

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Использование дидактических игр при формировании глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Мишина Ксения Витальевна,
Обучающийся ЛГП-1802z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... | 8 |
| 1.1 Формирование глагольной лексики у старших дошкольников в норме..... | 8 |
| 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи..... | 13 |
| 1.3 Дидактическая игра как средство формирования глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... | 20 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ..... | 27 |
| 2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента..... | 27 |
| 2.2. Анализ результатов обследования констатирующего эксперимента | 32 |
| ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... | 40 |
| 3.1. Теоритическое обоснование, принципы и организация работы по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... | 40 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня..... | 42 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 49 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ..... | 51 |

ВВЕДЕНИЕ

Всем известно, что в настоящее время все чаще встречаются дети с нарушениями речи и чаще всего это дети дошкольного возраста. Большое количество детей с нарушением формирования всех компонентов речи, а именно звуковой и смысловой стороны имеют сохраненный слух и отсутствие интеллектуальных нарушений. Такие дети имеют общее недоразвитие речи (далее ОНР).

«Единицей речевого мышления» согласно высказыванию Л. С. Выготского является слово [6]. У детей с ОНР одним из несформированным компонентом речи является лексика, которая играет не мало важное значение при формировании речи.

Дошкольный возраст, который варьируется от 3 до 7 лет является этапом психического развития. Данный возраст занимает в периодизации среднее, между ранним и младшим школьным. Старший дошкольный возраст, который нас интересует наступает с 5и летнего возраста [33].

Фундамент для общего детского развития закладывается, как раз в данном возрасте. Активно развиваются речевые и познавательные сферы, но и остальные стороны психических процессов развиваются полномерно.

Как правило, ребенок дошкольного возраста уже способен строить грамматически правильные предложения, имеет достаточно развитый словарный запас, обладает развитой звуковой стороной речи. Но не смотря на это развитие у всех детей проходит по-своему, у каждого с разной скоростью и овладение речью происходит не одинаково. При нарушении развития, чаще всего в последствии у детей можно встретить нарушения последовательности развития речи. [4].

Для полноценного развития всех частей речи у детей необходимо не только обогащать, но и конкретизировать лексикон. Особое внимание нужно уделить на общение со сверстниками и проработать все слова, которые не понятны для понимаая.

Значимым компонентом для развития личности, конечно же является развитие личности ребенка. А на развитие личности своим образом влияет формирование правильного словаря ребенка. Ведь это влияет на усвоение выработанных ценностей национальной культуры, также идет работа по формированию интеллекта, морали и эстетических чувств. В своей коррекционной и педагогической деятельности логопед и воспитатель в первую очередь обращают внимание на работу со словарем.

Эффективное освоение словарного состава языка происходит благодаря целенаправленной педагогической деятельности, как и отмечено в современной методике.

Разумеется, развитие словаря – это длительный процесс, который подразумевает собой количественное накопление слов, закрепление их значение в повседневной жизни ребенка [4].

Расширение и пополнение лексического состава языка выполняется вовремя словарной работы.

Совокупность слов, которые входят в состав языка в логопедии называется лексикой [30].

Набор слов, которые обозначают действия или воздействия на предмет называются глаголом, и являются частью лексики, которая называется глагольной.

Как правило, для развития лексической стороны речи в образовательных организациях используются разнообразные средства развития, которые используются и для развития речи в целом.

К таким средствам развития можно отнести:

- Общение ребенка со взрослыми;
- Языковую среду, в которой обитает ребенок;
- Речь педагогов;
- Художественную литературу и различные виды искусства.

Зная о том, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, можно сделать вывод, что для положительного результата при развитии

словаря служит игра. Как правило, дидактическая игра. Такой вид игры является одним из средств обучения детей дошкольного возраста.

Дидактическая игра позволяет доступно и без потери заинтересованности деятельности решить поставленную задачу во время проведения образовательной деятельности.

Несмотря на то, что существует множество вариантов игр, в качестве обучения чаще всего выбирают именно дидактическую игру, так как она носит обучающий характер. Во время проведения дидактических игр дети, играя упражняются в составлении предложений, незаметно для себя расширяют свой пассивный и активный словарь, что благоприятно влияет на развитие словаря в будущем.

Не мало важную роль дидактическая игра играет при формировании глагольной лексики детей. В таких видах игр дети попадают в игровую ситуацию, где им необходимо приобрести на практике ранее приобретенные знания, использовать слова в новых условиях [4].

Согласно ФГОС ДО, ребенок к выпуску из детского сада должен на хорошем уровне владеть устной речью, уметь выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, умение правильно выстраивать свое высказывание в ситуативных беседах. Также в данном возрасте у ребенка закладываются предпосылки грамотности [1].

В настоящее время можно отметить, что процент детей с нарушениями речи достаточно большой, о чем показывает статистика. Среди дошкольников с речевыми нарушениями дети с тяжелым недоразвитием речи составляют 65% от числа всех нарушений, из них дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу - около 40%. Таким образом, можно сказать, что данная тема весьма актуальна в данный период времени.

На данный момент в количественном соотношении преобладают дети с общим недоразвитием речи III уровня.

При изучении теоритического материала по развитию речи у детей с 3

уровнем развития можно выделить, что у детей отмечается фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Как правило, лексико-грамматическое недоразвитие касается глагольного словаря.

Самыми часто встречаемыми ошибками являются построение глагольных конструкций. Согласно концепции В. В. Виноградова, «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи» [26].

Многие из известных авторов, которые занимались данной проблемой в своих работах отмечали, что многочисленные аграмматизмы вызывает ограниченность именно глагольного словаря, а также неумение правильно пользоваться в речи грамматическими формами глагола.

Общее недоразвитие речи часто связано с выраженной неравномерностью психического развития, а также недостаточностью таких психических функций, как внимание и память. При несвоевременно проведенной коррекционно-логопедической работы или в связи с ее отсутствием, в дальнейшем в учебной деятельности приводит к нарушениям письма и чтения, что тормозит полноценное усвоение программного материала по этим предметам в школе [26].

Изучением особенностей, разработка методик работы по развитию лексики у детей занимались известные ученые, такие, как: О. Е. Громова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Селиверстов, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.

Овладение глагольной лексики положительно влияет не только на развитие лексико-грамматического строя речи, но и на развитие физиологического и психологического плана, что также свидетельствует о значимости данного исследования.

Проблема изучения и формирования глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи, является актуальной, так как требует уточнения и пополнения по данной проблеме.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что выбранная тема по формированию глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является востребованной в наше время.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать эффективность дидактических игр в коррекционной работе по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования являются средства формирования речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – дидактическая игра как средство формирования глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать диагностические методики и обследовать глагольную лексику у старших дошкольников с ОНР.
3. Подобрать дидактические игры и провести их на практике со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

1.1 Формирование глагольной лексики у детей в норме

Формирование речи, да и все развитие, как правило, происходит поэтапно. Ученые утверждают, что формирование глагольной лексики начинается после 1 года жизни.

Словарный запас ребенка к 2,5 лет должен составлять более 800 слов, из которых чуть меньше половины должны быть глаголы, как отмечает в своей работе А. Н. Гвоздев.

Овладение ребенком средствами родного языка является системным процессом. При котором усвоение всех единиц речи между собой тесно соподчинено. Каждому периоду развития речи соответствует определенный уровень морфологического построения слов, наличие у ребенка тех или иных частей речи, звуков родного языка, их сочетаний, слоговой структуры слов [5].

В овладении речи существуют несколько периодов, который несет за собой развитие речевых навыков. Так, например, А. А. Леонтьев отмечал первый период – «доречевой», который длится до конца первого года ребенка. Данный период подразделяется на стадии:

1. Крик;
2. Гуление;
3. Лепет.

Вторым этапом является «предошкольный», который длится до 3-летнего возраста. Ребенок к концу данного этапа в норме должен употреблять/знать до 200 слов, из которых около 50 являются глаголами. В данный период происходит практическое усвоение морфологической структуры языка.

Также можно отметить появление в речи повелительное наклонение глаголов единственного числа настоящего времени. Также отмечается формирование умения словоизменения, грамматическая связь между словами, функция словоизменения. Активно происходит словотворчество, в процессе которого ребенок придумывает новые слова, неологизмы.

Третьим этапом в речевом развитии можно считать до 7-летнего возраста и называется он «дошкольный». На данном этапе происходит совершенствование грамматического строя речи, ребенок уже может использовать в своей речи сложноподчиненные и сложносочиненные предложения с союзами. Заметны элементы рассуждения и доказательства.

К концу 4 лет ребенок употребляет около 2000 слов, из которых 30% - глаголы. Слова состоят из существительных и глаголов в большей степени, так как дети их употребляют чаще и нуждаются в их употреблении больше всех.

К 5 годам объем слова увеличивается примерно на 1 тысячу.

