



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

Куцабова Екатерина Владимировна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛГП-1802

Название работы

«Формирование диалогической речи у
старших дошкольников с общим
недоразвитием речи III уровня и
легкой степенью псевдобульбарной
дизартрии с использованием
сюжетно-ролевых игр»

Процент
оригинальности

74

Дата 26.05.2022

Ответственный в
подразделении


(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

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: **Формирование диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр**

Обучающийся *Куцабова Екатерина Владимировна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень ответственности достаточный, при написании ВКР с научным руководителем Екатерина Владимировна консультировалась несколько раз. Автор достаточно хорошо разобрался в проблеме исследования, выпускная квалификационная работа сдана в срок, соответствует предъявляемым требованиям.
2. Уровень предметной подготовки студентки достаточный, что позволило хорошо проанализировать результаты констатирующей диагностики в качественном и количественном аспектах, спланировать коррекционную работу по формированию диалогической речи у дошкольников с дизартрией. В третьей главе представлены сюжетно-ролевые игры, имеющие практическую значимость в работе с дошкольниками.
3. Итоговый вариант Приложения для написания отзыва не представлен.
4. Вопрос: Каким образом другие педагоги в ДОУ могут быть включены в работу по формированию диалогической речи у детей посредством сюжетно-ролевых игр, как это взаимодействие можно организовать?

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Куцабовой Е.В. соответствует предъявляемым требованиям, антиплагиат пройден, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *положительной оценки*, может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Каракулова Е.В.

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись _____ 

Дата 14.06.2022

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Формирование диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр

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: Куцабова Екатерина
Владимировна,
обучающийся ЛГП-1802 группы

подпись

дата

подпись

Научный руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ДИЗАРТРИЕЙ.....	7
1.1. Развитие диалогической речи у детей в норме	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	12
1.3. Характеристика диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	20
2.1. Организация и методика обследования неречевых процессов у старших дошкольников	20
2.2. Организация и методика обследования диалогической речи у старших дошкольников.....	22
2.3. Результаты обследования неречевых процессов и диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и их анализ.....	26
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР.....	36
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методики логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	36

3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Основной формой речевого общения у дошкольников является диалог. Именно посредством диалога с родителями и сверстниками дошкольник познает окружающий его социум, правила и нормы, принятые в обществе.

Также, в процессе общения у ребенка формируются важные коммуникативные навыки: умение вступать в контакт, поддерживать и развивать диалог, понимать своего собеседника и отвечать ему. Эти важные умения в последующем могут влиять на развитие личности ребенка в целом, а также на успешность в образовательном процессе.

Проблема формирования диалогической речи у детей является одной из актуальных в логопедии, поскольку речь как средство общения и орудие мышления возникает и развивается только в процессе общения.

Трудности в овладении навыками диалога у старших дошкольников с дизартрией обусловлены недостаточным развитием фонетико-фонематической, лексической, грамматической стороной речи, а также недостаточно сформированной произносительной и семантической стороной речи.

На данный момент количество детей с дизартрией и проблемами в коммуникации растет. Такие дети не получают нужного опыта общения со сверстниками, взрослыми, поскольку не используют диалог для получения информации. Именно поэтому вопрос формирования диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии особенно актуален.

Вопросами изучения диалога и его особенностей занимались многие авторы, однако среди отечественных можно выделить А. Г. Арушанову, М. М. Алексееву, А. А. Леонтьева. Вопросы формирования диалогической речи у детей с ОНР в своих работах затрагивала Е. М. Мастюкова.

Изучением детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) занимались многие авторы: Е. М. Мастюкова исследовала клинический аспект,

психолого-педагогические особенности изучали Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева., В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, Е. Ф. Соботович изучали психолингвистические особенности детей данной категории.

Объект исследования: диалогическая речь старших дошкольников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Предмет исследования: логопедическая работа по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр.

Цель работы: изучение состояния диалогической речи у старших дошкольников с дизартрией, разработка содержания логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с дизартрией с использованием сюжетно-ролевых игр.

Исходя из поставленной цели, были сформированы следующие задачи:

изучить особенности развития устной речи в онтогенезе;

изучить психолого-педагогические особенности старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии;

провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты;

теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр.

Методы исследования: анализ литературных источников, эксперимент констатирующий, количественный и качественный анализ исследования;

Практическая значимость исследования определяется тем, что отобранные и использованные в исследовательской работе материалы, могут оказать помощь педагогам и воспитателям в изучении и формировании диалогической речи у старших дошкольников, а также представляют интерес для родителей, которые заинтересованы в развитии диалогической речи

детей.

Структура работы: введение, три главы, заключение, список источников литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

1.1. Развитие диалогической речи у детей в норме

Речевая функция играет значительную роль в процессе психического развития ребенка, во время которого происходит формирование познавательной деятельности и способности к понятийному мышлению. Владение речью является необходимым условием для осуществления социальных контактов, то есть является гарантией адекватного участия ребенка в коллективной деятельности, а также регулирует его поведение. Связная речь включает в себя монологическую и диалогическую речь, в свою очередь последняя является важным компонентом для полноценного взаимодействия с окружающими людьми.

А. А. Леонтьев в своей работе пишет, что для полноценного общения человеку нужно обладать некоторыми диалогическими умениями, такими как ориентирование в условиях общения, умение планировать свою речь, умение выбирать содержание акта общения и соответствующие ему средства [13, с. 26].

Овладение диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников, по мнению В. П. Глухова, Р. Е. Левиной и Л. Ф. Спириной. Успешное выполнение этой задачи зависит от многих факторов: речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка. Все эти факторы нужно учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Диалогическая речь является первичной по происхождению формой

речи. Диалог имеет ярко выраженную социальную направленность, служит потребностям непосредственного живого общения [22, с. 280]. Как форма речи диалог состоит из цепочки последовательных речевых реакций – реплик. Осуществляется диалогическая речь в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, в виде беседы двух и более участников речевого общения.

Структура диалога допускает грамматическую неполноту, наличие повтора лексических элементов, опускание отдельных элементов развернутого высказывания, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля, иначе говоря, речевые «штампы». Также для диалога характерна разговорная лексика, фразеология, недоговоренность и краткость, предварительное обдумывание. [22, с. 281].

С точки зрения лингвистики единица диалога – тематически объединенная цепь реплик, характеризующаяся семантической, структурной, смысловой законченностью – так называемое «диалогическое единство».

Становление речи у детей описано в трудах А. Н. Гвоздева, Д. Б. Эльконина, Н. Х. Швачкина, А. А. Леонтьева и других.

А. Н. Леонтьев в своих трудах выделил 4 этапа речевого развития:

1. Подготовительный этап: с момента рождения ребенка до одного года.
2. Преддошкольный: от года до трех лет.
3. Дошкольный: от трех до семи лет.
4. Школьный: от семи до семнадцати лет.

Рассмотрим наиболее важные для развития диалога периоды.

В *преддошкольный* этап речевая активность ребенка усиливается, он проявляет повышенное внимание к речи окружающих. После полутора лет активный словарь растет, а в речи возникают первые предложения. Однако, ребенок не сразу овладевает грамматически правильной речью: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже.

С полутора до трех лет происходит количественный скачок в

словарном запасе ребенка: в полтора года ребенок знает десять-пятнадцать слов, к концу второго года уже тридцать, к трем годам около ста слов.

Показателем активного речевого развития детей в этом возрасте является формирование грамматических категорий. К двум с половиной-трем годам дети используют трех-четырёхсловные предложения, используют частичные грамматические формы.

Качественный скачок в речевом развитии на данном этапе характеризуется возможностью ребенка изменять слова по падежам, числам, лицам, временам.

Таким образом, к концу данного этапа дети общаются между собой и с окружающими, используя простые распространенные предложения, используя наиболее простые грамматические категории речи.

Особенно важны в этот период благоприятные условия, в которых воспитывается ребенок: внимательное отношение к нему, доброжелательная обстановка, активное общение со взрослыми.

В *дошкольный* период основной особенностью является качественный скачок в расширении словарного запаса – дети приобретают навык словообразования. Они начинают пользоваться всеми частями речи, возникает детское словотворчество.

При хорошем уровне речевого развития в этом возрасте дети свободно общаются с помощью грамматически правильных простых предложений, а также с помощью некоторых видов сложных предложений, в том числе и с использованием союзов, союзных слов.

А. Г. Рузская отмечает, что диалогическая форма общения является для дошкольника наиболее социально значимой. Поскольку диалог это, все таки, естественная среда для развития личности, отсутствие или дефицит диалогического общения у детей может привести к различным искажениям личности, а также к сложностям в умении адаптироваться [32, с. 21].

В дошкольный период у ребенка активно развивается навык слухового восприятия, который помогает контролировать собственное произношение и

слышать ошибки в чужой речи. Кроме того, у ребенка формируется языковое чутье, обеспечивающее уверенное употребление всех грамматических категорий в собственной речи.

