

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по развитию связной речи у старших
дошкольников с дизартрией (на примере повествовательных текстов)**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Жолдак Наталья Владимировна
Обучающийся ЛГП-1931z группы

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	6
1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией.....	112
1.3. Характеристика связной речи у старших дошкольников с дизартрией..	166
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	245
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	245
2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с дизартрией.....	267
ГЛАВА 3. РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ.....	356
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы логопеда по развитию связной речи у старших дошкольников с дизартрией на примере повествовательных текстов.....	356
3.2. Содержание работы логопеда по развитию связной речи у старших дошкольников с дизартрией (на примере повествовательных текстов)	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	479
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	Юшибка! Закладка не определена.2

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия, по мнению Т. В. Тумановой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Л. И. Беляковой и др., выявляется тенденция к росту количества детей с нарушениями речи различной степени тяжести [38]. Дизартрия в исследованиях Г. М. Ляминой, понимается как тяжелое нарушение речи, сопровождающееся расстройством артикуляции, фонации, речевого дыхания, темпо-ритмической организации и интонационной окраски речи, в результате чего речь теряет свою членораздельность и внятность. Среди детей распространенность дизартрии составляет 3-6% [31].

В. А. Ковшиков, Е. Г. Алтынбаева, Л. Ф. Спинова в своих трудах отмечают у дошкольников с дизартрией нарушения связной речи [2;22;36]. По мнению Г. В. Чиркиной, Л. В. Лопатиной, И. А. Филатовой, одним из распространенных нарушений являются ошибки в образовании предложений, что препятствует правильному формулированию своих мыслей, овладению знаниями и в дальнейшем – школьному обучению [42].

Развитие навыка связной речи, особенно повествовательной монологической речи, является одним из ключевых факторов успешного обучения первоклассника в школе. Этот навык позволяет ребенку давать развернутые ответы на сложные вопросы, которые возникают в рамках школьной программы. Кроме того, он способен последовательно и полно излагать свои собственные мысли и пересказывать содержание текстов из учебников и художественных произведений.

Поэтому коррекция нарушений связной речи у дошкольников на примере повествовательных текстов – одно из важнейших направлений коррекционно-логопедической работы при дизартрии, а разработка научно обоснованных, эффективных заданий для коррекции этих нарушений – актуальная задача дефектологии на сегодняшний день.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена, с одной стороны, ростом числа детей с дизартрией, с другой – недостаточной

методической разработанностью способов коррекции связной речи дошкольников с данной речевой патологией.

Коррекция нарушений строения предложений предполагает формирование устойчивого свойства речевого развития ребенка, проявляющееся в способности формулировать свои мысли в соответствии с нормами языка [39]. Методы коррекции нарушений связной речи дошкольников с дизартрией раскрыты в исследованиях А. Н. Гвоздева, Е. Г. Алтынбаевой, В. К. Воробьевой, Е. В. Шипиловой.

Объект исследования – устная речь у старших дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по развитию связной речи у старших дошкольников с дизартрией (на примере повествовательных текстов).

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать и подобрать содержание логопедической работы по развитию связной речи у старших дошкольников с дизартрией (на примере повествовательных текстов).

Цель исследования требует решения следующих **задач**:

- 1) на основе анализа научной литературы выявить закономерности формирования связной речи у детей в норме;
- 2) дать психолого-педагогическую характеристику дошкольников с дизартрией;
- 3) сформулировать особенности формирования связной речи у старших дошкольников с дизартрией;
- 4) провести логопедическое обследование старших дошкольников с дизартрией и проанализировать полученные результаты.
- 5) подобрать содержание логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с дизартрией и частично ее апробировать в условиях педагогической практики.

Методы исследования.

1. Теоретические (анализ научно-методической литературы).
2. Эмпирические (констатирующий этап педагогического эксперимента и анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическую базу исследования составляют следующие *положения и принципы*:

- положение о системности языка, связи речи с другими сторонами психического развития (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина);
- принцип опоры на разные уровни организации психических функций, использования сохранных анализаторных систем, создания новых функциональных систем и межфункциональных связей (П. К. Анохин, А. Р. Лурия);

Среди наиболее частотных методов коррекции нарушений связной речи можно выделить обучающие игры и специальные упражнения на основе повествовательных текстов.

Опираясь на положения Л. С. Выготского об игре, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте, мы использовали игровую технологию с целью коррекции нарушений связной речи у дошкольников с дизартрией.