Используя материал книги «Вопросы детской речи», автором которой является А. Н. Гвоздева, Н. С. Жукова систематизировала развитие детской речи в виде схемы. Ее система также подразумевает этапы, которые зависят от формирования у ребенка грамматического строя речи. Возраст в данной системе от 1 года 3 месяца до 7 лет [17].

Опубликованная в 1949 году работа А. Н. Гвоздева под названием «Вопросы изучения детской речи» до сих пор не истратила своей актуальности и пользуется спросом в современной педагогике.

В данной работе, можно прочесть следующее: «...первые глаголы совершенного вида преимущественно употребляются в прошедшем времени, а первые глаголы несовершенного вида — в настоящем времени».

Отечественные исследования последних лет характеризуются функциональным и конструктивистским подходом к описанию и анализу фактов онтогенеза. Результаты современных исследований подтвердили ранние высказывания А. Н. Гвоздева, предоставив большой объем материала [13].

I период «Предложения из аморфных слов корней». Данный период длится 7 месяцев, начиная от 1 года 3 месяцев. Об усвоении глагола известно, что названия действий появляются несколько позже, чем названия предметов.

До 1 года 8 месяцев присутствуют звукоподражание действиям, звуковые комплексы. На данном этапе их можно насчитать до 5 слов и первоначально они опускаются при построении предложений. Одно и тоже звукосочетание у детей в различных случаях служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации.

В этот период появляются неспрягаемые формы во 2-м лице единственного числа повелительного наклонения.

II период «Период усвоения грамматической структуры предложения», который длится до 3-х лет. Главная особенность данного периода заключается в том, что происходит развитие словаря в количественном и качественном отношении.

Словарь к концу 3-го года жизни достигает до 2000 слов. Такой значительный рост слов характеризуется коммуникативной деятельностью ребенка, развитием его познавательных интересов, расширением сфер деятельности. В течение какого-то времени глагол не согласуется с тем словом, к которому он относится.

Затем, в зависимости от синтаксической конструкции высказывания, ребенок начинает грамматически по-разному оформлять одно и то же слово [40].

Как и все языковые нормы, грамматическая структура усваивается поэтапно. У первых 18 и глаголов образуются грамматические формы.

Первыми осваиваются формы глаголов 1-го и 3-го лица, после глаголы 2-го лица, такие данные были даны Н. В Гагариной.

Помимо употребления глагола в повелительном наклонении 2-го лица единственного числа, инфинитива у глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения. Начинают употреблять

глагол в настоящем и прошедшем времени, 3-го лица единственного числа. Также можно отметить появление в речи первых возвратных глаголов.

Дети данного возраста часто допускают опускание приставок. К 2-х летнему возрасту ребенок уже усваивает фразовую речь и в данный момент глаголы имеют особое значение в речи ребенка [14].

Параллельно появлению в речи 2-3 форм одного глагола у ребенка устанавливается согласование между субъектов и предикатом. То есть устанавливается подчинение глаголу.

Овладение детьми такой синтаксической конструкцией, типа субъект действия плюс его действие, в которой действие выражено глаголом с элементами -ит, -ет, кладет начало самостоятельному построению грамматически правильных предложений, состоящих из изменяемых слов.

На данном этапе происходит согласование глагола с существительным в числе, только после этого в лице. А после 3-х летнего возраста ребенок осваивает согласование с роде. В первую очередь дети усваивают глаголы в изъявительном наклонении, изменение по лицам.

На данном этапе дети уже без проблем могут различать и употреблять в собственной речи глаголы в настоящем и прошедшем времени. Единственное, что можно отметить, так это то, что в прошедшем времени смешивается род.

К концу 3-го года жизни происходит усвоение всех форм возвратных глаголов и большинство приставок, единственное, что некоторые приставки дети путают и употребляют другие [8].

III период «Усвоение морфологической системы языка», который длится до 7-ми лет. В данный период можно охарактеризовать, как скачек речевого развития речи. На данном этапе ребенок уже активно пользуется всеми частями речи.

На начальных этапах употребления глаголов, дети чаще всего употребляют глаголы в форме повелительного наклонения и инфинитива. К 5-и летнему возрасту в речи увеличивается количество глаголов, обозначающих состояния и переживания. Благодаря глаголам дети могут охарактеризовать

поступки, отношение, выражающее к обществу.

К концу 5 летнего возраста дети уже самостоятельно могут образовывать глаголы от других частей речи [38].

Формирование грамматической система языка на основе анализа уровня развития глагольного формирования в своих работах описывала Н. В. Гагарина.

В своей работа она определила первый этап, который назвала «доглагольный». Длительность этого периода на ее взгляд начинается с 7-8 месячного возраста до 1 года 8 месяцев.

Данный этап начинается, когда ребенок начинает осмысленно называть явления окружающего мира и заканчивается в момент появления первых глагольных форм.

Вторым периодом автор назвала процесс зарождения глагольных форм, который длится до 2-х летнего возраста. Данный период можно считать завершенным, когда ребенок самостоятельно может конструировать контрастных форм в составе предложения с субъектом [19].

Предпоследний период характеризуется началом активного форма производства, когда у ребенка идет активное развитие в усвоении глагольной лексики. Происходит усложнение компонентной структуры глагольных предложений. Данный период заканчивается, когда появляются новые категории, обычно продолжается на протяжении 2 месяцев.

К концу данного периода ребенок уже с легкостью владеет навыком формообразовании и активно начинает овладевать словотворчеством и формотворчеством.

Последний этап начинается с 2 лет, при котором идет усвоение нормы. Данный период является самым продолжительным в развитии морфологических категорий глагола и усвоении форм глагола [13].

Данная характеристика развития глагольной лексики в онтогенезе в дальнейшей работе позволит безошибочно определить нарушения в языковом развитии детей.

Также данные знания способствуют избежать ошибок при планировании коррекционной работе при выборе лексического материала.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что на первом этапе развития у детей присутствуют звукоподражания действиям, звуковые комплексы, которые заменяют слова – глаголы.

На следующих этапах идет активное развитие глагольной лексики, которое вызвано коммуникативным потребностям ребенка. Начиная с 2-х летнего возраста дети овладевают фразовой речью и глаголы приобретают иное значение.

Чаще всего дети употребляют глаголы в форме повелительного наклонения. Первыми осваиваются формы глаголов 1-го и 3-го лица, после глаголы 2-го лица.

На последнем периоде можно отметить скачек речевого развития речи. На данном этапе ребенок уже активно пользуется всеми частями речи. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи. К 5и летнему возрасту в речи увеличивается количество глаголов, обозначающих состояния и переживания.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

Многие из исследователей, занимавшихся вопросами в области логопедии, психологии, выяснили, что речь и общие психические проявления связаны, например, в таких сферах:

- Познавательная;
- Личностная;
- Поведенческая.

Таким образом, речевые нарушения обычно связаны с нарушениями в организации психического процесса, формировании человека и поведения.

Поэтому правильно организовать коррекционное образование и

воспитание детей в таких группах требует комплексного исследования, а именно:

- речевых и неречевых процессов;
- сенсационно-моторных процессов;
- интеллектуальной сферы;
- личностного развития;
- социальной среды.

Чем более выражено расстройство речи в качестве первичного фактора развития, тем больше и более часто и чаще вторично страдает когнитивное и личностное строение детей.

Как правило у детей с ОНР имеются типичные проявления нарушений несмотря на различную природу дефектов, что указывает на системное нарушение речевого дефекта.

Важнейший показатель нарушения – позднее возникновение речи. Данная категория детей начинают проговаривать первоначальные фразы к 3-х летнему возрасту, а в отдельных случаях фраза появляется к 5-и летнему возрасту.

Как правило, речь детей выражена аграмматизмами, фонетически оформлена слабо, малопонятна. Наглядным проявлением нарушения представлена в запоздалом развитии экспрессивной речи, не взирая на то, что понимание обращенной речи в первостепенном представлении кажется в норме [36].

Не смотря на схожие нарушения у детей с ОНР и детей с ЗРР их необходимо отличать друг от друга. Отличительной чертой у таких детей первую очередь можно отметить, что у ОНР формируется понимание обиходно-разговорной речи, имеется заинтересованность в игровой деятельности, также можно заметить интерес к окружающему миру.

Подробное описание тяжелых речевых расстройств у детей, которые имеют недостаточную сформированность всех языковых структур опубликовала в своих работах профессор Р. Е. Левина.

Речь данной группы детей можно охарактеризовать в наличии нарушений в звукопроизношении и фонематическом слухе. Также такие дети недостаточно хорошо усваивают навык словоизменения и словообразования. Словарный запас, как правило у таких детей отстает от нормы, связная речь также недостаточно развита. Дети неполноценно овладевают системой морфем.

Данная система нарушения получило свое название «общее недоразвитие речи», сокращенно «ОНР».

Если рассмотреть клиническое состояние, то можно заметить, что данная категория объединяет разных детей. В своей работе Е. М. Мастюкова выделила 3 основных группы:

1. Данная категория собрала детей с неосложненным вариантом ОНР. У таких детей отсутствуют нарушения в ЦНР. Нарушения в развитии речи сопровождаются малыми неврологическими дисфункциями.

