Сети, сачок, снасти, сено.

Поплавок, плавники, потолок, прикормка.

2. Игра с мячом «Скажи наоборот» (Приложение 14).

По лексической теме **«Наш город»:**

1. Игра «Угадай профессию по трем словам».

Логопед произносит детям слова-названия атрибутов представителей разных профессий нашего города, дети отгадывают профессии.

Наручники, пистолет, проблесковый маячок... (*полицейский*).

Огнетушитель, гидрант, каска... (*пожарный*).

Автобус, валидатор, билеты... (*кондуктор*) и т.д.

2. Игра «Слова-приятели».

Игры, направленные на развитие грамматического строя речи:

По лексической теме **«Пресноводные и аквариумные рыбы»:**

Игра «Рыболов-мечтатель» (описание в Приложении 16).

По лексической теме **«Наш город»:**

1. Игра «Как назовем?» (Приложение 16).

2. Игра «Посчитаем до пяти».

Логопед предлагает детям посчитать до пяти представителей разных профессий нашего города, однако, чтобы усложнить задачу, название профессии дается в словосочетании. Например:

Опытный водитель – ... (*один опытный водитель, два опытных водителя... пять опытных водителей*).

Примеры заданий для развития связной речи:

Лексическая тема **«Пресноводные и аквариумные рыбы».**

Игра «Помоги аквариумисту».

Логопед объясняет детям, что аквариумист ухаживает за рыбами и их домом, поэтому ему необходимо знать о них все. Затем логопед предлагает детям помочь аквариумисту и рассказать все, что они знают о рыбах. Дети составляют описательные рассказы о рыбах.

Лексическая тема **«Наш город».**

Рассказ из личного опыта.

Детям предлагается вспомнить случай из собственной жизни, когда они

были свидетелями событий, требующих участия каких-либо специалистов: полицейских, пожарных и др. и составить об этом случае рассказ.

Конспекты фронтальных занятий представлены в Приложении 17.

Таким образом, разработанный в соответствии с результатами обследования комплекс игр и упражнений является уникальным, поскольку может использоваться не только на логопедических занятиях, но и дома в совместной деятельности детей с родителями, а большинство заданий – и в ходе прогулок.

Выводы по 3 главе:

В третьей главе было теоретически обосновано и разработано содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Для более эффективного планирования логопедического воздействия были поставлены цель и задачи, а также определены принципы работы.

Вся логопедическая работа разделена на 3 этапа, каждый из которых содержит в себе 9 направлений. Реализация каждого направления осуществляется посредством дидактических игр и упражнений, постепенно усложняющихся с наступлением нового этапа логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено проблеме формирования пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста. Актуальность исследования обосновывается необходимостью создания условий для целенаправленной, систематической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о профессиях.

Целью проведенного исследования было теоретическое обоснование и разработка содержания логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью работы были выделены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу по теме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Определить содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста.

Основная часть исследования состояла из 3 глав.

В первой главе были изучены особенности формирования речи у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Анализ литературы по теме исследования позволил нам подробно рассмотреть развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе.

Дошкольный возраст является периодом стремительного роста словаря, и именно в старшем дошкольном возрасте, согласно законам онтогенеза, завершается формирование ядра словаря, а сам словарь расценивается как полноценная национальная языковая модель.

Что касается детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста,

то у них в той или иной степени оказываются нарушенными все компоненты речевой системы. Кроме того, поскольку сама речь возглавляет иерархию высших психических функций, постольку недостаточность ее развития накладывает отпечаток на все психические процессы.

Словарный запас данной категории детей характеризуется ограниченностью, малым объемом семантических полей, трудностью перевода слов из пассивного словаря в активный, неточностью в употреблении слов, а также многочисленными парафазиями.

Во второй главе были рассмотрены принципы и описана методика, на основании которых был организован констатирующий эксперимент. Главной целью последнего являлось определение уровня сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

Логопедическое обследование и анализ его результатов позволили нам диагностировать у детей нарушения речевых и неречевых функций, оценить уровень речевого развития испытуемых, а также выяснить, что уровень сформированности пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня достаточно высок и соответствует показателю «выше среднего». Кроме того, анализ полученных данных позволил нам прийти к следующим умозаключениям:

1. Качество представлений о профессиях напрямую зависит от заинтересованности ребенка в данной сфере деятельности.
2. Качество знаний о человеке определенной профессии, его атрибутике и роли определяется не только непосредственным взаимодействием ребенка с данным специалистом, но и отсутствием отсроченности в получении результатов совместной деятельности.
3. Наличие слов-названий определенных профессий в пассивном, или даже в активном, словаре детей не предполагает наличия у них точных представлений о специалистах, их атрибутике и обязанностях.