База и выборка исследования. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад компенсирующего вида №244 г. Екатеринбурга в период с 05.09.2022 по 16.10.2022 года; в исследовании было задействовано 6 воспитанников в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением «ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме

Особенности речевого онтогенеза всесторонне изучаются в ряду таких наук, как психолингвистика, онтолингвистика, логопедия, неврология, специальная психология, нейропсихология, физиология. Именно в рамках онтолингвистики закономерности развития речевой деятельности являются основным предметом изучения [16]. Основоположником отечественной онтолингвистики считается А. Н. Гвоздев. На современном этапе развития отечественная онтолингвистика представлена в исследованиях С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнаровича, М. М. Кольцовой, Е. Н. Винарской, Н. И. Жинкина, Н. Х. Швачкина, Ф. А. Сохина, А. А. Леонтьева, Е. И. Исениной. За рубежом огромный вклад в изучение особенностей овладения языком и детской речи в целом внесли Р. Браун, Д. Слобин, М. Брейн, М. Бауерман, Е. Кларк. Эти и другие исследователи в своих трудах выделили возрастные этапы формирования речи, а также психические функции, лежащие в её основе. Кроме того, выяснены оптимальные условия формирования речи как звукового выражения системы языка.

Следует кратко рассмотреть само понятие речи. Речь служит средством общения носителей языка. В ней воплощены правила, которым подчиняется система языковых средств [12].

Функции речи таковы:

1. Передача опыта человечества от поколения к поколению;
2. Коммуникативная функция;
3. Функция воплощения таких психических процессов, как перцепция, память, воображение;

В некоторых источниках три функции несколько отличаются от вышеизложенных. Первой является сигнификативная, которая заключается в

том, что каждый предмет или явление окружающего мира имеет своё название. И человеческое мышление устроено так, что в речи проявляется образ мысли и мыслительный процесс.

Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

Третья функция – коммуникативная, то есть речь передает информацию и с её помощью происходит общение [33].

Сигнификативная и обобщающая функции речи базируются на мыслительных процессах и носят внутренний, глубинный характер. Третья, коммуникативная функция, имеет внешнее выражение в речевых паттернах поведения. Иными словами, выбор ребенком средств языка для общения (верных или неверных), соответствие этих средств коммуникативной ситуации. Например, в ситуации общения со взрослым выбираются нейтральные лексические единицы и не употребляются сленгизмы.

На Рисунке 1 представлены аспекты коммуникативной функции речи.



Рис. 1. Коммуникативная функция речи

Итак, речь в онтогенезе возникает как выражение мыслей, отражает мышление, перцепцию и строится на базе знакомых ребенку средств языка. С другой стороны, она влияет на сознание, воображение, самоконтроль, различные виды мышления и коммуникацию [25].

В возрасте 4-5 лет дошкольники должны обладать следующими

умениями:

- понимать значение предлогов: *на, в, за, под, к, от, по, около*;
- правильно употреблять в речи предлоги с именными частями речи;
- понимать разницу в семантике и словоупотреблении предлогов: *на - в, на - под, к - от*;
- создавать высказывания типа *Мальчик с мячом, девочка рядом с песочницей* по сюжетным картинкам, на которых изображены дети в различных бытовых и игровых ситуациях;
- создавать полные высказывания (от 2 предложений) по сюжетным и предметным картинкам с включением предложно-падежных конструкций.

В 6 лет дошкольники должны владеть большим количеством предлогов и более сложными предложно-падежными конструкциями:

- понимать значение предлогов: *из, с, над, из-за, из-под, через, между*;
- правильно употреблять их в глагольных и именных конструкциях;
- понимать разницу между предлогами: *из-с, над-под, из-под-из, из-за-из*;
- называть сам предлог и позицию предлога в словосочетании и предложении: в начале, в середине или в конце;
- рисовать схему предложения с обозначением в ней предлога специальным знаком [16].

На Рисунке 2 показана схема порождения речевого высказывания. Сначала у говорящего возникает мотив, или желание поделиться какой-либо информацией. Затем появляется речевая интенция, то есть намерение говорящего передать знания, эмоции, желание.

Речевая интенция напрямую связана с целью. По словам Дж. Миллера это – «образ результата». После появления интенции этот «образ результата» имеется; только после этого формируется План действий, которые станут неким алгоритмом для получения результата.

По А. А. Леонтьеву, мотив речевого высказывания зависит от речевого намерения: так, это может быть призыв к адресату что-то сделать; донесение

определенного информационного сообщения; внешнее выражение внутреннего хода мысли говорящего (см. рис.2) [26].