Например, нарушения в мышечном тоне, присутствует эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

2. Вторая категория характеризуется осложненным вариантом ОНР, у данной категории сочетаются речевые нарушения с рядом неврологических и психопатологических синдромов. У данной категории детей можно отметить синдромы двигательных расстройств, неврозоподобный и церебростенический, повышенное черепное давление [27].

Также данные дети имеют низкую работоспособность, быстро утомляются, имеют нарушения гнозиса и праксиса, что свидетельствует моторная неловкость.

3. Данная категория имеют стойкие нарушения в развитии речи, которые обусловлены органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило такие дети имеют моторную алалию.

Подробное изучение детей с ОНР выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р. Е. Левиной определить три уровня речевого развития этих детей:

1 уровень речевого развития, характеризуемый в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи».

При описании данного уровня чаще всего употребляют определение – «безречевые дети», что свидетельствует об полном отсутствии связной устной речи.

Дети с данным уровнем развития в общении употребляют целый ряд вербальных средств, которые могут состоять из отдельных звуков или же их сочетания, также встречаются лепетные слова и звукоподражание.

При данном воспроизведении ребенок чаще всего сохраняет корневую часть, грубо нарушая звуко-слоговую структуру слова. Как правило встречаемые в речи ребенка лепетные слова не похожи на оригинал, так как ребенок передает только его интонацию и количество слогов [13].

Речь детей на этом уровне может наполнена так называемыми диффузными словами, которые не имеют аналогов в родном языке.

Особенностью детей с 1-м уровнем речевого развития является возможность разностороннего использования имеющихся в их распоряжении языковых средств: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их знаки и действия, выполняемые с ними.

Что как правило свидетельствует о бедности словарного запаса у данной категории детей. Что ведет к использованию в общении паралингвистических средств – жесты, мимика, интонация.

Также можно отметить, что у данной категории имеется низкий уровень развития импрессивной стороны речи. Которая проявляется в трудностях понимания даже самых легких предлогов, грамматических категорий по числам, родам и временам.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: речь данной категории детей малопонятна, имеет жесткую ситуативную привязанность.

Следующий **2 уровень речевого развития**, называется, как «зачатки общеупотребительной речи».

В отличии от первого он отличается тем, что в речи детей появляются

двух-трех, а иногда даже четырехсловные фразы.

На первый взгляд такие предложения могут показаться совершенно непонятными, но подробный анализ речевых образцов указывает на употребление наряду с аморфными словами слов с ярко выраженными категориальными признаками рода, лица, числа и даже падежа.

Комбинируя слова в предложении и словосочетания, один и тот же ребенок может, как правильно использовать методы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда встречаются простые предлоги и их лепетные варианты [8].

В некоторых случаях, опуская предлог в предложении, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно меняет члены предложения в соответствии с грамматическими категориями. По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только в количественном, но и в качественном отношении: увеличивается объем используемых существительных, глаголов и прилагательных; появляются определенные числительные и наречия.

Однако неадекватность морфологической системы языка, особенно словообразовательных операций различной степени сложности, значительно истощает способности детей. Что приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных [17].

Помимо словообразовательных ошибок, наблюдаются трудности в формировании обобщающих и абстрактных понятий, системы синонимов и антонимов. Все еще существует многозначное употребление слов и их семантических замен.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей определенных смысловых отношений и может быть сведена к простому перечислению увиденных событий и объектов.

3 уровень речевого развития, можно охарактеризовать наличием развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики

и фонетики.

Отличительная черта данного уровня - это использование детьми в собственной речи простые распространённые, а иногда и сложные предложения. Но несмотря на это присутствует нарушение в структуре предложения, в связи с отсутствием главных или второстепенных членов предложения [19].

В самостоятельной речи уменьшилось количество ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числу падежей и т. д. Однако специально разработанные задания позволяют выявить трудности в использовании существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

По-прежнему будет явно недостаточно понимать и использовать сложные предлоги, которые либо полностью опущены, либо заменены простыми предлогами.

На данном уровне ребенок уже может выполнять словообразовательные операции.

Дети данного речевого уровня развития уже с легкостью могут образовывать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Используя новые или сложные для детей слова у детей, как правило, еще встречаются ошибки в звуко-слоговой структуре слова [11].

У детей присутствуют ошибки при дифференциации звуков на слух: они с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука слова, выбирают картинки, в названии которых присутствует данный звук.

Большинство из исследователей общей неграмотности речи детей признает, что благодаря сохранению интеллекта трудности в когнитивных операциях второстепенны по сравнению с неграмотностью устной коммуникации.

В целом, для детей сохраняется познавательный интерес, достаточно

развита предметная и практическая деятельность, а также отмечается своеобразность отдельных аспектов мышления, а именно:

- несформированность некоторых понятий;
- замедленность мыслительных процессов;
- снижение самоорганизации.

В целом, имея полноценные предпосылки для освоения мыслительных операций, доступных для их возраста, ребята отстают от развития наглядного и полного смыслового мышления в целом. Без специальной подготовки дети тяжело осваивают анализ, синтез, сравнение и обобщение.

В развитии дошкольников особый интерес уделяется изучению памяти, так как в коррекционной подготовке задействованы различные модальности памяти:

- Слуховая;
- Зрительная;
- моторная и другие.

Повышение эффективности и эффективности логопедического обслуживания позволяет повысить эффективность и успешность логопедического обслуживания.

Логопед применяет все видов памяти, один из которых является основой речи, другой - вспомогательным средством, которое позволяет интенсивно обучать правильные речевые навыки. Развивая себя, память – это и необходимая основа психического развития, включая речевое развитие.

Описанные особенности приводят к неспособности вовремя вовлекаться в учебные занятия или переключиться с одного предмета или вида занятий на другую. Также детей отличают низкая работоспособность, быстрое утомление и повышение утомляемости, что приводит к различным ошибкам при выполнении задач.

Делая вывод из всего вышесказанного можно сказать, что у обучающихся с III уровнем речевого развития недостаточно сформированы операции звуко-слового анализа и синтеза, что в дальнейшем вызывают

трудности в овладении чтением и письмом.

1.3 Дидактическая игра как средство формирования глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Одной из эффективных форм обучающего воздействия педагога на ребенка является дидактическая игра.

Общеизвестно, что игра является ведущей деятельностью детей, а именно детей дошкольного возраста. Исходя из того, что игра имеет обучающий характер, это в первую очередь оказывает положительное влияние на усвоение программного материала. И конечно, главным образом, играя, ребенок не замечает для себя решает целый ряд дидактических задач, которые стоят перед решением цели занятия.

Для усвоения любого программного материала, представленного на занятии, дидактическая игра, как средство обучения эффективно используется.

При проведении игры создаются специальные условия, которые дают возможность ребенку самостоятельно действовать в определенных ситуациях или воспроизводить действия с предметом, приобретая собственный действенный и чувственный опыт [35].

Для закрепления речевых навыков и умений по формированию глагольной лексики, приобретенных на занятиях, помогает именно дидактическая игра. Также можно отметить, что игры благополучно влияют на пополнение и активизации словаря, поддерживают интерес на протяжении всего занятия, обучают классификации и обобщению.

Играя у ребенка побуждается потребность к речевому сопровождению. Играя, ребенок находится в естественной для себя среде, которая в свою очередь требует включения определенных речевых умений и навыков.

Из положительного дидактической игры, также хотелось бы отметить, что она формирует у детей сосредоточенность, и обеспечивает более точное

воспроизведение и усвоение темы.

Кроме всего вышесказанного дидактическая игра способствует:

а) перенос глаголов, которые соответствуют лексической теме занятия, в активный словарь;

б) увеличению глагольного словаря благодаря знакомству с новыми словами;

в) уточнение и закрепление словаря благодаря использованию синонимов и антонимов в речи;

г) активизация глагольного словаря в повседневной деятельности ребенка.

Как было сказано ранее, игра имеет обучающий характер. Исходя из этого она имеет определенную структуру, которая включает в себя несколько компонентов. Рассмотрим эти компоненты:

1) Дидактическая задача, которая определяет цель педагогической деятельности. Данный компонент формируется педагогом и отражает его деятельность;

2) Игровая задача. Данную задачу осуществляют дети и формируется она, как игровая. Отличительная черта данного компонента заключается в том, что передается для детей в виде игрового замысла;

3) Игровые действия, что составляет основу игры. Для успешного решения познавательных и игровых задач, данный компонент должен быть более интересным для детей. Данный компонент имеет различия в зависимости от возраста и уровня развития детей, направленности.

4) Не мало важным являются правила игры. При поддержке норм поведения и взаимоотношений между играющими правила содержат определенные нравственные требования. Как правило, в играх правила задает педагог, объясняя их детям, а они в свою очередь должны их соблюдать.

Благодаря им педагог с легкостью контролирует весь процесс, может корректировать поведение детей при игре и направлять процесс познавательной деятельности.