В третьей главе было теоретически обосновано и разработано

содержание логопедической работы по формированию пассивного словаря по лексической теме «профессии» у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Для более эффективного планирования логопедического воздействия были поставлены цель и задачи, а также определены принципы работы.

В ходе планирования логопедической работы было решено, что поставленных цели и задач целесообразно достигать посредством проведения 2 раз в неделю фронтальных логопедических занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и формированию связной речи.

План логопедической работы рассчитан на 2 календарных месяца.

Все содержание логопедической работы разделено на 3 этапа, каждый из которых содержит в себе 9 направлений:

1. Развитие общей моторики.
2. Совершенствование произвольной моторики пальцев рук.
3. Развитие мимической моторики.
4. Развитие моторики артикуляционного аппарата.
5. Развитие просодики.
6. Формирование фонематических процессов.
7. Развитие лексической стороны речи.
8. Совершенствование грамматического строя речи.
9. Развитие связной речи.

Реализация каждого из перечисленных направлений осуществляется посредством усложняющихся с каждым новым этапом дидактических игр и упражнений. Последние разработаны с учетом лексической темы «профессии» в единстве с календарно-тематическим планом.

Таким образом, в процессе исследования поставленная цель была достигнута, задачи – выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб., 2003. 128 с.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
3. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М., 1973. 150 с.
4. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / под ред. Л. И. Беляковой. М., 2004. 56 с.
5. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 256 с.
6. Буденная Т. В. Логопедическая гимнастика : методическое пособие. СПб., 2001. 64 с.
7. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык : учебник / под ред. Н. С. Валгиной. М., 2002. 528 с.
8. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
9. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Матюхина [и др.] ; под ред. М. В. Гамезо. М., 1984. 256 с.
10. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
11. Воспитание дошкольника в труде / В. Г. Нечаева [и др.] ; авт.-сост. Р. С. Буре ; под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1983. 207с.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2005. 351 с.
13. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны

речи у дошкольников : методическое пособие. СПб., 2000. 60 с.

14. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М., 2005. 96 с.

15. Иванова Ю. В. Дошкольный логопункт : документация, планирование и организация работы. М., 2008. 160 с.

16. Ильякова Н. Е. Постановочные зонды в коррекции звукопроизношения : пособие для логопедов дошкольных, школьных и медицинских учреждений. М., 2005. 24 с.

17. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях : учебно-методическое пособие / Г. В. Фаина [и др.]. Балашов ; Николаев, 2004. 64 с.

18. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2008. 279 с.

19. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции : игры, упражнения, техники. Ростов н/Д, 2007. 349 с.

20. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 111 с.

21. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2004. 416 с.

22. Королева М. В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий // Молодой ученый. 2015. № 7(87). С. 788-791.

23. Крупская Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / авт.-сост. Ф. С. Озерская. – М., 1982. 223 с.

24. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.

25. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.

26. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и

воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2001. 192 с.

27. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.

28. Лозбякова М. И. Учимся правильно и чётко говорить : пособие для логопедов, воспитателей, родителей. М., 2003. 304 с.

29. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие. СПб., 2000. 192 с.

30. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1961. С. 59-70.

31. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб., 2018. 240 с.

32. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова [и др.] ; под ред. С. А. Козловой. М., 2002. 187 с.

33. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М., 2002. 200 с.

34. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 367 с.

35. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. М., 2019. 336 с.

36. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.

37. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.

38. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов

дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.

39. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964. 352 с.

40. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1979. 431 с.

41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

42. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.

43. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1979. 223 с.

44. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 159 с.

45. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 1998. 51 с.

46. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М., 2004. 288 с.

47. Фадеева Ю. А., Пичугина Г. А. Логопедические занятия в младшей группе для детей с речевым недоразвитием : конспекты. М., 2006. 144 с.

48. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.

49. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993. 103 с.

50. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. М. 1998. Т. 2. 160 с.

51. Ханьшева Г. В. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения. Ростов н/Д, 2005. 93 с.

52. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова : система

коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. М., 2006. 187 с.

53. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М., 2009. 222 с.

54. Яцель О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи : конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах. М., 2005. 48 с.