К концу дошкольного этапа дети владеют развернутой фразовой речью, грамматически и лексически правильной. Достаточно развитый фонематический слух позволяет детям овладеть навыками звукового анализа, синтеза, что обеспечивает успешное усвоение грамоты в школьный период.

К семи годам в норме ребенок овладевает речью как полноценным средством общения [6, с.15]. В дальнейшем школьном периоде происходит самостоятельное совершенствование речи и формирование письма. Это было бы невозможным без предварительного развития связной речи дошкольника.

С помощью диалога в данном периоде ребенок получает опыт речевого взаимодействия со сверстниками или взрослыми, совершенствуя свои коммуникативные навыки.

Таким образом, умение ребенка вести диалог является главным проявлением коммуникативных способностей. Диалог является самой естественной формой общения, ведь стимулом служит желание узнать что-либо новое об окружающем мире.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова в своих работах пишут, что в дошкольный период важно развивать диалогическую форму речи. Для успешного овладения ребенком диалога необходимо развивать у него умение задавать вопросы, отвечать на них, возражать, а также подавать реплику. Для этого можно использовать беседы на различные темы, связанные непосредственно с жизнью ребенка: о семье, детском саду, о его друзьях и значимых взрослых, о его интересах, а также использовать различные игры и инсценировки сказок. Не менее важно умение слушать своего собеседника, задавать ему вопросы и отвечать в зависимости от контекста.

Кроме бесед, развитию диалога у старших дошкольников может способствовать сюжетно-ролевая игра, ведь именно игра все еще остается ведущей деятельностью старшего дошкольника.

Роль игр в своих работах описывал Д. Б. Эльконин.

Основой для сюжетно-ролевых игр является роль, которую ребенок принимает на себя в процессе игры.

Предмет игры в данном возрасте чаще всего взрослый, вступающий в контакт с другим взрослым и не только. Таким образом, посредством сюжетно-ролевой игры ребенок соприкасается со взрослой жизнью.

В процессе игры у старшего дошкольника развивается познавательная активность, личностные качества, поведенческие процессы, а также, что немаловажно, развивается речь.

Принимая на себя определенную социальную роль в ходе игры, ребенок расширяет свой социальный опыт, усваивает новые правила поведения в определенной ситуации, заданной сюжетом конкретной игры. Ребенок приобретает опыт взаимного общения, учится объяснять другим людям свои желания, намерения, действия, а также учится договариваться.

Кроме того, такие игры развивают мышление и воображение ребенка. Этому активно способствует использование предметов-заместителей.

Значимость сюжетно-ролевых игр для развития речи ребенка трудно переоценить, ведь именно в игре развивается речь, а игра, в свою очередь, развивается под воздействием речи.

Сюжетно-ролевая игра также играет важную роль в подготовке дошкольника к обучению в школе. В процессе игры ребенок учится следовать правилам, выстраивать отношения с окружающими его людьми, развивает свои диалогические умения.

Играя в «школу», дошкольник принимает на себя роль ученика, которую ему, в скором времени придется принять на себя и в реальности. Такая игра помогает ребенку психологически подготовиться к грядущим изменениям в своей деятельности, усвоить правила поведения в классе и на уроке, к тому же, в ходе этой игры ребенок действует добровольно, что создает позитивную мотивацию, развивает произвольность действий.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии

Дизартрия – это нарушение фонетической стороны речи, обусловленное органическим поражением или недоразвитием ядер черепно-мозговых нервов или их проводящих путей [37, с. 87]. Дизартрия выделяется в рамках клинико-педагогической классификации и относится к нарушениям фонационного оформления речи.

К авторам, изучавшим вопросы дизартрии, относятся Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева и другие.

Псевдобульбарная дизартрия является наиболее часто встречаемой. К ее причинам можно отнести перенесенное во внутриутробном периоде, во время родов или в период раннего детства органическое поражение мозга в результате различных энцефалитов, интоксикаций, родовых травм, опухолей и др. Возникает двустороннее поражение двигательных корково-ядерных путей, что приводит к псевдобульбарному параличу или парезу мышц глотки, гортани, языка и мягкого нёба.

В результате псевдобульбарного паралича у ребенка нарушается речевая и общая моторика: малыш плохо сосет, захлебывается и поперхивается, плохо глотает, наблюдается слюнотечение, возникает амимичность лица [37, с. 90].

Недостаточная подвижность голосовых связок и мягкого нёба приводит к специфическим нарушениям голоса: он слабый, тихий, звуки приобретают назальный оттенок. Снижение тонуса мышц языка и глотки приводит к искажениям звуков и нарушениям звукопроизношения, из-за чего речь становится невнятной, нечеткой, замедленной и приглушенной. Наблюдаются нарушения дыхания, голоса, интонационно-мелодической стороны речи.

Из-за нарушения артикуляционной моторики возникает нарушение

фонематического восприятия, которое приводит к нарушениям в сфере формирования фонематических представлений и навыков осуществлять фонематический анализ и синтез. Таким образом, недостаточный уровень развития анализа и синтеза у детей с псевдобульбарной дизартрией приводит к трудностям формирования навыков чтения и письма.

Развитие активного и пассивного словаря ребенка с псевдобульбарной дизартрией отстает вследствие нарушений звукопроизношения. Уровень освоения таким ребенком лексики зависит от его интеллектуальных возможностей, социального опыта и среды воспитания.

Состав предложений у детей бедный, с пропусками членов предложения, служебных слов, а также с неправильным построением предложения в целом.

Однако, для таких детей характерна хорошая пространственная ориентация и адаптация к окружающей среде. При легкой степени псевдобульбарной дизартрии отсутствуют грубые нарушения в моторной сфере и артикуляционной моторике. Наблюдаются недостаточно точные движения губ и языка, нарушения в произношении сложных по артикуляции звуков: [р], [ж], [ш], [ч], [ц].

Лев Семенович Выготский в своей работе вывел понятие высших психических функций – это сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, опосредованные по психологическому строению и произвольные по способу своего осуществления [5, с. 115].

Рассмотрим особенности восприятия у детей с дизартрией. Восприятие представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств [30, с. 85]. Звенья речевой системы у детей с дизартрией формируются дольше и с опозданием, что приводит к недостаткам отдельных видов восприятия, например, зрительного или пространственного.

Проявлениями таких нарушений является неразличение цветов и форм,

ребенок не понимает где «право», а где «лево», также отмечается нецелостное восприятие предметов (выпадение правой или левой стороны поля зрения), несформированность схемы лица и нарушения в ориентировании в схеме собственного тела.

Со стороны речи эти нарушения проявляются в ограниченности словаря существительных и прилагательных, наречий «вверху», «внизу», «спереди» и «сзади», а также предлогов «над», «из-под».

А. Р. Лурия определял внимание как осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием [22, с. 168].

Чаще всего у детей с дизартрией нарушается слуховое внимание. Подтверждение этому – ребенок плохо понимает словесные инструкции, перебивает взрослых, не дослушав их. Такие нарушения внимания у дизартриков обусловлены нарушением его видов и свойств.

У детей с дизартрией чаще всего страдает произвольное внимание. Таким детям сложно долгое время удерживать внимание на чем-либо. Устойчивость, интенсивность, а также объем и переключаемость внимания тоже нарушены. Дети не организованы, трудности преодолевают с трудом или не преодолевают вовсе. В играх с несколькими видами действий они не понимают правила, нарушают ход игры.

Память – это способность к накоплению, хранению и воспроизведению опыта и информации. Поскольку у детей с дизартрией нарушена артикуляционная моторика, то и вербальные виды памяти будут подвергнуты риску. Страдает общая моторная память. Объем зрительной памяти может быть сохранен. Дети плохо понимают словесные инструкции, плохо ориентируются в условиях задач.

Е. М. Мастюкова в своих исследованиях отмечает, что при запоминании какой-либо информации, а также при ее последующем воспроизведении дети дизартрики могут пропускать слово или несколько слов, переставить их местами, заменить или добавить, а также допустить

грамматические ошибки [29, с. 15].

Мышление – процесс переработки информации в потоке течения мыслей, ощущений и образов [5, с. 10]. В исследовании Р. И. Мартыновой дети с дизартрией давали меньшее количество правильных ответов, в целом качество их работ было гораздо ниже, чем у детей с нормальной речью. Однако ослабление их мыслительной деятельности в основном были обусловлены снижением функции памяти и внимания [26, с. 13].

В структуре речевого дефекта при псевдобульбарной дизартрии будет общее недоразвитие речи (ОНР). ОНР – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и всей связной речи [18, с. 317].

При ОНР отмечается более позднее появление слов, нарушение фонематических процессов, бедный запас лексико-грамматических представлений, проявляется это в виде аграмматизмов и скудного словаря.