По мимо всего выше сказанного, правила решают также определенные задачи, направленные на решение образовательного процесса.

5) По завершению игры в частности педагог проводит подведение итога, определение полученных результатов. Данный компонент может проходить по-разному, в зависимости от возраста и предпочтений педагога. Не зависимо от подведения результатов, следует отметить положительные моменты у каждого ребенка [23].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что каждый компонент структуры дидактической игры важен и все они взаимосвязаны между собой. Четкое соблюдение структуры дидактической игры может повлиять на качество работы педагога по формированию глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста.

Дидактические игры можно разделить на следующие виды:

1. Развитие речевых навыков, логики, внимания, умение моделировать жизненные ситуации и принимать решение, используя навыки самоконтроля, математические умение, всему этому способствуют *настольно-печатные игры*.

2. *Игры с предметами*, отличительной чертой которых является действие с данным предметом игры, которое побуждает интерес ребенка.

3. *Словесные игры* направлены в основном на решение речевых задач, в процессе таких игр ребенок учится выделять характерные признаки предмета, описывая предметы, явления, а также находят сходства и различия.

А. И. Сорокина в свою очередь выделяет другие виды дидактических игр:

1) Игры, которые имеют тесную связь со сказками или выдуманнными историями называются *игры-путешествия*. А данных играх чаще всего отражаются реальные события или какие-то факты, раскрытие которых обычно осуществляется через что-то необычное.

Главной целью данной игры является усиление детских впечатлений, придавая познавательному содержанию сказочный окрас, что способствует

оживлению внимания детей и поддержки интереса.

2) *Игры-поручения* отличаются от предыдущих игр тем, что по содержанию данная игра проще и короче, но структурные элементы этих игр схожи. В основе данной игры лежат словесные поручения.

3) *Игры-предположения*. В данной игре детям необходимо решить задачу, которая требует осмысление последующего действия.

4) *Игры-загадки*. Как правило, данные игры способствуют развитию анализа, обобщения, формируют умение рассуждать, делать выводы, умозаключения. Загадки используются для проверки знаний, находчивости.

5) *Игры-беседы* основываются на общении ребенка с его окружением: педагогом, детьми. В первую очередь такие игры воспитывают умение слушать вопросы и ответы партнеров по игре. А также формируют умение сосредотачивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения задачи. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации [34].

Далее хотелось бы подробнее остановиться на дидактической игре и рассмотреть возможности ее использования при работе с глагольным словарем.

Как правило, ребенок при выполнении какого-либо действия сопровождает его речью. Проговаривая свои действия, ребенок закрепляет слова в активном словаре, а также, например, при выполнении математических заданий ребенок изменяя глаголы по числам закрепляет грамматические категории.

Если вернуться к теме о подведении итога занятия, то хотелось бы отметить такие игры, как «Что делал? Что делала?», «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем».

Данные игры способствуют к использованию в своей речи глаголов единственного и множественного числа прошедшего времени. А также проходит работа по закреплению слов-действия, которые

осуществлял ребенок с предметами.

Огромный вклад в работе по закреплению и уточнению словаря вносят дидактические игры. Как правило, каждая игра уникальна, она имеет программное содержание, в которое входят группы слов, представленные для усвоения ребенком.

Как уже было сказано ранее, существуют такие игры, как «словесные» о них в своей работе писала С. А. Миронова. В ее работах было отмечено, что данная категория игр способствует пополнению и активизации словарного запаса. Как и у всех игр, у «словесной» существует ряд задач, которые направлены на мыслительные процессы, развитию речи, познавательные процессы. Своими достижениями славятся игры, которые связаны с загадками.

Игровая задача словесных упражнений заключается в быстром подборе точного слова – ответа ведущему. Данные игры рекомендуют начинать проводить в старшем возрасте [24].

В работе по глагольной лексике Г. А. Волкова рекомендует иметь картотеку по следующим разделам:

- Бытовые глаголы (гуляем, умываемся, рисуем).
- Глаголы, которые обозначают крик животного и движения (кукует, ползает, плавает, блеет/мекает).
- Глаголы движения (идет, едет, ходит), а также приставочные глаголы.
- Глаголы-эмоции (плачет, грустит, радуется)
- Глаголы, которые связаны с разными профессиями (стирает, готовит, строит)
- Глаголы, связанные с природными явлениями (льет, гремит, светает).

Как правило дети с ОНР имеют неоднородность в показателях (педагогических, психологических и медицинских) и особенности в познавательной сфере, что свидетельствует о дифференцированном подходе при постройке логопедической работе, в том числе работе над словарем.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что снижение глагольного словаря часто встречаемое речевое нарушение у детей с ОНР.

Трудности в общении, задержка в развитии устной, а далее и письменной речи, нарушения в формировании познавательной деятельности все это, как правило последствия в проблеме овладения глагольной лексики.

Дидактическая игра, как правило является основным средством коррекционно-развивающего обучения и предназначена для систематического развития всех компонентов речи. Что благоприятно влияет на осуществление коррекционной работы при преодолении общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Данная работа, с использованием дидактических игр, осуществляется легко и доступнее для детей с данным нарушением, как правило такие игры способствуют переходу накопленных представлений к активному и самостоятельному использованию речевых средств.

Сделав вывод, можно сказать, что дидактическая игра в развитии глагольной лексики детей старшего дошкольного возраста играет важную и весомую роль и во всем развитии в целом.

Играя, детям проще усваивать материал, так как игра вносит оживление в процесс обучения и пробуждает в детях интерес, который остается до окончания занятия [36].

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

После изучения психолого-педагогической литературы хотелось бы сделать несколько выводов:

В-первую очередь, что речь и ее возникновение очень сложный и длительный процесс, который требует зрелых психических процессов, которыми ребенок овладевает в процессе речевого развития, шаг за шагом.

Для выбора эффективных методов и приемов коррекции ОНР необходимо понимать причины ее возникновения, которые лежат в основе коррекции.

Одним из главных выводов является то, что для выбора средств развития

глагольного словаря для детей дошкольного возраста является игра, а именно дидактическая, так как несет обучающий характер, как было сказано ранее.

Главной отличительной чертой данного средства является то, что ребенок самостоятельно, не заметно для себя, в привычной деятельности усваивает новые знания, которые в дальнейшем положительно влияют на его всестороннее речевое развитие. Также отличительной чертой является то, что в сравнении от определенного типа упражнения, игра снимает психическое напряжение ребенка, так как в случае неудачи ребенок может повторить игровой процесс, исправив и запомнив для себя ошибку.

Так как дети играют с интересом, игра может повторяться несколько раз, что также положительно влияет на обучение. Зная особенности детей, понятно, что играя, выполняя определенное действие с предметом, карточками ребенку проще запомнить глагол, его произношение, соотнести слово с самим действием.

Также хотелось бы отметить, что дидактическая игра упрощает работу педагогу, так как в игре проще работать над глагольным словарем ребенка. Сопровождая действия словами педагог закрепляет глаголы в словаре ребенка.

Дидактическая игра выполняет ряд задач, таких как:

- развитие самостоятельности;
- инициативности у детей;
- развивает коммуникативное общение.

Плюс данной игры в том, что создаются равные условия между педагогом и ребенком, что способствует положительному взаимодействию между ними. Как было сказано ранее, ведущей деятельности в дошкольном возрасте является игра, которая служит самым эффективным методом работы в данном возрасте – практическим.

После всех высказываний, можно сделать вывод, что игра, дидактическая игра, служит для всестороннего развития не только речи ребенка, но и его интеллектуальных и творческих способностей, а также несет эмоциональный окрас занятия, наполняя его интересным содержанием.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ 25 «Дельфинчик» филиал 19 «Жемчужинка» города Серов. В констатирующем эксперименте принимали участие 5 детей старшей группы, с сохранным интеллектом, слухом и зрением, имеющие логопедическое заключение - ОНР III степени.

Цель констатирующего исследования звучит следующим образом: выявление особенностей усвоения глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Ознакомление с методикой констатирующего эксперимента.
2. Организация и проведение констатирующего эксперимента.
3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Для того, чтобы составить полный образ развития детей, которые принимали участие в эксперименте, в первую очередь мною были проведены беседы с педагогами, которые занимаются с данными детьми.

Для того, чтобы картина оказалась полной, также мною были проведены беседы с родителями, изучены медицинские документы на данных детей. Только после этого был составлен маршрут исследования, при котором были учтены все рекомендации, услышанные от специалистов.

Для диагностики была выбрана методика обследования детей с нарушением речи Н. М. Трубниковой. Подробнее с методикой можно ознакомиться в приложении 1. Также было использовано при обследовании наглядное пособие «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой.

При проведении логопедического обследования, как правило должны

быть учтены принципы логопедического воздействия.

Логопедические принципы – это положения, которые определяют работу логопеда и детей в процессе коррекционной работе.

Как правило во время корригирующего обучения основной уклон идет на общедидактические принципы: воспитывающего характера; научности; систематичности; последовательности; доступности; наглядности; сознательности; индивидуального подхода.