Рис. 2. Порождение речевого высказывания

Благодаря мотиву речевой замысел приводит к отбору языковых средств, при помощи которых будет создана схема будущего выражения внутреннего хода мысли.

Руководствуясь данной схемой, говорящий затем реализует свою интенцию, пользуясь выбранными средствами языками.

А. А. Леонтьев вслед за А. Р. Лурия считает [26; 30], что на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – о чем надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете

(ситуации, факте, явлении окружающей действительности) – рема высказывания.

До того, как прозвучит собственно речь, тема и рема лишь осознаются говорящим обобщенно и схематично, так как они не получили своего воплощения в речевом акте. Далее происходит внутреннее программирование; данный термин принадлежит А. А. Леонтьеву [26].

Процесс внутреннего программирования порождает схему будущего текста речевого высказывания. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого [30].

Как видно из схемы порождения речевого высказывания (Рисунок 2), выбор средств языка для выражения темы и ремы является основополагающим фактором.

По мнению Ф.А. Сохина [37], связная речь является мерилем овладения ребенком всеми сторонами языка: фонетикой, грамматикой, лексикой. По ней определяется их речевое развитие.

Связная речь репрезентуется в двух формах – диалоге и монологе.

Диалог представляет собой совокупность связанных реплик, именно в нем ярко проявляется коммуникативная сторона речи. В нем собеседники обнаруживают общность или расхождение взглядов, обмениваются информацией.

Монологическая речь отличается от диалогической, участием одного говорящего, который излагает информацию по теме. Именно поэтому монолог считается более сложной формой речи.

Только развитое умение вести монолог и диалог позволяет говорить о среднем или высоком уровне развития связной речи.

В ДОУ проводится работа по развитию как диалогической, так и монологической связной речи. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит

постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, дети чаще вместо простых предложений используют сложные.

Итак, речь – это звуковое выражение системы языка, которое строится по определенным правилам. Речевое высказывание формируется постепенно, и этот процесс делится на несколько этапов, выделенных А.А Леонтьевым [26]. У дошкольников с нарушениями связной речи наблюдаются ошибки, имеющие различные причины. Эти трудности связаны с недостатком лексики в активном словаре и неосвоенностью грамматических правил образования словоформ.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией

В первую очередь дошкольники с дизартрией характеризуются

нарушениями произношения звуков речи. Они могут их пропускать, неверно артикулировать, произносить один звук вместо другого. Это вызвано нарушением мышечного тонуса. При напряжении артикуляционной мускулатуры в процессе произнесения звуков происходит нарастание мышечного тонуса [4].

Нарушения речи обусловили и трудности фонематического восприятия. Поэтому ребенку с дизартрией трудно анализировать звуки в словах [47].

Р. И. Мартынова выделяет как причины дизартрии различные осложнения при беременности, родах и в раннем послеродовом периоде [32]. Об этом же говорят Г. В. Гуровец и С. И. Маевская, объясняя причины расстройств фонематического слуха и трудностей в формировании речепроизносительных навыков [17].

У детей с дизартрией также существуют нарушения ЦНС. По словам Р. А. Беловой-Давид, это может проявляться в разной степени проявления сухожильных и кожных рефлексов левой и правой половин тела. Визуально такие дети смотрятся неуклюжими, и в двигательной активности эта неуклюжесть заметна.

Они могут двигаться неловко, слишком быстро или, наоборот, медленно. Однако в процессе развития многие двигательные проблемы нивелируются [27].

У дошкольников с дизартрией часто наблюдается лучшее развитие левой половины тела: они лучше прыгают на левой ноге, лучше владеют левой рукой в игре или рисовании. Так проявляется негрубого паретического состояния мускулатуры [6].

Стоит также учитывать, что для дошкольников со стертой дизартрией характерна задержка готовности руки к письму, также им трудно рисовать качественно, у них неразборчивый и неровный почерк. Они не могут держать ручку, карандаш, ножницы правильно.

Также у детей с дизартрией наблюдается неуклюжесть в физических упражнениях и танцах. Они испытывают затруднения, когда необходимо

четко выполнить последовательность движений по указанию педагога, например, удержание высокого равновесия, прыжки на одной ноге [7].

В трудах Р. И. Мартыновой также описывается отставание детей с дизартрией в физическом развитии и психическом развитии. Причем нарушения носят мозаичный характер [32]. Автор выделяет особенности физического развития детей с дизартрией: они позже развиваются в раннем возрасте, начинают сидеть, ползать, ходить.