Р. Е. Левина выделила три уровня речевого развития при ОНР. Рассмотрим третий уровень более подробно.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с некоторыми проблемами в области фонетики, лексики и грамматического строя. В устной речи наблюдают аграмматизмы и некоторые фонетические недостатки. Понимание речи улучшается и достигает низкой возрастной нормы, однако понимание сложных речевых конструкций с семантически трудными словами по-прежнему затруднено. Дети пользуются только простыми предложениями, а при необходимости построить более сложные испытывают значительные трудности: пропуски членов предложения, нарушения в них порядка слов [18, с. 324].

Эмоционально-личностное развитие детей с дизартрией характеризуется своеобразием. Негативное влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка оказывает его речевой дефект: по сравнению со своими нормально развивающимися сверстниками ребенку с дизартрией

будет свойственны пониженная самооценка, тревожность, наличие различных страхов и проявления агрессии и негативизма.

Таким образом, можно сделать вывод, что для псевдобульбарной дизартрии характерна недостаточная координация органов речи (артикуляционного, дыхательного отделов), нарушения мышечного тонуса артикуляционной, мимической мускулатуры.

Также, можно сделать следующий вывод: у детей с дизартрией нарушены все стороны психической деятельности, поскольку речевой дефект накладывает свой отпечаток на жизнь ребенка.

1.3. Характеристика диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Вопросами о состоянии устной речи детей с дизартрией занимался ряд авторов, таких как: Е. Ф. Архипова, О. В. Правдина, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова.

С раннего детства развитие речи детей с псевдобульбарной дизартрией замедленно: у них позже появляются первые слова, активный и пассивный словарь развиваются и пополняются намного медленнее, а нарушения фонематического восприятия затрудняют процесс овладения навыками письма и чтения.

Бедность словаря детей с псевдобульбарной дизартрией, а также наличие лексических ошибок (замены частей предмета названием самого предмета, смешение по значению, замена названий предмета названием действия), значительно затрудняют выражение ребенком собственных чувств и впечатлений, а также не позволяют в полной мере понимать речь окружающих.

Фонетические нарушения при дизартрии приводят к нарушениям фонематических процессов и как следствие к трудностям в усвоении новых

слов, грамматических конструкций. Это сильно затрудняет понимание чужой речи и речевых инструкций.

Нарушения грамматического строя речи у детей с дизартрией имеет неоднородный характер и вариативную симптоматику: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в речи.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что, участвуя в диалоге ребенок с дизартрией будет испытывать трудности в понимании речи говорящего, а если ребенок выступит в роли говорящего – ему будет крайне трудно грамматически правильно построить предложение и в полном объеме выразить свою мысль.

Для ребенка с дизартрией характерна смазанная, малоразборчивая речь, пропуски и смешения звуков, слабый истощаемый голос. Все это сказывается на самооценке ребенка. На фоне своего речевого дефекта у ребенка формируется тревожность и неуверенность к себе, что сказывается на его общении с окружающими. Он не задает вопросов, не желает первым начинать диалог, а в играх чаще всего молчалив.

Важными в процессе беседы являются понимание поступающей информации от собеседника, заинтересованность в общении и знание правил этикета.

Рассмотрим такой аспект беседы, как знание правил этикета. Этикет – это совокупность правил поведения, касающихся отношения к людям, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, а также одежда и манеры [32, с. 416].

Для дошкольников с дизартрией характерно незнание норм речевого этикета, это возникает в результате нежелания со стороны ребенка вступать в контакт и решать свои проблемы коммуникативным путем.

Однако, такой ребенок может механически запомнить речевые штампы, используемые в определенных ситуациях. К примеру, говорить взрослому «спасибо», добившись желаемого или «пожалуйста» при просьбе.

В моменты спешки дети с дизартрией чаще пользуются неформальной речью, даже обращаясь к взрослому «на ты». В играх могут возникать конфликты на почве недопонимания и неумения решить проблему словами.

Проанализировав вышеперечисленные особенности диалогической речи детей с псевдобульбарной дизартрией, мы понимаем, что таким детям трудно участвовать в диалоге, из-за чего возникают трудности во взаимодействии с окружающими.

Дизартрия как нарушение оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка и на его коммуникативные способности, в частности.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Изучив психолого-педагогическую литературу, был раскрыт вопрос о формировании диалогической речи в онтогенезе. Дана психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и описаны особенности нарушений при ОНР III уровня, а также разобраны вопросы характера нарушений диалогической речи при дизартрии.

Проанализировав нормы развития диалогической речи можно сделать вывод о том, что у детей с дизартрией, помимо нарушений с фонетической стороны речи, присутствуют нарушения ВПФ и коммуникативных умений.

Нарушения диалогической речи у детей с дизартрией возникает на фоне нарушений фонематических процессов, бедности словаря, нарушения в формировании грамматического строя речи и связной речи в целом. Кроме того, на фоне фонетических нарушений у таких детей теряется мотивация к диалогу, они не задают вопросов, не стремятся решать свои проблемы путем коммуникации.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: для старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией в план коррекционной работы должен быть включен пункт по целенаправленному развитию диалогической речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.

2.1. Организация и методика обследования неречевых процессов у старших дошкольников

Логопедическое обследование является важнейшим этапом в коррекционной работе, так как представляет собой своевременное выявление речевой патологии.

Любое логопедическое обследование должно опираться на основные принципы, выделенные Р. Е. Левиной [11, с. 122]:

1) *Принцип развития.* Предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Важно и описание речевого дефекта, и динамический анализ его возникновения. Анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития позволяет выделить ведущий дефект, а также связанные с ним вторичные нарушения.

2) *Принцип системного подхода.* Данный принцип основывается на системном строении и системном взаимодействии компонентов речи (звуковая сторона, фонематические процессы, лексико-грамматический строй). Речевое нарушение может в разной степени затрагивать различные компоненты речи. Таким образом, данный принцип помогает поставить точный логопедический диагноз, а также определяет пути и методы преодоления и предупреждения расстройств речи. Кроме того, этот принцип является основой педагогической классификации расстройств речи и комплектации специальных учреждений для детей с речевыми расстройствами.

3) *Принцип анализа речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития.* Данный принцип основан на взаимосвязи речи и психическом развитии ребенка. Для анализа нарушений речи на

основе данного принципа необходим комплексный подход, который поможет выявить первичные и вторичные нарушения.

Обследование неречевых процессов является важной составляющей логопедического обследования. Знание о наличии или отсутствии нарушений неречевых функций позволяет логопеду поставить более точный логопедический диагноз, а также определить пути и способы коррекции выявленных нарушений.

Для обследования были выбраны 5 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с заключением об общем недоразвитии речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Обследование проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой (Приложение 1), в привычной для детей обстановке.

К основным направлениям обследования неречевых процессов относятся:

1. Обследование состояния общей моторики, (общей, мелкой, мимической, артикуляционной).
2. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
3. Обследование мимической моторики.
4. Обследование состояния органов артикуляции (обследование анатомического строения артикуляционного аппарата, обследование моторики артикуляционного аппарата и его динамической организации движений).

Обследование состояния общей моторики. Ребенку предлагаются задания для исследования у него двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб, также для исследования статической и динамической организации движений, исследования пространственной организации, темпа и ритмического чувства.

Обследование произвольной моторики пальцев рук. Ребенку предлагаются задания для исследования статической и динамической координации движений. Ему требуется выполнить несколько статических, а

затем динамических поз на левой и правой руке, а также на обеих руках одновременно. Предложенные задания выполняются по показу, а затем по словесной инструкции.

Исследование мимической моторики проводится для оценки объема и качества движений мышц лба, глаз, щек, возможности произвольного формирования мимических поз и сформированности символического праксиса (ребенку предлагается показать свист, поцелуй и т.д.).

Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата проходит в виде осмотра. Оценивается симметричность, пропорциональность или патологические проявления лицевого скелета, достаточный ли раствор рта, нет ли при этом болевых ощущений, наличия ощущения щелчка. Также, оценивается строение зубного ряда, прикуса, челюсти, отмечаются особенности языка, подъязычной уздечки, увулии, мягкого и твердого нёба, а также носоглотки и носовой полости.

При обследовании моторики артикуляционного аппарата оценивается двигательная функция губ, челюсти, языка и мягкого нёба, а также динамической организации губ, языка и нижней челюсти. Задания выполняются по показу, затем по словесной инструкции.

2.2. Организация и методика обследования диалогической речи у старших дошкольников

Целью констатирующего эксперимента стало выявление состояния диалогической речи у старших дошкольников.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- изучить особенности всех речевых компонентов детей, в том числе их диалогических умений;
- проанализировать полученные результаты.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – «Детский сад комбинированного вида №13» города Екатеринбурга Свердловской области.

В эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением ОНР III уровня.

Обследование детей проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой (с подробным содержанием речевой карты можно в Приложении 1).

Основные направления обследования:

1) Обследование фонетической стороны речи (звукопроизношения и просодики).

2) Обследование фонематических процессов (фонематического слуха, восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза).

3) Обследование слоговой структуры слова.