При логопедическом воздействии идут упор на специальные принципы:

Этиопатогенетический принцип

Первоначально необходимо принимать во внимание условия происхождения нарушений, которые могут быть внешние, внутренние, биологические и социально-психологические.

Принцип системного подхода

Необходимо принимать во внимание также структуру дефекта, что обуславливается соотношением первичных и вторичных симптомов.

Принцип учёта структуры речевого нарушения

Нарушения речи в большинстве случаев представляют собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами.

Принцип комплексности

Поскольку большинство расстройств представляют собой комбинацию речевых и неречевых симптомов, поэтому необходимо комплексное воздействие (психологическое, медицинское и педагогическое), то есть воздействие на весь синдром в целом.

Комплексное психологическое, медицинское и педагогическое воздействие очень важно при устранении всех сложных нарушений речи, но особенно важно при устранении дизартрии, заикания, алалии и афазии [7].

Принцип дифференцированного подхода

Система логопедической работы по устранению различных форм нарушений речи носит дифференцированный характер с учетом множества

факторов, которые ее определяют. В основе данного подхода учтены:

- Этиология;
- Механизмы
- Симптомы расстройств;
- Структура речевого дефекта;
- Особенности ребенка (возрастные, индивидуальные).

В процессе коррекции речевых нарушений учитываются общие и специфические закономерности развития данных детей.

Также учитывается уровень речевого развития, познавательная активность, особенности сенсорной сферы и двигательные навыки ребенка [16].

Принцип поэтапности

Логопедия - это целенаправленный и комплексно организованный процесс, в котором выделяются разные этапы. Для каждого из них характерны свои цели, задачи, методы и приемы коррекции. Предпосылки для перехода от одного этапа к другому формируются систематически. Например, работа по устранению дислалии включает в себя следующие этапы: постановка, автоматизация, дифференцирование звуков.

Принцип развития

Как правило следует учитывать личностные особенности ребенка.

Онтогенетический принцип

Формирование правильных речевых навыков, форм и функций также происходит в онтогенезе, от простого к сложному, от конкретного к наиболее абстрактному, от продуктивных форм к непродуктивным, от ситуативной речи к контекстной, от усвоения смысловых отношений к усвоению формальных характеристик единиц речи.

Принцип учёта личностных особенностей

Большое место в логопедической работе занимает коррекция и воспитание личности в целом с учетом особенностей формирования личности у детей с различными формами нарушений речи, а также возрастных

особенностей.

Особое значение имеет учет личностных особенностей при коррекции нарушений речи, связанных с нарушениями головного мозга (алалия, афазия, заикание, дизартрия).

В этом случае симптомы расстройства имеют ярко выраженные особенности формирования личности, которые носят как первичный характер, обусловленный органическими поражениями головного мозга, так и вторичный характер.

Воздействие на ребенка с нарушением речи связано с нормализацией социальных контактов с другими людьми [17].

Принцип деятельностного подхода

Коррекция нарушений речи проводится с учетом основной деятельности. У детей дошкольного возраста он реализуется в процессе игровой деятельности, которая становится средством развития аналитической и синтетической активности, двигательных навыков, сенсорной сферы, обогащения словарного запаса, усвоения языковых паттернов, формирования личности ребенка.

В школьном возрасте основной деятельностью является обучение, которое становится основой коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у детей этого возраста.

Принцип использования обходного пути

В процессе преодоления алалии, афазии большое значение имеет создание новых функциональных систем на основе сохранившихся связей.

При формировании высших психических функций (в том числе речевых) в процессе онтогенеза участвуют различные афферентации и анализаторы.

В начале своего формирования функция является полирецепторной, она основана на комплексе различных типов афферентации.

Таким образом, процесс звуковой дифференцировки в раннем онтогенезе осуществляется с участием слуховой, зрительной и

кинестетической афферентации. Позже в процессе разделения звука акустика становится основной [22].

В логопедической работе при нарушении слуховой дифференцировки полагаются на сохранившиеся связи.

Например, восстановление звуковой дифференцировки при сенсорной афазии осуществляется как бы в обход пораженной акустической составляющей звуковой дифференцировки, опираясь на визуальную и кинестетическую афферентацию.

Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения

С целью закрепления верных речевых навыков в самостоятельной речи ребенка, важна узкая взаимосвязь в работе всех специалистов и родителей в том числе.

Логопед информирует касательно характера нарушения речи ребенка. Сообщает педагогам о методах и приемах работы с данным ребенком. Знакомит родителей с заданиями, которые необходимо выполнять на данном этапе коррекции. Старается зафиксировать полученные речевые навыки не только на момент своих занятий, но и в повседневной жизни [32].

Как правило вся логопедическая работа начинается со сбора информации на ребенка. Изучения медицинских документов, бесед с родителями, педагогами, которые занимаются с ребенком. Только после сбора информации начиналась работа с ребенком.

В первую очередь проводится **обследование состояния строения органов артикуляционного аппарата и речевой моторики.**

При обследовании педагог отмечает анатомическое строение артикуляционного аппарата, подвижность языка, губ, нижней и верхней челюстей.

При **обследовании состояния фонематического анализа, синтеза и фонематического восприятия** педагог отмечает:

- специальные умственные действия при дифференцировании

фонем и установлению звуковой структуры слова;

- умственные действия по анализу и синтезу звуковой структуры слова.

Далее идет **обследование звукопроизношения** всех групп звуков, отмечается вид нарушения (искажение, замена, отсутствие звука).

После чего проводилось **обследование словаря** у обследуемых детей, в том числе обследование глагольного словаря.

Использовался речевой и наглядный материал О. Б. Иншаковой, В. С. Володиной, И. А. Смирновой.

1. Исследование умения подбирать глаголы, обозначающие действия людей (занятия и движения; бытовые действия, профессиональные действия)

2. Исследование умения подбирать синонимы к глаголам

3. Исследование умения подбирать глаголы, обозначающие способы передвижения животных

4. Исследование умения подбирать глаголы, обозначающие голосоподачу животных

5. Исследование умения подбирать синонимы к глаголам по словам-стимулам

6. Исследование умения подбирать антонимы к глаголам

7. Исследование умения подбирать глаголы, обозначающие действия с предметами.

2.2. Анализ результатов обследования констатирующего эксперимента

Как было сказано ранее, при обследовании была использована диагностические методики обследования детей с нарушением речи Н. М. Трубниковой и для полного обследования глагольного словаря дополнительно логопедический альбом И. А. Смирновой.

При оценке ответов детей мною было использовано балльная система оценок, где:

1 балл – правильный ответ;
 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение, неверный ответ.

Максимальное количество баллов - 6.

Высокий уровень - 5-6.

Средний уровень - 3-4.

Низкий уровень - 0-2.

Далее хотелось бы подробнее остановиться на результатах обследования.

Все результаты обследования внесены в речевые карты и представлены в Приложении 3.

Таблица 1

**Результаты обследования состояния строения органов
 артикуляционного аппарата и речевой моторики у детей старшего
 дошкольного возраста с ОНР III уровня.**

| | София И. | Юрий С. | Матвей К. | Александр Р. | Игорь А. |
|---|--|--|-----------|--|----------------------------------|
| Аномалии в строении артикуляционного аппарата | Редкие зубы; Послеоперационный узел на уздечке языка | Зубы не правильной формы, передние крупные | + | Язык напряженный, малоподвижный, гиперсаливация. | Язык напряженный, малоподвижный. |
| Подвижность языка | - | Незначительные нарушения | + | - | - |
| Подвижность губ | - | Незначительные нарушения | + | - | Незначительные нарушения |
| Подвижность нижней челюсти | - | + | + | + | + |
| Подвижность верхней челюсти | + | + | + | + | + |

При обследовании строения артикуляционного аппарата, аномальное

строение было выделено у 4 детей из 5 обследуемых.

Самыми распространенными нарушениями при обследовании подвижности органов артикуляции встречаются в подвижности языка и губ (4 из 5 детей).

У одного ребенка ограничена подвижности нижней челюсти.

При обследовании звукопроизношения можно сделать вывод, что почти у всех детей присутствуют нарушения всех групп звуков, а именно нарушения в произношении сонорных, шипящих и свистящих звуков.

У детей встречаются нарушения звукопроизношения в виде антропофонического дефекта и фонологического дефекта, полиморфные нарушения звукопроизношения.