Л. В. Лопатина в своих исследованиях говорит о тех же нарушениях физического плана, отмечая дополнительно их низкую способность к адаптации в коллективе, нарушениями проявления интереса и внимания, частой отвлекаемостью при выполнении мыслительной работы, быстрой утомляемостью, вялостью, нежеланием выполнять задания, негативизмом [29].

Эти моменты отставания в развитии учитываются при диагностике дизартрии. Так, Э. Я. Сизова разработала диагностики с учетом нарушения развития центральной нервной системы при дизартрии [35].

Нарушения звукопроизношения при дизартрических расстройствах имеют свой специфический механизм. Выраженные нарушения звукопроизношения при дизартрических расстройствах трудно поддаются коррекции и негативно влияют на формирование фонематической и лексико-грамматической сторон речи, в дальнейшем усложняют процесс школьного обучения детей. В то же время своевременная коррекция нарушений речевого развития является необходимым условием психологической готовности детей к обучению в школе, создает предпосылки для самого раннего социального адаптации дошкольников с нарушениями речи [1].

Описывая классификацию нарушений звукообразующей стороны речи, основанную на патогенетическом принципе, Р.А. Белова-Давид наряду с нарушением работы речеслухового анализатора выделяет нарушения речедвигательного анализатора, характеризующиеся недостаточностью эфферентной и афферентативной систем. Клинически это проявляется при

наличии выраженного пареза артикуляционных мышц, нарушениях апраксического ряда.

В исследованиях, посвященных состоянию речи с минимальными дизартрическими нарушениями, отмечается нечеткое звукопроизношение, нечеткая речь, в некоторых случаях сопровождающаяся назализацией, различные фонационные и просодические нарушения (О. А. Токарева, Р. И. Мартынова, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская и др.). Наличие мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, сочетание нарушений со стороны черепно-мозговых нервов препятствуют развитию правильного звукообразования, определяют разнообразие и особенности фонетических нарушений у детей с минимальными дизартрическими расстройствами, которые тесно зависят от состояния нервно-мышечного аппарата органов сочленения [18].

По мнению многих авторов (О. А. Токарева, Е. Ф. Соболевич, А. Ф. Чернопольская, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская и др.), нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами выражаются в искажениях, в смещениях, в заменах и пропусках звуков. В то же время характерно упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляционным и акустическим характеристикам: щелевзрывные, звонко-глухие, шипяще-свистящие, твердые-мягкие, аффрикаты расщепляются на составляющие их звуковые элементы.

Наиболее распространенными являются нарушения произношения свистящих звуков. На втором месте по распространенности находятся нарушения произношения шипящих звуков, за которыми следуют нарушения произношения звуков [л], [р] и переднеязычных [т], [д], [н] [50].

Это свидетельствует о том, что распространенность нарушений звуковоспроизведения определенных групп звуков у детей с дизартрическими расстройствами определяется не только артикуляционной сложностью звуков, но и их акустической близостью. В связи с этим акустически близкие

свистящие звуки нарушаются чаще, чем более сложные в артикуляционном плане, но акустически противоположные соноры [p] и [p'] [5].

Таким образом, наиболее характерными для детей с дизартрическими расстройствами являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и отсутствии различных групп звуков.

На втором месте по распространенности находятся расстройства звукообразования, характеризующиеся различными типами искажения нескольких групп звуков. Далее следуют нарушения произношения, характеризующиеся различными типами искажений нескольких групп звуков.

Менее распространенными являются нарушения звукообразования, проявляющиеся в одновременных искажениях и заменах звуков.

Таким образом, нарушениями при дизартрии являются нарушения артикуляции, дикции, управления голосом, дыхания, мелодико-интонационной стороны речи. Дошкольники с дизартрией характеризуются наличием симптомов микроорганического поражения центральной нервной системы: недостаточной иннервацией органов речи - головного мозга, артикуляционного и дыхательного отделов; нарушением мышечного тонуса артикуляционных и мимических мышц. Как правило, наблюдаются различные стойкие нарушения фонетической и просодической сторон речи, которые являются ведущими в структуре речевого дефекта, и специфические отклонения в развитии лексического и грамматического строя речи.

Исследователи акцентируют внимание на том, что в диагностике должны присутствовать субтесты на нарушения речи и физического развития, а также проверку психолого-педагогического и неврологического статуса.