4) Обследование лексической стороны речи (номинативного словаря, предикативного словаря, адъективного словаря, обследование употребления наречий).

5) Обследование грамматической стороны речи (понимания грамматических форм и их употребления).

6) Обследование связной речи.

7) Обследование диалогических умений.

Обследование фонетической стороны речи делится на обследование звукопроизношения и обследование просодической стороны речи. Для обследования просодической стороны речи ребенку предлагаются задания для проверки силы голоса, тембра, модуляций голоса, употребления основных видов интонации, темпа речи, ритма, наличия и дифференциации носового и ротового дыхания, продолжительности речевого дыхания, его объема и частоты. При обследовании звукопроизношения у ребенка исследуется каждый звук отдельно на картинном материале.

Для обследования слоговой структуры слова ребенку предлагаются картинки, в названии которых присутствуют слова различной слоговой

структуры (с разным количеством и типом слогов, слова со стечениями согласных в разных позициях).

Обследование фонематических процессов включает в себя обследование фонематического слуха и фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза. При обследовании оценивалась способность ребенка узнавать фонемы, различать их изолированно, а также на материале слогов и слов-паронимов. Это важно, так как в процессе диалога ребенок на слух может путать фонемы и, как следствие, неверно воспринимать обращенную к нему речь. При изучении навыков звуко-слогового анализа проверялись умения ребенка определить количество слогов и звуков в слове, определить место звука в слове и их последовательность.

Обследование лексической стороны речи представляет собой обследование активного и пассивного словаря ребенка по следующим направлениям:

- обследование номинативного словаря;
- обследование предикативного словаря;
- обследование адъективного словаря;
- обследование употребления наречий.

Ребенку предъявляются различные картинки, оценивается его понимание и называние предметов, качеств и действий, изображенных на этих картинках. Для обследования пассивного словаря ребенок должен показать предмет на картинке, а для активного назвать предмет.

При обследовании грамматического строя речи важными аспектами являются понимание грамматических форм (понимание логико-грамматических отношений, понимание отношений, выраженных предлогами, понимание падежных окончаний и многое другое) и употребление этих грамматических форм (словоизменение и словообразование). Для этого в большинстве случаев используются предметные и сюжетные картинки.

Для обследования состояния связной речи ребенка просят составить

предложения по сюжетной картинке или серии сюжетных картинок, составить предложения по опорным словам, по отдельным словам, расположенным хаотично, пересказать знакомый и незнакомый текст после прослушивания, составить рассказ по серии картинок и рассказ из личного опыта. Оценивается последовательность рассказа ребенка, логичность повествования, структура предложений, объем словарного запаса.

Обследование диалогических умений. Поскольку ведущей деятельностью для старшего дошкольника все еще является игра, то для достижения поставленной цели нами была выбрана методика «Беседа об игрушке». Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в привычной и комфортной для него обстановке.

Методика «Беседа об игрушке».

Подготовка к данному исследованию заключалась в том, чтобы представить на столе заранее подготовленные игрушки.

Логопед заводит ребенка в комнату, предлагает сесть за стол и посмотреть на игрушки. Ребенку дается время, чтобы он рассмотрел каждую игрушку.

Затем ребенку задается вопрос: «Скажи, с какой из игрушек ты хотел бы поиграть?». Когда игрушка выбрана, задается ряд вопросов:

- Почему ты вы выбрал именно эту игрушку?
- А чем она тебе понравилась?
- У тебя дома есть такая же?
- А какие игрушки у тебя есть?
- Как бы ты с этой игрушкой поиграла?
- А хотел бы ты поиграть с кем-то? С кем? Почему?

Критериями оценки следующие: насколько легко ребенок идет на контакт, насколько он заинтересован в общении, экспрессивность его речи (невербальные средства речи, интонация), полнота ответов и их соответствие заданному вопросу.

Оценивание велось в балльной системе:

- 3 балла (высокий уровень) – ребенок активен и заинтересован в общении, в его речи присутствуют полные, грамотно оформленные предложения и интонационная выразительность, информация излагается логично и точно.

- 2 балла (средний уровень) – общение с ребенком происходит по инициативе взрослого, в речи ребенка присутствуют аграмматизмы, неточности при воспроизведении текста, невербальные средства практически не используются.

- 1 балл (низкий уровень) – у ребенка отсутствует интерес к общению, инициативу он не проявляет, присутствуют грубые аграмматизмы, неточности при построении текста, бедный словарный запас, а для поддержания диалога нужны подсказки со стороны взрослого.

2.3. Результаты обследования неречевых процессов и диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и их анализ

Проведенное логопедическое обследование позволило выявить особенности речевых и неречевых процессов у обследуемых детей.

Результаты обследования представлены в виде качественной и количественной оценки показателей развития. В процессе обследования детей отмечались качественные данные, такие как характер выполнения, наличие ошибок, помощь со стороны логопеда.

Количественная оценка представлена балльной системой:

0 баллов – обследуемый компонент не сформирован.

1 балл – низкий уровень развития обследуемого компонента.

2 балла – уровень развития близок к среднему, однако имеются ошибки или неточности в выполнении.

3 балла – уровень сформированности обследуемого компонента в

норме.

Допустимо выставление промежуточных баллов: 0,5, 1,5, 2,5.

Рассмотрим результаты обследования неречевых процессов, представленных в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты обследования неречевых процессов у старших дошкольников, в баллах

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Общая моторика	2	1,5	1	1	1,5
Произвольная моторика пальцев рук	2	1	2	2	3
Мимическая моторика	1,5	2,5	1,5	1	1
Моторика артикуляционного аппарата	2	1,5	1,5	1	1,5
Динамическая организация артикуляционного аппарата	2	2	2	2	2

Рассмотрим каждого ребенка и каждый показатель отдельно с точки зрения качественного анализа полученных данных.

При исследовании состояния общей моторики у Ани и Влады было выявлено следующее: недостаточность сформированности двигательной памяти и переключаемости движений, не грубое нарушение темпа у Ани и негрубое нарушение ритма у Влады. Кроме этого, у Тимура, Евы и Германа были выявлены нарушения статической и динамической организации движений, нарушения темпа и ритма. Аня и Тимур испытывают трудности ориентировки в собственном теле (путают право и лево).

В ходе обследования произвольной моторики рук было выявлено следующее: Ева, Герман и Влада имеют нарушения как статической, так и динамической организации движений. У Ани наблюдаются нарушения только статической организации движений. У Тимура нарушений произвольной моторики пальцев рук обнаружено не было.

Обследовав мимическую моторику выяснилось: у Ани, Германа и Евы наблюдается снижение объема и качества движений мышц лба. Аня, Ева и Тимур испытывают трудности в движении мышц глаз, при этом у Ани эти нарушения незначительные. У Влады и Тимура наблюдается снижение объема и качества движений мышц щек. При исследовании возможности произвольного формирования определенных мимических поз, выяснилось, что мимическую позу «испуг» не могут выполнить Аня и Ева, мимическую позу «грусть» не смогли показать Аня и Герман, позу «удивление» не удалось выполнить Еве и Герману. При этом Тимур не смог выполнить все три перечисленные мимические позы. В ходе исследования символического праксиса Ева, Тимур и Герман не смогли показать «свист», Тимур и Ева «плевок», Герман «цоканье».

В ходе обследования анатомического строения артикуляционного аппарата значительных нарушений выявлено не было.

У всех детей отмечаются нарушения двигательной функции языка, у Ани и Тимура были выявлены нарушения двигательной функции челюсти, у всех, кроме Влады отмечались нарушения двигательной функции губ. Двигательная функция мягкого неба у всех детей сохранна.

Обследование речевых процессов включает в себя достаточно различных направлений и начинается с обследования фонетической стороны речи, а именно с обследования звукопроизношения.

У всех обследуемых детей наблюдаются полиморфные нарушения звукопроизношения в виде замен, смещений, а также отсутствия и искажения звуков.

Самой многочисленной по наличию нарушений оказалась группа шипящих и свистящих звуков, а также у каждого ребенка имеются нарушения аффрикат [ч], [ц] и соноров [р], [р`], [л], [л`].

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице ниже.

Обследование просодической стороны речи включает в себя

обследование мелодико-интонационной стороны речи, темпо-ритмической и обследование неречевого и речевого дыхания.

Таблица 2.