Таблица 2

Результаты обследования состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

| | Матвей | Костя | Алина | Илья | Настя |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|
| <i>Антропофонический дефект</i> | [С], [С'], [З], [З'] – межзубный сигматизм. | [Ш] – межзубный сигматизм [Р'] – отсутствие звуков. | - | [Л], [Л'] – межзубный ламбдацизм [Р], [Р'] – отсутствие звуков. | [С] - шипящий сигматизм. [Л] – межзубный ламбдацизм [Ж],[ЛГ] – искажает |
| <i>Фонологический дефект</i> | [С]↔[З], [С']↔[З'], [Р] ↔ [Л], [Р']↔[ЛГ], [Л]↔[ЛГ], [М]↔[Ф], [К]↔[К'] [Г]↔[Г'] | [Ж]↔[З], [Щ]↔[С], [Р] ↔ [Л], [Х]↔[Г], [Х']↔[Г'] | [С]↔[З], [Р] ↔ [Л], [С']↔[З'], [Л]↔[Л'] | [З]↔[С], [З']↔[С'], [Ц] ↔ [С], [Щ]↔[С], [Р]↔[Л], [Ч]↔[С], [Щ]↔[С] | [З]↔[С], [З']↔[С'], [Ц] ↔ [С], [Щ]↔[С], [Р]↔[Л], [Р']↔[ЛГ], [Г]↔[Х] [Г']↔[Х] |
| Средний балл | 1 | 1,25 | 1,5 | 1,25 | 1 |

После проведения обследования по звукопроизношению, в таблице наглядно видно, что все дети имеют фонологический дефект. Антропофонический дефект встречается у 4 детей из 5.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что всем детям необходима коррекционная работа по коррекции звукопроизношения.

После проведения обследования фонематического восприятия можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей присутствуют нарушения в фонематическом слухе, анализе и синтезе.

Из 5 детей у одного ребенка положительный результат при обследовании фонематического слуха, также у двоих хорошие показатели при обследовании синтеза и у одного ребенка при обследовании фонематического анализа.

Самыми сложными из упражнений для детей были задания:

- на дифференциацию звуков по противопоставлениям;
- задание, в котором нужно было выделить звук на фоне слова по картинкам и на слух.

Таблица 3

Результаты обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

| | София И. | Юрий С. | Матвей К. | Александр Р. | Игорь А. |
|---------------------|----------|---------|-----------|--------------|----------|
| Анализ | + | - | - | - | - |
| Синтез | - | - | - | + | + |
| Фонематический слух | - | - | + | - | - |
| Средний балл | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 |

При обследовании звуко-слоговой структуры слова было отмечено, что дети пропускают или переставляют слоги, часть детей произносят верно, но медленно воспроизводят или проговаривают по слогам, что также является ошибкой.

Чаще всего у обследуемых детей встречались ошибки в воспроизведении трехсложных и много сложных слов. Многие дети проговаривали слова после не однократного повторения.

По результатам таблицы 3 можно отметить, что все 5 обследуемых детей имеют низкий уровень развития слоговой структуры слова.

Никто из детей не смог правильно и точно воспроизвести ни один вид слоговой структуры слова представленной в пробах обследования.

Качественные результаты обследования слоговой структуры слова

| Вид слоговой структуры слова | Имя | | | | |
|--|----------|---------|-----------|--------------|----------|
| | София И. | Юрий С. | Матвей К. | Александр Р. | Игорь А. |
| Двусложные слова из 2-х прямых открытых слогов | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Трехсложные слова из открытых слогов | 0,25 | 0 | 0,25 | 0,25 | 0 |
| Односложные слова | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Двусложные слова с одним закрытым слогом | 0,25 | 0 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Двусложные слова со стечением согласных в середине слова | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0 |
| Двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 | 0 |
| Трехсложные слова с закрытым слогом | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 | 0 |
| Трехсложные слова со стечением согласных | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 | 0,25 |
| Трехсложные слова с двумя стечениями согласных | 0 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 |
| Односложные слова со стечением согласных | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Двусложные слова со стечением согласных | 0,25 | 0 | 0 | 0,25 | 0,25 |
| Многосложные слова из сходных звуков | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний балл | 2,5 | 1,25 | 2,25 | 2 | 1,5 |

При обследовании грамматического строя речи у детей наблюдались множественные ошибки в умении пользоваться притяжательными местоимениями.

Наблюдались ошибки в употреблении слов по родам, многие дети не справились с заданием с образованием имен существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

В таблице 5 исходя из полученных средних баллов можно сделать вывод, что все обследуемые дети имеют низкий уровень развития.

Таблица 5

Качественный результат обследования грамматического строя речи

| Вид задания | София И. | Юрий С. | Матвей К. | Александр Р. | Игорь А. |
|--|-------------|------------|--------------|-----------------|-------------|
| 1. Понимание логико-грамматических отношений. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0 | 0,25 |
| 2. Понимание отношений, выраженные предложениями. | 0,25 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0,25 |
| 3. Понимание падежных окончаний существительных. | 0 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 |
| 4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного. | 0,25 | 0,25 | 0 | 0 | 0,25 |
| 5. Понимание числа, рода прилагательных. | 0 | 0 | 0,25 | 0 | 0 |
| 6. Понимание единственного и множественного числа глаголов. | 0 | 0 | 0 | 0,25 | 0 |
| 7. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| 8. Понимание префиксальных изменений глагольных форм. | 0 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 |
| 9. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. | 0,25 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0,25 |
| 10. Понимание залоговых отношений. | 0 | 0,25 | 0 | 0,25 | 0 |
| 11. Обследование понимания предложений | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| 12. Понимание инверсионных конструкций. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| 13. Исправить предложение, выбрать правильное, закончить предложение. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Средний балл | 2 | 2,75 | 1,5 | 2,5 | 2 |

При обследовании глагольного словаря был использован дополнительно логопедический альбом И. А. Смирновой. Все протоколы с результатами данного обследования представлены в приложении 3.

Исходя из данных протоколов можно сделать заключения, что при обследовании словаря детей, трудности у 4-х детей вызвало второе задание, где нужно было дифференцировать глаголы с различными приставками. Двое детей не справились с 3 заданием, где нужно было дифференцировать глаголы прошедшего времени по родам. И один ребенок не справился с 6 заданием, где

нужно были дифференцировать и образовывать противоположные по значению глаголы, образованных приставочным способом.

Также хотелось представить результаты обследования словаря и словообразования по методике Н. М. Трубниковой.

Таблица 6

Качественный результат обследования словаря и навыков словообразования

| Вид задания | София И. | Юрий С. | Матвей К. | Александр Р. | Игорь А. |
|--|----------|---------|-----------|--------------|----------|
| 1. Словоизменение | | | | | |
| А) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах. | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,25 | 0,25 |
| Б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| В) преобразование единственного числа имен существительных во множественное | 0,25 | 0,5 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Г) употребление предлогов. | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| 2. Словообразование | | | | | |
| А) образование уменьшительной формы существительного. | 0,5 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,5 |
| Б) образование прилагательных от существительных. | 0,5 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| В) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно) | 0,5 | 0,5 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Г) словообразование с помощью приставок. | 0,5 | 0,25 | 0,5 | 0,25 | 0,25 |
| 3. Активный словарь | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| 4. Пассивный словарь | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 |
| Средний балл | 3,75 | 3 | 3 | 2,5 | 2,74 |

Из таблицы наглядно можно увидеть, что 3 детей имеют средний уровень развития, 2 ребенка низкий.

Таким образом, при обследовании словаря у детей с общим недоразвитием речи III уровня показало: что пассивный словарь выше, чем активный, развит согласно возрастным нормам. В активном словаре употребляются слова, применяемые в обиходном значении, которые чаще всего встречаются в своей жизни.

Большие затруднения возникали в словообразовании и словоизменении. Детям трудно даются слова с одинаковым значением, а также не могут подобрать слова с противоположным значением. Подбор и называние близких слов – действий у детей находится на низком уровне. Задание по называнию близких по значению слов - действий оказалось достаточно трудным для детей. Затруднено различие вида глаголов совершенного и несовершенного. Допускались ошибки в понимании конструкций предложений. Отмечаются ошибки при употреблении приставочных глаголов.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

После изучения выбранной методики и проанализирую методическую литературу нами было проведено обследование детей на базе практики.

Проведя полное логопедическое обследование у детей старшей группы с ОНР III уровня, можно сделать вывод, что у всех детей имеются речевые нарушения.

У всех обследуемых детей имеются нарушения в артикуляции. Звукопроизношения имеет фонологический и антропофонический дефект.

После проведения обследования фонематического восприятия можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей присутствуют нарушения в фонематическом восприятии, анализе и синтезе.

При обследовании глагольной лексики можно сделать вывод, что 2 детей имеют низкий уровень и 3 детей средний.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.

3.1. Теоритическое обоснование, принципы и организация работы по формированию глагольной лексике у старших с общим недоразвитием речи

Как правило, работа по коррекции глагольной лексике у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня строится на основании:

1. Концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями;
2. Теории единства законов нормального и аномального развития;
3. Психолингвистическом подходе к механизму формирования глагольной лексики.

Так же при организации логопедического воздействия следует учитывать такие принципы, как:

– Комплексности. Данный принцип заключается на согласованности деятельности всех специалистов и родителей в том числе. Воздействие на весь комплекс речевых и неречевые отклонений в речевого развитии, а именно в медицинском и психолого-педагогическом воздействии;

– Принцип опоры на различные анализаторы. Этот принцип предполагает участие всех высших психических функций, а именно:

- Зрительной;
- Слуховой;
- Кинетической;
- Двигательной функциональных систем.