Таким образом, особенностями дошкольников с дизартрией являются нарушения речи, фонематического слуха, трудностях при необходимости совершать комплекс движений, проблемы с мелкой моторикой, нарушения в познавательной деятельности. Все эти факторы свидетельствуют о необходимости организованного психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

1.3. Характеристика связной речи старших дошкольников с дизартрией

Дизартрия – нарушение звукопроизношения и просодики вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, речевого, артикуляционных отделов) [25].

Проявления этого речевого нарушения – невнятность речи, различные нарушения произнесения различных звуков. Эти нарушения носят неодинаковый характер, но все они относятся к фонационной стороне речи.

Теоретическими и методическими аспектами дизартрии занимались исследователи: О. В. Правдина, К. А. Семенова, М. Б. Эйдинова, Л. И. Белякова, Е. Н. Винарская, Р. И. Мартынова, Л. А. Чистович, Е. Ф. Собонович, Э. Я. Сизова, А. Н. Корнев, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, Л. А. Данилова, М. В. Ипполитова, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова и другие.

Само понятие дизартрии принадлежит А. Куссмауль, который впервые применил и определил его границы в конце XIX века.

Огромный вклад в изучение дизартрии внесли М. С. Маргулис, Л. Б. Литвак, О. В. Правдина, Е.М. Мастюкова [26]. Эти исследователи не только классифицировали дизартрию, но и разрабатывали систему коррекции звукопроизнесения. Общее понятие дизартрии, выведенное из большинства источников, - дефект речи, выражающийся в невнятности, неразборчивости произношения. Основные проявления дизартрии:

- нарушения артикуляции звуков;
- речевого дыхания;
- нарушение качества голоса;
- нарушения темпа, ритма и интонации речи.

Они могут быть выражены в различной степени.

У детей с тяжелыми нарушениями речи возникают ошибки при формировании грамматических форм слова [24]. Например, они неверно

употребляют грамматические категории рода, числа, падежа. Дошкольники могут совсем не употреблять предлогов или не дифференцировать и поэтому употреблять один вместо другого (например, вместо *из-за* – *из*, *с*).

Однако при наличии таких ошибок речь является неправильной, отличается несвязностью, затруднительно понять речевую интенцию дошкольника. Также дошкольники с нарушениями связной речи могут не полностью понимать речевые высказывания из-за незнания правил и бедного словарного запаса [39].

У дошкольников с нарушениями речи проблема заключается не только в неверном употреблении предлогов, но и в ориентации. Они часто путают направления и не понимают обозначений времени. Поэтому им сложнее научиться правильно формулировать предложения с таким значением.

Специалисты отмечают, что употребление предлогов представляет значительные трудности для старших дошкольников с недоразвитием речи [37]. Нарушение связной речи проявляется в виде следующих ошибок:

а) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов *в*, *из*. Дошкольники образуют падежную форму без предлогов *над*, *за*, *рядом*, *перед*. Происходит смешение предлогов *над* и *на*, *на* и *в* по причине трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («на столе» вместо «над столом», «по книжке» вместо «под книжкой»). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги *из-за*, *из-под*;

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой (*хожу в кружок* вместо *на кружок*);

в) неправильное употребление падежного окончания существительного (*Мама идет с сумка*).

г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (*Собака ест у миска*) [29].

Помимо смешения значений предлогов, исследователями Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Ф. Филичевой, С. Н. Шаховской и другими отмечаются [19]:

- нарушения употребления родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных;
- ошибки при изменении по падежам числительных; нарушение согласования существительного или местоимения с глаголом в роде или числе;
- неправильное изменение по родам глаголов прошедшего времени и другие ошибки.

Ещё более частотными, чем пропуск и замена предлогов, являются у дошкольников с дизартрией нарушения в образовании форм существительных. Исследователи акцентируют внимание на ошибки в падежных окончаниях существительных (смещение, замены окончаний). Количество и тяжесть ошибок напрямую зависят от степени речевых нарушений.

При глубоком недоразвитии речи употребление детьми предложно-падежных форм существительных отражает основные закономерности значительно более ранних периодов речевого онтогенеза, что проявляется в использовании существительных в именительном падеже в значении форм косвенных падежей (*возьми машинка, дети катаются санки* и т.п.).

При более высоких уровнях речевого развития замены падежных форм сохраняются, но в качестве формы-заменителя выбираются формы другого косвенного падежа (*катаюсь горку*).