Результаты обследования звукопроизношения у старших дошкольников, в баллах

Характер нарушения	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Замены звука	[ш]-[с] [ж]-[з] [р]-[л] [р']-[л'] [л]-[л'] [л']-[л'].	[ц]-[с] [ш]-[с] [ж]-[ф]	[щ]-[с'] [с]-[с'] [р']-[л']	[ш]-[с] [ч]-[ц] [щ]-[с'] [р']-[л'] [л']-[л']	[с]-[ф] [н]-[в] [ж]-[з'] [ч]-[г'] [л]-[в] [л']-[л']
Смещения звуков	[ц]-[с] [ч]-[ц] [ч]-[с]		[ш]-[с] [ч]-[ц]	[с]-[с'] [ж]-[с]-[з]	[ш]-[с]-[ф]
Отсутствие звука			[р]		[ц][р]
Искажение звука		[с][с'] [з][з']			[с][з][щ]

В ходе обследования мелодико-интонационной стороны речи было выявлено следующее: Аня, Герман и Ева с трудом различают и меняют силу голоса, тембр. Влада, Герман, Ева и Тимур не различают и не умеют повышать и понижать основной тон голоса. Аня не смогла воспроизвести восклицательную и вопросительную интонацию, Ева не смогла только вопросительную, Влада путается в интонациях.

Таблица 3.

Результаты обследования просодической стороны речи у старших дошкольников, в баллах.

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Мелодико-интонационная сторона речи	1,5	1	1,5	1	2,5
Темпо-ритмическая сторона речи	1,5	2,5	1,5	1	1,5

Обследовав темпо-ритмическую сторону речи выяснилось, что Аня, Ева, Герман и Тимур не воспринимают и не могут воспроизвести

ритмический рисунок как на слуховой, так и на зрительной опоре, кроме того Ева испытывает трудности в различении и изменении темпа речи.

У всех детей объем речевого дыхания недостаточный, кроме этого у Влады замедленное речевое дыхание, а у Тимура частота дыхания учащенная.

Таблица 4.

Результаты обследования слоговой структуры слова у старших дошкольников, в баллах.

Имена детей	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Баллы	2,5	1,5	3	2	2

В ходе обследования слоговой структуры слова у Евы и Тимура были выявлены негрубые нарушения в виде элизий, а у Ани в виде антиципаций. Влада испытывает трудности при произнесении трехсложных и многосложных слов (элизии). У Германа не было обнаружено нарушений слоговой структуры слова.

Таблица 5.

Результаты обследования фонематических процессов у старших дошкольников, в баллах.

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Фонематический слух	1	1,5	1,5	1	1
Фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез	1	0,5	1,5	1	0,5

В процессе обследования фонематических процессов выяснилось, что фонематический слух плохо развит у всех детей. Все они испытывают трудности в узнавании фонем, в особенности трудности вызывают фонемы, нарушенные в собственной речи детей. Звуко-слоговой анализ и синтез не сформирован у Влады и Тимура, у Евы звуко-слоговой анализ практически не сформирован.

В ходе обследования выяснилось, что словарь всех детей ограничен, у всех, кроме Влады пассивный словарь преобладает над активным, трудности вызывают в основном слова низкой частоты употребления. Результаты

обследования слов низкой частоты употребления у Евы особенно низкий.

Таблица 6.

Результаты обследования пассивного и активного словаря у старших дошкольников, в баллах.

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Активный словарь	2	1,5	2	1,5	2
Пассивный словарь	2,5	1,5	2,5	2	2,5

У детей значительные трудности наблюдались при назывании качества предмета по его назначению, трудности в подборе антонимов и неумение подбирать синонимы и однокоренные слова.

Кроме того, Аня, Ева и Тимур испытывают трудности в подборе слов по их описанию. Герман, Ева и Тимур испытывают трудности в подборе обобщающих понятий и понимании семантически близких слов. Ева, Влада и Тимур с трудом могут назвать качество предмета по его материалу. Тимур не знает наречий времени, Влада не знает слово «завтра».

Также, и пассивный и активный словарь Влады уже, чем у остальных обследуемых детей, трудности вызывают как слова высокой, так и низкой частоты употребления.

При обследовании грамматического строя речи было выявлено, что все дети испытывают трудности в понимании префиксальных изменений глагольных форм и все дети не умеют образовывать слова при помощи приставок.

Аня, Влада, Герман и Ева испытывают трудности в понимании падежных окончаний существительного. Ева и Тимур с трудом понимают сложные и инверсионные конструкции. Аня, Герман и Ева не понимают глаголы совершенного и несовершенного вида.

Тимур и Влада испытывают трудности в понимании рода прилагательных. Влада с трудом понимает мужской и женский род глаголов. Тимур испытывает трудности в понимании логико-грамматических

предложений, а также форм родительного падежа множественного числа существительных.

Таблица 7.

Результаты обследования грамматического строя у старших дошкольников, в баллах

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Понимание грамматических форм	2,5	1,5	2,5	2	2
Употребление грамматических форм	2	1,5	2	1,5	1,5

Аня, Влада и Герман не знают предлог «около», при этом Влада и Герман не знают предлог «перед», Влада не знает предлог «между», Тимур испытывает трудности в употреблении всех предлогов.

Все дети, кроме Евы с трудом могут преобразовать единственное число существительного во множественное. Все, кроме Германа испытывают трудности в образовании уменьшительной формы существительного. Аня, Герман и Тимур с трудом могут образовать прилагательное от существительного. Все дети не умеют образовывать сложные слова.

При обследовании связной речи все дети справились самостоятельно с составлением предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, некоторые трудности вызывало задание составить предложения по опорным словам. Влада при составлении предложений в основном опиралась на помощь логопеда. Рассказы всех детей отличаются краткостью, составлены из простых предложений. Рассказы Влады были несколько хаотичны и непоследовательны.

При обследовании диалогической речи абсолютно все дети успешно вступили в контакт с логопедом, не смотря на стеснительность и зажатость, что свидетельствует о сохранности данного коммуникативного умения.

Однако в процессе диалога дети отвечали простыми предложениями, а иногда даже давали односложные ответы. Например, на вопрос «Почему ты

выбрал именно эту игрушку?» Тимур ответил так: «белый», немного после сказал «ушки», трогая плюшевого зайца за ухо.

Таблица 8.

Результаты обследования связной и диалогической речи у старших дошкольников, в баллах.

Обследуемый компонент	Имена детей				
	Аня	Влада	Герман	Ева	Тимур
Связная речь	2	1,5	2	2	2
Диалогическая речь	2	1,5	2	2	1,5

В то же время, на этот же вопрос Влада ответила «не знаю». Вопрос «А какие игрушки есть у тебя дома?» вызвал трудности лишь у Влады. На вопрос «Как бы ты с этой игрушкой поиграл(а)?» затруднились ответить все, кроме Ани. Вопрос «Хотел(а) бы ты с кем-то поиграть?» вызвал трудности у Влады, она долго думала, но ответа так и не дала. В то время остальные дети хотели бы пригласить в игру еще одну игрушку, а не своих знакомых сверстников, друзей или родных.

В процессе диалога в целом, всем детям нужны были наводящие вопросы для продолжения, кроме того, дети часто долго думали прежде, чем ответить на вопрос.

Проанализировав полученные данные логопедическое заключение обследуемых детей подтвердилось: Общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Качественный и количественный анализ дает возможность увидеть, как все компоненты речи в совокупности влияют на диалогические умения детей.

Все нарушения компонентов речевой системы в целом оказывают негативное влияние на развитие у ребенка диалогических навыков.

Нарушения со стороны просодической стороны речи и фонематических процессов затрудняют детям понимание обращенной к ним речи, они с трудом понимают чужие интонации, не могут сами их воспроизвести, также они не могут различить на слух некоторые фонемы, что также усложняет понимание обращенной речи.

Лексико-грамматические нарушения также оказывают негативное влияние на формирование у детей связной речи, как следствие дети с трудом строят свои рассказы, испытывают трудности при пересказе даже знакомого текста, все это вызывает трудности и в процессе диалога.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Логопедическое обследование было проведено по методике Н. М. Трубниковой, а также с использованием методики «Беседа об игрушке» для выявления состояния диалогической речи детей. По каждому блоку заданий был проведен качественный и количественный анализ.

Был оценен уровень сформированности неречевых и речевых процессов. Полученные данные были в основном на низком и среднем уровне. У всех детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, нарушения со стороны просодики и фонематических процессов. Словари всех детей ограничены, у всех детей есть трудности в понимании и употреблении грамматических форм, а связная речь и собственно диалогические умения развиты плохо.

Полученные в ходе обследования данные позволяют сделать вывод о необходимости включения в коррекционную работу направлений, связанных с формированием диалогической речи у детей с дизартрией.

Таким образом, логопедическое обследование детей позволило выявить особенности их развития, а качественный и количественный анализ полученных данных помог сформулировать логопедическое заключение: *ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии*, а также разработать перспективные планы коррекционной работы на каждого ребенка.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методики логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр

Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента показал необходимость составления плана коррекционной работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и ОНР III уровня.

Для детей данной категории часто характерно небольшое количество контактов со сверстниками из-за бедности словаря, нарушений грамматического строя речи и фонетико-фонематических нарушений. Именно это и приводит к низкому уровню развития диалогической речи.

Детей с ОНР нужно побуждать к общению через игру, ведь именно в процессе игры дети комментируют свои действия, разговаривают с игрушкой или за нее, говорят сами за себя, подражают голосам зверей, имитируют различные звуки, кроме того, в процессе игры у ребенка появляется потребность задавать вопросы. Все это способствует как развитию речи в целом, так и развитию диалогических умений и навыков.