– Принцип этапного воздействия. Он обеспечивает преемственность и непрерывность этапов коррекционной работы;

– Принцип учета зоны ближайшего развития. Он включает в себя комплекс заданий, выполнение которых возможно с определенной помощью со стороны взрослого. При этом следует учитывать уровень психомоторного и речевого развития ребенка;

– Принцип усложнения материала. Предполагает включение в работу более сложных заданий;

– Наглядности. Этот принцип говорит о том, что для эффективного усвоения содержания заданий и достижение поставленных целей, необходимо использовать наглядные материалы. Наглядность должна быть красочной, эстетичной, соответствовать пониманию для детей;

– Онтогенетический. Этот принцип требует учет последовательного формирования психомоторной сферы и видов деятельности ребенка в онтогенезе;

– Принцип реализации деятельностного подхода. Предполагает в раннем возрасте опору на ведущий вид деятельности – предметную деятельность, способствующую психическому развитию ребенка в целом: развитию моторики, восприятия, мышления, речи и т.д.

Кроме принципов педагог выбирает в своей работе более эффективные методы.

Для детей дошкольного возраста более эффективными являются:

1. Наглядные методы. Это могут быть предметные картинки, игрушки или настольно-печатные игры, которые соответствуют тематике занятия.

2. Игровые методы. Так как ведущая деятельность – игровая, этот метод является более эффективным. Он вызывает у детей интерес, удерживает внимание и интерес на протяжении всего занятия.

3. Словесный метод. Данный метод эффективнее использовать в комплексе с выше сказанными.

4. Практический метод. Данный метод так же является эффективным, но, как правило он сопровождается правилами, которые ребенок должен выполнить.

Целью коррекционной работы по развитию глагольной лексики является формирование у детей глагольной лексики. Исходя из данной цели можно сформировать задачи, которые мы будем реализовать в ходе коррекционной работе.

1. Формирование навыков глагольной лексики (уточнение, обогащение, расширение словаря);
2. Формирование навыков в формообразования и словообразования на уровне глагольной лексики (изменение по числам, родам, лицам, временам, видам).

После проведения, констатирующего экспериментами были выявлены дети, с которыми дальше была проведена дополнительная логопедическая работа по развитию глагольной лексики.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Логопедическая работа по коррекции глагольной лексики проводилась на базе МАДОУ 25 «Дельфинчик» филиал 19 «Жемчужинка» города Серов.

В ходе коррекционной работе были проведены индивидуальные занятия, в количестве 80 и 10 подгрупповых занятий.

Целью коррекционной работы являлось уточнение, расширение и активизация глагольного словаря детей.

Для заинтересованности детей мною были использованы новые пособия и игры, которые ранее дети не видели, что положительно повлияло на ход занятия. Также старалась разнообразить занятия новым иллюстрированным материалом: сюжетные картинки по тематике занятия (действия); игрушки по лексическим темам.

Хотелось бы отметить, что вся коррекционная работа проводилась с учетом общих дидактических принципов в условии комплексного

логопедического и педагогического воздействия. Во время проведения логопедической работы мною был составлен перспективный план работы, который соответствовал комплексно-тематическому плану воспитателя и лексической теме.

Таблица 4

Перспективное планирование проведения дидактических игр на развитие глагольного словаря детей 5-6 лет с ОНР на период коррекционно-логопедической работы

| Лексическая тема | Названия игры | С кем проводилась |
|------------------|--|--------------------------------|
| Транспорт | «Плавает, летает» | София И Матвей К. |
| | «Путешествие на транспорте» | Юрий С Александр Р. |
| | «Скажи наоборот» | Юрий С. Игорь А. |
| Профессии | «Кто, чем занимается?» | Александр Р. Матвей К. |
| | «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем» | София И. Юрий С. |
| | «Подскажи словечко» | София И. Игорь А. |
| Мебель | «Закончи предложение» | Юрия С. |
| | «Кто больше подберет слов» | Александр Р. |
| | «Придумай загадку о мебели» | София И Юрий С. |
| Насекомые | "Ползает, прыгает, летает" | Матвей К. Юрий С. |
| | "Кто как ест?" | Юрий С. |
| | «Скажи наоборот» | Матвей К. |
| | "Кто как передвигается" | София И Юрий С. Матвей С |
| Цветы | «Необычные цветы» | Игорь А. |
| | «Доскажи словечко» | София И. Александр Р. |
| | «Что какие звуки издает?» | Игорь А. |
| Зоопарк | «В зоопарке» | София И |
| | «Скажи похоже» | Матвей К |
| | "Отвечай – не торопись " | Игорь А. |
| | «Закончи предложение» | Александр Р. |
| Инструменты | «Что этим делают?» | Матвей К. |
| | «Скажи, что делают этими предметами» | София И. |
| | «Закончи предложение глаголом» | Игорь А |

В своей работы мною была использована картотека по глагольной

лексике в следующих направлениях:

- Бытовые глаголы (гуляем, умываемся, рисуем).
- Глаголы, которые обозначают крик животного и движения (кукует, ползает, плавает, блеет/мекает).
- Глаголы движения (идет, едет, ходит), а также приставочные глаголы.
- Глаголы-эмоции (плачет, грустит, радуется)
- Глаголы, которые связаны с разными профессиями (стирает, готовит, строит)
- Глаголы, связанные с природными явлениями (льет, гремит, светает).

Показ картинок из данной картотеки сопровождалась играми, текстовыми материалами, упражнениями. Что способствовало лучшему усвоению ребенком материала, заинтересованностью. Дети на протяжении всего занятия были активные, с интересом включались в работу.

Также для поддержки инициативы детей были использованы различные игровые поля, особый интерес у детей вызвали фланелеграф и магнитные доски с их дополнениями.

Моя проделанная работа строилась поэтапно. На первой неделе, лексической темой, которой была «Транспорт» были использованы такие игры, как «Плавает, летает», «Путешествие на транспорте».

В зависимости от уровня развития глагольного словаря мною были приложены различные варианты игры. Например, для детей, кто с легкостью справлялся с заданием, который был представлен были дополнительные вопросы и упражнения.

Игра «Путешествие на транспорте» детям оказалась сложной, из-за того, что многие дети не умеют образовывать глаголы приставочным образом. В этом случае мною были использованы наглядные материалы, благодаря которым, не смотря на сложность в упражнении дети старались назвать правильно и не теряли интерес.

На лексической теме «Профессии», в проведении игры «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем» детям было сложно проговаривать действия, связанные с профессиями, многие дети в силу не знания отказывались участвовать, но большинства все-таки возвращались к игре после внедрения в нее наглядности (костюмов, оборудования для каждой профессии).

Оборудование положительно повлияло для дальнейшего развития сюжета, дети с интересом продолжали играть, закрепляя новые слова в самостоятельной игровой деятельности.

Во время лексической темы «Мебель» детям больше всего понравилась игра «Кто больше подберет слов». Они с интересом подошли к игре, при каждом правильном ответе им выдавалась фишка, которую в дальнейшем они складывали на специальные игровые поля, где самостоятельно должны были построить мебель для героя игры. Соревновательный характер и сюжет игры сыграл на пользу, дети не только старались назвать новые слова, которые выучили, но и придумывали новые.

А трудности вызвала игра «Придумай загадку о мебели». В данной игре дети в силу своего развития не могли придумать загадку, или же, наоборот, не получалось отгадать, поэтому игра осталась не завершенной.

Во время лексической темы «Насекомые» детям больше всего понравилась игра «Кто как передвигается». Ведь данная игра сопровождалась не только карточками с изображениями насекомых, присутствовали муляжи насекомых, которые дети с интересом рассматривали, но и использовались маски для детей, которые они надевали после правильного ответа и демонстрировали действия.

На лексической теме «Зоопарк» игры были направлены на повторение и закрепление подбора антонимов, глаголов, обозначающих способ передвижения животные. Также, как и на неделе «Насекомые» мною были использованы муляжи животных, карточки с их изображением, большое количество игр, где нужно было собрать, соединить, построить и, конечно же,

проговорить. С чем дети стали справляться значительно лучше, отмечается положительная динамика в развитии глагольного словаря. Дети стали использовать в речи разнообразные глаголы, которые ранее не употребляли.

Также хотелось бы отметить, что в процессе формирования словообразования уделялась основное внимание организации. Так как дифференциация словообразовательных форм глаголов является очень трудной для дошкольников с ОНР мною была учтена последовательность по формированию словообразования глаголов.

Проводилась работа над словообразовательными аффиксами:

1. Сравнение слов, которые имеют одинаковые словообразующим аффиксом по значению. При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

2. Выделение общего значения.

3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания.

4. Закрепление связи значения и звучания аффикса.

5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.

6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы

7. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом (закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений).