Проанализировав методическую литературу таких авторов, как Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев были выделены основные принципы логопедической работы:

- 1) Принцип учета специфики познавательной деятельности*

дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В соответствии с данным принципом подготовительный этап работы должен быть расширен, путем включения в него развития слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, а также мышления (анализа, синтеза, сравнения и обобщения).

2) *Принцип учета хронологического порядка этапов формирования речевых умений.* Весь речевой материал и дидактические игры должны быть подобраны в соответствии с текущим уровнем сформированности компонентов речи, с последующим усложнением заданий.

3) *Принцип учета последовательности этапов становления связной речи в онтогенезе.*

4) *Принцип учета ведущей деятельности.* Для дошкольников ведущей деятельностью является игра. В процессе дидактической игры формируются психические свойства и качества ребенка, он приобретает новые знания, умения и навыки. Из чего следует, что коррекционную работу необходимо наполнять игровыми формами взаимодействия.

5) *Принцип развития.* Предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта.

6) *Принцип системности.* Коррекционная работа должна затрагивать все компоненты речи.

7) *Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.*

Все вышеперечисленные принципы при их соблюдении позволят организовать эффективную логопедическую работу и достичь поставленных целей.

Организация логопедической работы по формированию диалогической речи старшего дошкольника с дизартрией должна строиться со следующими условиями:

- создание эмоционально благоприятной атмосферы;
- развитие инициативности ребенка;
- учет климатических особенностей, в которых осуществляется

образовательная деятельность;

- учет возрастных особенностей детей;
- специально подобранные материалы, оборудование для логопедической работы.

Проанализировав методическую литературу, можно выделить этапы логопедической работы по формированию диалогической речи у детей с псевдобульбарной дизартрией и ОНР III уровня:

1. *Подготовительный этап.* На данном этапе проводится нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры ребенка, путем развития артикуляционной моторики, пассивной и активной артикуляционной гимнастики. Также, в данный этап входит работа по нормализации речевого дыхания, развитию силы и высоты голоса.

2. *Коррекция произносительных навыков и умений.* Проводится коррекция звукопроизношения, работа над развитием фонематических процессов. На данном этапе проводится постановка звука, автоматизация и дифференциация. Для каждого отдельного ребенка с дизартрией последовательность работы над звуками строится индивидуально.

3. *Обогащение пассивного и активного словаря.* На данном этапе проводится внедрение в обиходную речь ребенка слов, а также развитие умения использовать их в определенной ситуации.

4. *Развитие грамматического строя речи.* Работа на данном этапе основывается на формировании навыков словообразования и словоизменения.

5. *Развитие диалогических умений.* В данный этап входят сюжетно-ролевые игры, направленные на формирование у детей диалогических умений, таких как: умение слушать собеседника, умение задавать вопросы и отвечать на них.

Вся логопедическая работа с дошкольниками с дизартрией должна строиться на основании системного и комплексного подхода, предполагающего участие в работе, как логопеда, так и ряда врачей,

воспитателей и родителей.

Сюжетно-ролевая игра – это вид игровой деятельности, в которой ребенок принимает на себя и реализует социальную роль в соответствии с имеющимися у него знаниями, опытом и сюжетом игры.

Существует несколько видов сюжетно-ролевых игр. К ним относятся:

- бытовые игры (семья, различные праздники и т.д.);
- социальные (магазин, больница, парикмахерская);
- игры на темы литературных произведений, кино и телепередач;
- героические игры (герои войны, космический полет);
- режиссерские игры (дети самостоятельно выбирают сюжет и управляют куклами/игрушками).

У детей с ОНР сюжетно-ролевые игры могут вызывать некоторые трудности, обусловленные недостатком опыта подобных игр, отсутствием представлений о ролевом поведении персонажей или людей в определенной социальной ситуации, а также отсутствием образцов речевого поведения ролевых персонажей.

Это подводит нас к тому, что в работу нужно обязательно включать подготовительных этап, в процессе которого социальный опыт ребенка будет расширяться, у детей появятся знания о поведении людей в определенных социальных ситуациях, словарный запас на тему будущей сюжетно-ролевой игры будет расширяться.

Кроме того, имеющееся в дошкольном образовательном учреждении или дома у ребенка материально-дидактическое обеспечение сюжетно-ролевых игр может не соответствовать опыту детей в современном социуме.

Данная проблема может решаться путем использования предметов-заместителей. Использование детьми предметов-заместителей заставляет их оречевлять свои действия, создают у ребенка необходимость сообщить другим игрокам о предмете и его функции.

Технология организации сюжетно-ролевых игр О. В. Солнцевой состоит из нескольких этапов:

1. Подготовительно-ознакомительный этап. На данном этапе проводится обогащение представлений ребенка о той сфере действительности, которую он будет отображать в игре. Реализуется путем наблюдения, чтения, рассказов воспитателя и беседы о впечатлениях детей.

На данном этапе очень важно познакомить детей с людьми, чьи роли они будут отыгрывать в процессе игры, с деятельностью этих людей, отношениями (кто и чем занимается, почему), обсудить конкретные ситуации и дать образцы речи и поведения людей в данных ситуациях.

2. Подготовительно-исполнительский этап. Проводится обсуждение ситуаций взаимодействия людей, чьи роли примут на себя дети, продумывание и сочетание событий, их развитие в соответствии с темой будущей игры. Также, на данном этапе может проводиться создание предметно-игровой среды, путем организации продуктивной деятельности детей, то есть создание ими предметов для игры.

Обязательным на данном этапе является совместная игровая деятельность педагога и детей: разыгрывание отдельных игровых ситуаций, с целью ознакомления и закрепления поведения определенного ролевого персонажа и речевых образцов.

3. Исполнительский этап. На данном этапе происходит самостоятельная игровая деятельность детей, при этом обязательна педагогическая поддержка детей в процессе игры, путем выполнения педагогом одной из ролевых позиций.

Стоит отметить несколько важных правил, которые следует соблюдать на данном этапе:

- педагог должен участвовать вместе с детьми в игре;
- педагог не должен критиковать действия и речь детей;
- педагог оказывает поддержку только тогда, когда у детей возникают трудности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что систематическое и комплексное воздействие с такими детьми должно быть начато как можно

раньше, так как ранняя диагностика и своевременные коррекционные мероприятия способствуют развитию речи детей в целом и, впоследствии, успешному обучению детей в школе.

Коррекционный процесс должен затрагивать все стороны речи, в особенности уделяя внимание формированию диалога. Он должен включать в себя комплекс коррекционных мероприятий, направленных на развитие диалогических умений, а также на формирование восприятия и воспроизведения основных интонаций, на развитие умений распознавать и передавать эмоции и чувства, правильно и в полной мере поддерживать диалог. Все это можно развивать путем проведения сюжетно-ролевых игр.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр

В ходе логопедического обследования были выявлены особенности формирования диалогической речи старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и общим недоразвитием речи III уровня, которые указывают на необходимость проведения коррекционной работы. На основании этого были выделены принципы и методы логопедической работы, составлен план по формированию и развитию диалогической речи у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр.

На первых этапах коррекционной работы должна быть проведена работа по нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, коррекция произносительных навыков и умений, в том числе работа над фонематическими процессами, а также работа по обогащению пассивного и активного словаря и развитие грамматического строя речи

формирование навыков словообразования и словоизменения).

Данные виды работ проводятся как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях.

В логопедическую работу включены несколько видов сюжетно-ролевых игр, все они подобраны и соответствуют старшему дошкольному возрасту.

1) Игра «Супермаркет».

В ходе игры будут решаться следующие задачи:

Образовательные:

- закрепить теоритические знания о супермаркете;
- закрепить знание вежливых слов.

Коррекционно-развивающие:

- учить задавать вопросы, отвечать на них;
- учить слушать собеседника, вести диалог;
- развивать умение воспроизводить различные интонации;
- учить воспроизводить различные мимические позы.

Воспитательные:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим людям;
- воспитывать желание быть вежливым.

Роли: кассир, покупатели (несколько).

Предварительно отработать словарь на темы «овощи», «фрукты», «еда», «ягоды», «продукты питания», системную лексику, словарь наречий места, качественных и относительных прилагательных, а также отработать следующие грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительных, число и род прилагательных.

Подготовительно-ознакомительный этап:

На данном этапе происходит знакомство детей с супермаркетом. Какие в нем бывают отделы (мясной, овощной, фруктовый, молочный, кондитерский, рыбный, напитки). Как называется профессия работников супермаркета (кассир, продавец), как называются люди, которые приходят за

покупками(покупатели). Обсуждение речевых образцов участников игры («добрый день», «сколько это стоит?», «где я могу найти хлеб/молоко/мясо», «сколько я должен за весь товар?», «с вас «такая» сумма», «спасибо, до свидания», «всего доброго, до свидания», «приходите к нам еще».).

Реализация данного этапа может происходить через рассказ педагога, беседу детей о собственных впечатлениях.

Подготовительно-исполнительский этап:

Обсуждение ситуаций взаимодействия «кассир-покупатель», «покупатель-покупатель», продумывание и сочетание различных событий, по типу «оплата товара», «где найти нужный товар (ситуация взаимодействия «покупатель-покупатель», «покупатель-кассир» и их разыгрывание по очереди (педагог показывает образец и кассира, и покупателя, затем дети отыгрывают по образцу). Для создания предметно-игровой среды дети могут совместно рисовать или вырезать из бумаги купюры, ценники для будущего супермаркета, карты для оплаты товаров.

Исполнительский этап:

Происходит самостоятельная игровая деятельность детей, педагог наблюдает за детьми, в случае сложностей встает на роль «кассира» или «покупателя».

2) Игра «Библиотека».

В ходе игры будут решаться следующие задачи:

Образовательные:

- закрепить теоритические знания детей о библиотеке;
- закрепить знание вежливых слов.

Коррекционно-развивающие:

- учить задавать вопросы, отвечать на них;
- учить слушать собеседника, вести диалог;
- развивать умение воспроизводить различные интонации;
- учить воспроизводить различные мимические позы.

Воспитательные:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим людям;
- воспитывать желание быть вежливым.

Роли: библиотекарь, читатели (несколько).

Предварительно отработать словарь системной лексики, словарь наречий, качественных и относительных прилагательных, а также отработать следующие грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительных, число и род прилагательных.

Подготовительно-ознакомительный этап:

Обогащение представлений детей о библиотеке, что там делают и для чего в нее ходят, как называется работник библиотеки (библиотекарь), как называются люди, которые приходят в библиотеку (читатели). Обсуждение образцов речи: «добрый день, я бы хотел взять книгу», «где я могу найти «такую» книгу?», «Какие книги я должен вам вернуть?», «У вас уже есть читательский билет?», «Сейчас я посмотрю ваш читательский билет», «Эта книга находится на этой полке», «Спасибо, до свидания». Реализуется путем рассказа педагога и беседы с детьми об их впечатлениях.

Подготовительно-исполнительский этап:

Обсуждение ситуаций взаимодействия «библиотекарь-читатель» и продумывание развития таких ситуаций, как «взять книгу», «вернуть книгу», «показать нужную книгу на полке», «выдать книгу». Разыгрывание отдельных игровых ситуаций, где педагог показывает образец библиотекаря и читателя, а затем дети отыгрывают по данному образцу. Для создания предметно-игровой среды дети могут нарисовать читательские билеты, нарисовать обложки различных книг.

Исполнительский этап:

Происходит самостоятельная игровая деятельность детей, педагог наблюдает и в случае трудностей встает на роль «библиотекаря» или же «читателя».

3) Игра «Аптека».

В ходе игры будут решаться следующие задачи:

Образовательные:

- закрепить теоритические знания детей об аптеке;
- закрепить знание вежливых слов.

Коррекционно-развивающие:

- учить задавать вопросы, отвечать на них;
- учить слушать собеседника, вести диалог;
- развивать умение воспроизводить различные интонации;
- учить воспроизводить различные мимические позы.

Воспитательные:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим людям;
- воспитывать желание быть вежливым.

Роли: фармацевт, покупатели (несколько).

Предварительно отработать словарь на тему «аптека», «лекарства», системную лексику, словарь наречий, качественных и относительных прилагательных, а также отработать следующие грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительных, число и род прилагательных.

Подготовительно-ознакомительный этап:

Обогащение знаний детей об аптеке, зачем туда ходят, что там можно купить, как называются работники аптеки (фармацевт), как называют людей, которые приходят в аптеку (покупатели). Обсуждение ситуаций взаимодействия «фармацевт-покупатель»: покупка лекарства, поиск лекарства на полках, выкладка лекарств, просьба показать рецепт, оплата товара, прощание. Обсуждение речевых образцов: «добрый день», «у вас есть «это» лекарство?», «Покажите ваш рецепт, пожалуйста», «Вот рецепт», «Пожалуйста, вот ваше лекарство», «сколько я должен заплатить?» «С вас «такая» сумма». Реализовать данный этап можно путем рассказа педагога и обсуждения собственных впечатлений детей.

Подготовительно-исполнительский этап:

Продумывание ситуаций взаимодействия людей, чьи роли примут на себя дети, например, если нужного лекарства нет, если требуется несколько

лекарств, если лекарство дорогое и ситуаций выдачи лекарства, просьбы показать рецепт, оплата товара, поиск товара на полке. Педагог показывает детям образец игры за фармацевта и покупателя, а затем дети отыгрывают некоторые отдельные ситуации, по очереди меняясь ролями. Для создания предметно-игровой среды дети могут вырезать и рисовать ценники, вылепить из пластилина таблетки, микстуры, вырезать и склеить из картона коробочки для лекарств.

Исполнительский этап:

На данном этапе происходит самостоятельная игра детей в «Аптеку» под наблюдением педагога, который оказывает помощь в виде принятия на себя роли фармацевта или покупателя, только если у детей возникают трудности в процессе игры.

4) Игра «Почта».

В ходе игры будут решаться следующие задачи:

Образовательные:

- закрепить теоритические знания детей о почте;
- закрепить знание вежливых слов.

Коррекционно-развивающие:

- учить задавать вопросы, отвечать на них;
- учить слушать собеседника, вести диалог;
- развивать умение воспроизводить различные интонации;
- учить воспроизводить различные мимические позы.

Воспитательные:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим людям;
- воспитывать желание быть вежливым.

Роли: оператор, почтальон, отправитель письма, получатель письма.

Предварительно отработать словарь на тему «почта», системную лексику, словарь наречий, качественных и относительных прилагательных, а также отработать следующие грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительных, число и род прилагательных.

Подготовительно-ознакомительный этап:

Обогащение знаний детей о почте, о работниках почты (оператор и почтальон), что делает каждый работник (оператор принимает письма, почтальон разносит письма), как называются люди, которые отправляют и принимают письма (отправитель и получатель). Обсуждение ситуаций «отправление письма», «доставка письма», «получение письма», «оплата услуги», «покупка марок». Обсуждение речевых образцов «добрый день, я бы хотел отправить письмо», «добрый день, давайте ваше письмо», «я бы хотел купить марку для письма», «держите нужную марку», «вам пришло письмо», «большое спасибо», «сколько я должен за марку? За отправку письма?». Реализуется данный этап через рассказ педагога, обсуждение впечатлений детей, показ педагогом писем и марок.

Подготовительно-исполнительский этап:

Проводится обсуждение ситуаций взаимодействия оператора и отправителя письма по выбору марки и отправке письма, его оплате, обсуждение ситуаций взаимодействия почтальона и получателя письма. После обсуждения педагог показывает, как отыграть каждую роль, а затем дети отыгрывают сами отдельные ситуации, меняясь ролями. Для создания предметно-игровой среды дети могут написать письма, склеить из бумаги конверты, нарисовать разные марки.

Исполнительский этап:

На данном этапе осуществляется собственная игровая деятельность детей, за которой наблюдает педагог и принимает на себя определенную роль в случае, если у детей возникают трудности в процессе игры.

5) Игра «Театр».

При данном виде игры могут решаться различные задачи, поскольку в ее ходе детям предлагается самим выбрать сказку или иное художественное произведение, распределить роли и сыграть их.

Основные задачи:

- учить задавать вопросы и отвечать на них;

- учить слушать собеседника, вести диалог;
- воспитывать уважительное отношение к окружающим;
- учить воспроизводить различные мимические позы.

Предварительно отработать словарь системной лексики, лексики на тему выбранного литературного произведения, качественные и относительные прилагательные, словарь глаголов, наречий, а также грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительного, число и род прилагательных.

Кроме того, разнообразие персонажей, чьи роли могут взять на себя дети (люди, разные животные) будут способствовать развитию просодического компонента речи, а именно: способность различать и менять силу и высоту голоса, тембр, способность различать и менять темп речи.

Исполнительно-ознакомительный этап:

При таком виде игры данный этап представляет собой прочтение (просмотр) художественного произведения, которое дети затем будут представлять в театре. Разбор ролей, заучивание основных фраз персонажей, чьи роли дети выбрали.

Подготовительно-исполнительский этап:

На данном этапе происходит обыгрывание детьми определенных ситуаций, происходящих в выбранном художественном произведении, обсуждение возможных вариантов развития событий. Для создания предметно-игровой среды дети могут создавать декорации из бумаги или картона для сценок из выбранного ими произведения, придумать себе костюмы или сделать (вырезать, нарисовать) маски персонажей.

Исполнительский этап:

На данном этапе дети обыгрывают на импровизированной или созданной ими сцене выбранное и выученное художественное произведение, роль педагога в данном случае – рассказчик. Так педагог может и следить за игрой и оказывать детям помощь в виде подсказок.