Включая с первого этапа деятельности проводилась работа по развитию словоизменения глагола. Обращая внимания на фонетические особенности формообразования, последовательности появления в речи ребенка глагольных форм в онтогенезе, а также учет семантики проводилась работа по формированию системы словоизменения глагола.

Как правило, детям проще воспринимать события, которые происходят в настоящем времени, нежели прошедшее и будущее. Глаголы настоящего времени усваиваются легче и раньше.

- 1) Согласование глаголов 3-го лица настоящего времени и существительных в числе:

а) дифференциация глаголов 3-го лица единственного и множественного числа с ударным окончанием, без чередования звуков в основе

б) с безударным окончанием без, чередования звуков в основе;

в) с чередованием звуков в основе;

2) Дифференциация глаголов настоящего времени 1, 2, 3-го лица:

а) дифференциация в единственном числе;

б) дифференциация во множественном числе;

в) дифференциация 1, 2, 3-го лица единственного и множественного числа.

3) Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе:

а) согласование глагола и существительного в мужском роде;

б) согласование глагола и существительного в женском роде;

в) согласование глаголов и существительных среднего рода;

г) дифференциация глаголов мужского, женского и среднего рода.

Кроме того, проводилась работа согласно закреплению глагольного словаря, способов словообразования и словоизменения сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.

Как правило, работа с глагольными словосочетаниями занимает особое положение при работе с детьми с ОНР. Это свидетельствует о том, что глагол чаще всего выступает в роли сказуемого, организующего звенья предложения, с другой стороны, у дошкольников с ОНР в структуре предложения выпадает преимущественно сказуемое.

Исходя из вышесказанного работа строилась в следующей последовательности:

- сказуемое + объект, выраженный прямым дополнением;
- сказуемое + объект, выраженный косвенным дополнением существительного без предлога;
- сказуемое + местный падеж, выраженный существительным в косвенном падеже с предлогом.

Логопедическая работа, направленная на закрепление форм словоизменения в предложениях должна учитывать семантическую сложность той или иной модели предложения. А также последовательность появления типов предложения в онтогенезе. Исходя из этого также была учтена следующая последовательность работы:

Нераспространённые предложения: субъект – сказуемое

(Мальчик лепит)

Распространённые предложения из 3-4 слов:

а) субъект – сказуемое – объект (Мальчик лепит машину)

б) субъект – сказуемое – объект – объект (Мальчик лепит машину из пластилина)

в) субъект – сказуемое – местный падеж (Кошки гуляют по крыше)

г) субъект – сказуемое – объект – местный падеж (Девочка рвёт цветы в саду.)

д) субъект – сказуемое – объект – атрибутив (Бабушка подарила внучке красивую куклу.)

Предложения с однородными членами. Сложносочинённые предложения. Сложноподчинённые предложения.

Анализируя результаты детей, можно сказать о том, что цель данного этапа достигнута. Перспективный план реализован успешно. Запланированные игры проведены в полном объеме. В ходе игр заметны положительные качественные изменения в развитии глагольного словаря детей.

Проделанную коррекционно-развивающую работу можно считать выполненной, что дает основу для проведения контрольного этапа, для повторного выявления уровня глагольной лексики детей и точной проверки эффективности применения дидактической игры, как средства формирования глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена использованию дидактических игр при формировании глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведенное мною обследование по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, позволило сделать следующие выводы:

1. Анализируя научно-теоретическую литературу можно отметить, что формирование глагольной лексики происходит поэтапно и длительно. Для ее развития огромную роль играют многие факторы, например, социальная и речевая среда, в которой обитает ребенок, от правильно выбранных методов и средств развития.

2. Анализ основ теоретического и методологического изучения развития речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствует о существенных отклонениях, именно у данной категории детей отмечаются специфические трудности в овладении глагольной лексикой. На специфику аграмматичного построения высказывания и несформированность глагольной лексики, данной категории детей влияет не только уровень речевого развития, но и форма речевой патологии.

3. Проанализировав полученные результаты обследования было отмечено, что у всех детей, которые принимали участие присутствуют нарушения в развитии глагольной лексики.

На констатирующем этапе работы уровень развития глагольной лексики находится на среднем и низком уровнях, о чем свидетельствуют данные таблиц. На основе полученных данных, были подобраны дидактические игры, направленные на формирование глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

По завершении формирующего этапа исследовательской работы была проведена коррекционная работа, целью которого являлось формирование у

детей глагольной лексики.

На протяжении всей логопедической работы были использованы дидактические игры и упражнения, которые способствовали расширению объема словаря и представлений об окружающей действительности.

Также проведенные игры способствовали формированию познавательной деятельности, семантической структуры слова. Организовывали семантические поля и лексические системы вокруг глаголов. Активизировали словарь, активно проводилась работа по переводу глаголов из пассивного словаря в активный. Проводилась работа по овладению форм словоизменению и словообразованию, навыки анализа морфологического состава слова.

К завершению коррекционной работы, анализируя результаты детей, можно сказать о том, что цель данного этапа достигнута.

Перспективный план реализован успешно. Запланированные игры проведены в полном объеме. В ходе игр заметны положительные качественные изменения в развитии глагольного словаря детей.

Проделанную коррекционно-развивающую работу можно считать выполненной, что дает основу для проведения контрольного этапа, для повторного выявления уровня глагольной лексики детей и точной проверки эффективности использования дидактических игр при формировании глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анищенкова Е. С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М., 2019. 64 с.
2. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи. М., 2008. 400 с.
3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 1997. 400 с.
4. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
5. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2007. 331 с.
6. Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М., 2009. 64 с.
7. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. М., 1988. 96 с.
8. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
9. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. М., 1987. 223 с.
10. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. М., 1998. 90 с.
11. Волкова Г. А., Шаховская С. Н. Логопедия : учеб. пособие. М., 1998. 680 с.
12. Волковская Т. Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования. М., 2009. 461 с.
13. Волковская Т. Н. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи: эксперимент. изучение // Спец. психология. 2008. № 3. С. 37-47.
14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 336 с.
15. Дьякова Е. А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии : учеб. пособие. М., 2012. 136 с.

16. Зайцева Л. А. Обследование детей с речевой патологией. М., 1994. 20 с.
17. Зверева О. Л. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей // Педагогический мир. 2019. С. 26. URL: <http://pedmir.ru/> (дата обращения: 22.10.2020).
18. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Л. С. Сековец [и др]. Нижний Новгород, 1999. 212 с.
19. Киселева В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : учеб. пособие. М., 2007. 531 с.
20. Крупенчук О. И., Воробьева Т. А. Исправляем произношение : комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. СПб., 2007. 361 с.
21. Лавская Н. С., Ковалёва Т. П. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 512-514.
22. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 77 с
23. Лизунова Л. Р. Дизартрия у детей : учеб.-метод. Пермь, 2011. С. 189. URL : <http://www.iprbookshop.nl/32035.htm>ТН. (Дата обращения: 18.03.2022).
24. Логопедия : учеб. пособие / под ред. К. П. Беккер. М., 1983. 267 с.
25. Логопедия : учеб. пособие / Л. С. Волковой [и др]. М., 1998. 680 с.
26. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями : учеб. пособие / Л. В. Лопатина [и др]. СПб., 2006. 151 с.
27. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие. СПб., 2005. 192 с.
28. Мастюкова Е. М., Ипполитова, М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 97 с.
29. Мастюкова Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке

психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1966. № 5. С. 3-7.

30. Основы логопатологии детского возраста / под ред. А. Н. Корнева. СПб., 2006. 421 с.

31. Основы логопедии : учеб. пособие / под ред. Т. Б. Филичева [и др]. М., 1989. 223 с.

32. Правдин, О. В. Логопедия : учеб. пособие. М., 1973. 272 с.

33. Правдина О. В. Тяжелая дизартрия детского возраста в логопедической практике. М., 1948. 160 с.

34. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб., 2008. 160 с.

35. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. Ростов н/Д, 2015. 173 с.

36. Симонова Н. С. Формирование пространственно-временных представлений у детей с церебральными параличами // Дефектология. 1981. № 4. С. 82-86.

37. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : учеб. пособие. М., 2003. 160 с.

38. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития, учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М., 1980. 251 с.

39. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Учителю о детях с нарушениями речи. М., 1976. 421 с.

40. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1985. 134 с.

41. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей : учеб. пособие. М., 2014. 112 с.

42. Туманова Т. В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 6. С. 54-58.

43. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи

: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2005. 56 с.

44. Ушакова О. С., Срунина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2004. 288 с.

45. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития. М., 2010. 68 с.

46. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.

47. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2000. 55 с.

48. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2010. 189с.

49. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. М., 2010. 231 с.

50. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей пяти летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 472 с.

51. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1985. №4. С.72-78.

52. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997. 183 с.

53. Шаховская С. Н., Худенко Е. Д. Планы занятий логопедов в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992. 317 с.

54. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. М., 2003. 421 с.

55. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей. М., 1999. 150 с.

56. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.