6) Игра «Семья».

Данная игра подразумевает действия детей с куклами. Каждый ребенок выбирает себе роль и соответствующую ей куклу.

Предварительно отработать словарь на тему «части лица и тела», «игрушки», «посуда», «одежда», «обувь», «мебель», «домашние животные», «еда», «бытовая техника», системную лексику, качественные и относительные прилагательные, словарь глаголов, наречий, а также грамматические формы: форма ед. и мн. числа существительного, число и род прилагательных, глаголов совершенного и несовершенного видов, префиксальных изменений глагольных форм, залоговых отношений.

Роли: мама, папа, дети (сын, дочь), бабушка, дедушка.

В процессе такой игры дети будут озвучивать все действия кукол, а также их реплики, что будет способствовать не только развитию диалогической речи, но и речи в целом. Кроме того, в процессе подражания голосам персонажей (голос мамы более тонкий и высокий, в то время как голос отца более низкий, глубокий), воспроизведения различных интонаций у детей будет развиваться просодический компонент речи.

Подготовительно-ознакомительный этап:

Данный этап следует начинать с беседы с детьми на тему семьи. Какая у детей семья, кто в нее входит, кто какие обязанности выполняет. Кроме того, на дом детям может предварительно быть дано задание узнать у родителей, чем они занимаются, какие обязанности по дому выполняют и почему, какие семейные праздники и традиции у них существуют. После, каждый ребенок рассказывает о своей семье и ее особенностях. Таким образом, на данном этапе происходит выбор тех ситуаций или событий, которые дети в последующем будут обыгрывать.

Подготовительно-исполнительский этап:

На данном этапе происходит обсуждение и первоначальное обыгрывание с участием педагога тех ситуаций и событий, которые дети выбрали для игры, например, «выполнение обязанностей по дому», «встреча гостей», «день рождения члена семьи» или любой другой семейный

праздник, выбранный детьми. Для создания предметно-игровой деятельности дети могут создать из картона или иных материалов элементы мебели для кукол. Не исключено использование предметов-заместителей, ведь их использование лишь побуждает детей больше говорить и общаться между собой.

Исполнительский этап:

На данном этапе происходит самостоятельная игра детей с куклами в семью, в процессе которой они оречевляют все действия, воспроизводят реплики кукол и отвечают на них, что способствует развитию у них связной и диалогической речи. Педагог наблюдает за игрой детей и помогает им, если это требуется.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

В 3 главе были выделены и описаны принципы и методы логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр. Была описана технология организации сюжетно-ролевой игры.

Детей с общим недоразвитием речи III уровня нужно побуждать к общению через игру. Именно в процессе игры дети комментируют свои действия, разговаривают с игрушкой или за нее, говорят сами за себя, подражают голосам зверей, имитируют различные звуки, кроме того, в процессе игры у ребенка появляется потребность задавать вопросы.

Именно это способствует как развитию речи детей в целом, так и развитию диалогической речи, ведь речь детей развивается в игре, а игра, в свою очередь, развивается под влиянием речи.

Работа по формированию диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна проводиться в несколько этапов.

Так, первоначально должна быть проведена работа по нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, нормализация речевого дыхания. Затем должна быть осуществлена

коррекция произносительных навыков и умений, работа над фонематическими процессами, работа по обогащению пассивного и активного словаря, формирование навыков словообразования и словоизменения и, наконец, развитие диалогической речи с использованием сюжетно ролевых игр.

В ходе сюжетно-ролевых игр дети учатся задавать вопросы, отвечать на них, учатся начинать, поддерживать и заканчивать диалог, слушать своего собеседника. Кроме того, дети учатся различать и воспроизводить различные интонации, мимические позы, учатся различать и менять силу своего голоса, высоту, тембр и темп речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психолого-педагогическую литературу, был раскрыт вопрос о формировании диалогической речи в онтогенезе. Дана психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и описаны особенности нарушений при ОНР III уровня, а также разобраны вопросы характера нарушений диалогической речи при дизартрии.

Проанализировав нормы развития диалогической речи можно сделать вывод о том, что у детей с дизартрией, помимо нарушений с фонетической стороны речи, присутствуют нарушения ВПФ и коммуникативных умений.

Нарушения диалогической речи у детей с дизартрией возникает на фоне нарушений фонематических процессов, бедности словаря, нарушения в формировании грамматического строя речи и связной речи в целом. Кроме того, на фоне фонетических нарушений у таких детей теряется мотивация к диалогу, они не задают вопросов, не стремятся решать свои проблемы путем коммуникации.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: для старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии в план коррекционной работы должен быть включен пункт по целенаправленному развитию диалогической речи.

Был оценен уровень сформированности неречевых и речевых процессов. Полученные данные были в основном на низком и среднем уровне. У всех детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, нарушения со стороны просодики и фонематических процессов. Словарь всех детей ограничен, у всех детей есть трудности в понимании и употреблении грамматических форм, а связная речь и собственно диалогические умения развиты плохо.

Таким образом, логопедическое обследование детей позволило выявить особенности их развития, а качественный и количественный анализ

полученных данных помог определить направления работы по формированию диалогической речи и сформировать перспективные планы коррекционной работы на каждого ребенка.

В 3 главе были выделены и описаны принципы и методы логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с использованием сюжетно-ролевых игр. Была описана технология организации сюжетно-ролевой игры и выделены этапы работы по формированию диалогической речи с использованием сюжетно-ролевых игр.

Так, первоначально должна быть проведена работа по нормализации мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, нормализация речевого дыхания. Затем должна быть осуществлена коррекция произносительных навыков и умений, работа над фонематическими процессами, работа по обогащению пассивного и активного словаря, формирование навыков словообразования и словоизменения и, наконец, развитие диалогической речи с использованием сюжетно ролевых игр.

Детей с общим недоразвитием речи III уровня нужно побуждать к общению через игру. Именно в процессе игры дети комментируют свои действия, разговаривают с игрушкой или за нее, говорят сами за себя, подражают голосам зверей, имитируют различные звуки, кроме того, в процессе игры у ребенка появляется потребность задавать вопросы.

В ходе сюжетно-ролевых игр дети учатся задавать вопросы, отвечать на них, учатся начинать, поддерживать и заканчивать диалог, слушать своего собеседника. Кроме того, дети учатся различать и воспроизводить различные интонации, мимические позы, учатся различать и менять силу своего голоса, высоту, тембр и темп речи.

Таким образом, поставленная цель и задачи выпускной квалификационной работы были выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии. М., 1997. 307 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2006. 320 с.
3. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М., 1964. 91 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. СПб., 2011. 144 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2007. 350 с.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
7. Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М., 1948. 60 с.
8. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. М., 2014. 537 с.
9. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. М., 2004. 168 с.
10. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учеб. пособие. СПб., 2006. 102 с.
11. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. № 2. С. 121-130.
12. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей / под. ред. Н.А. Никашиной. М., 2009. 159 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997. 287 с.
14. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. 307 с.
15. Леонтьев А. А. Исследования детской речи. М., 2009. 268 с.
16. Леонтьев А. Н. Психология речи // Мир психологии. 2003. № 2. С. 31-39.

17. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка / под ред. А. Г. Рузской. М., 1997. – 384 с.
18. Логопедия. Теория и практика/ под ред. Т. Б. Филичевой. М., 2019. 608 с.
19. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
20. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения // Дефектология. 2000. № 2. С. 177-182.
21. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) / под ред. Н. В. Серебряковой. СПб., 2011. 192 с.
22. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. СПб., 2006. 320 с.
23. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М., 1979. 320 с.
24. Макарова А. И. Принципы воспитательной системы Л. С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 347-349.
25. Мартынова Р. И. Основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позицией комплексного подхода : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, Москва, 1972. 20 с.
26. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией // Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. С. 214 – 218.
27. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : Кн. Для логопедов / под ред. М. В. Ипполитовой. М., 1985. 240 с.

28. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1972. № 5 С. 12-17.
29. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.
30. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с
31. Рузская А. Г. Психология дошкольника : Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстникам : учеб. пособие для студентов средних педагогических заведений / под ред. Г. А. Урунтаевой. М., 1997. 377с.
32. Словарь по этике / И. С. Кон. – М., 1981. 430 с.
33. Солнцева О. В. Дошкольник в мире игры. Педагогическое сопровождение детей 5-7лет в сюжетных играх : учеб.-метод. пособие. М., 2021. 112 с.
34. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 2009. 1359 с.
35. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 1998. 51 с.
36. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 2013. 232 с.
37. Хватцев М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : пособие для студентов пед. ин-тов, методистов и воспитателей дет. садов. М., 1961. 207 с.
38. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика : учебное пособие / под ред. К. Ф. Седова. М., 2004. 330 с.
39. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды . М., 1989. 560 с.
40. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX вв : учеб. пособие. М., 1996. 416 с.