Характеризуя на основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи, Р. Е. Левина и Н. А. Никашина оценивают нарушения связной речи в зависимости от уровня речевого развития детей. Они отмечают, что при первом уровне речевого развития в речи детей отсутствуют признаки пользования морфологическими элементами для выражения грамматического значения. Кроме того, вне ситуации дети не ориентируются в значении предложно-падежных форм существительных [23].

При втором уровне речевого развития в речи детей появляются признаки грамматического словоизменения, но дошкольники не могут почувствовать

неправильность звучания фразы и выбирают косвенные падежи наугад. Также они употребляют неверные предлоги или не используют их совсем.

При третьем уровне речевого развития можно отметить, что у детей имеется четкое и хорошо осознанное различие некоторых грамматических форм, наряду с этим имеются грамматические формы, различие которых нестойко. Например, категории рода смешиваются, в мужском роде употребляются окончания женского и т.п. [8].

Ж. Тардые выделял несколько степеней разборчивости речи при дизартрии, однако только две из них имеют место в данном исследовании, так как при остальных речь ребенка непонятна никому, кроме матери, или вообще отсутствует.

Легкая степень (стёртая) дизартрии характеризуется небольшими речевыми нарушениями.

Средняя степень дизартрии проявляется в дефектах произнесения звуков и просодики [50].

В трудах исследователей фигурирует выявленная связь между дизартрией легкой и средней степени тяжести и пониманием корреляции предлогов и пространственно-временной лексикой. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для коррекции данного нарушения, которое при отсутствии коррекционной работы при обучении в школе может проявиться в виде дислексии и дисграфии [22].

Нарушения употребления предложно-падежных конструкций связаны с несформированностью грамматического оформления высказывания у дошкольников с дизартрией. Ошибки в грамматическом строе речи вызваны невозможностью слышать разницу фонем, что вызвано недоразвитием фонематического слуха, внимания при восприятии звуковой стороны речи. Все эти факторы в совокупности не позволяют дошкольникам различить грамматические формы слова. Неспособность различить грамматические формы приводит к трудностям в грамматическом оформлении высказывания.

Развитие грамматического строя речи в речевой деятельности у детей с

дизартрией характеризуется диссинхронией, то есть на фоне замедленного темпа усвоения правил грамматики может быть лучше развито понимание частей речи и их свойств либо построение подчинительных словосочетаний с точки зрения синтаксиса. Такое несинхронное развитие и приводит к нарушениям употребления предложно-падежных конструкций. Такие ошибки по своей сути являются аграмматизмами. Дошкольники неверно выбирают предлог, окончание существительного, не могут комбинировать языковые единицы, что приводит к непонятности высказывания.

С другой стороны, у дошкольников с дизартрией, помимо нарушений внешнего выражения мыслительных процессов, то есть речи, имеются и внутренние нарушения развития психических процессов, что создает дополнительные затруднения в овладении импрессивной и экспрессивной речью.

Грамматический строй языка при его освоении вызывает у детей с дизартрией большие трудности, чем запоминание и последующее употребление в речи лексических единиц [3]. Это связано с тем, что при восприятия слова дошкольник может визуальное и кинестетически представить предмет или явление, им выражаемое.

Грамматические правила настолько абстрактны, что их нельзя представить предметно, а нужно просто запоминать с опорой на образцы. Например, формы косвенных падежей часто формулируются неправильно в силу отсутствия навыка и речевой опоры.

Аграмматизм у дошкольников с дизартрией проявляется в неумении строить простые распространенные (5 и более слов) и сложные предложения. Кроме того, даже в простых предложениях они допускают ошибки в предложно-падежных конструкциях.

В этой связи детям трудно правильно оформить языковыми средствами связное высказывание. Дошкольники путают окончания склонений, множественного числа, заменяют формы мужского рода женским и средним и наоборот.

Для детей с дизартрией характерна неоднородность нарушений: они могут образовать форму падежа с предлогом и верно, и неверно, что может зависеть от коммуникативной ситуации и психологического состояния говорящего [4].

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются определенный аграмматизм при формообразовании, т. е. окказионализмы, виды которых выделила С. Н. Цейтлин:

1. Унификация места ударного слога, т. е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Сохранение в различных формах существительных ударения исходного слова. Например, *нож* – о *нОже*;

2. Устранение беглости гласных, т. е. чередования гласного с нулем звука: *горошек- горошека*;

3. Игнорирование чередований конечных согласных;

4. Устранение наращения или изменения суффиксов;

5. Отсутствие супплетивизма (образование форм одного и того же слова от разных корней): *хороший- хорошЕе* [45].

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

- усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с дизартрией более замедленными темпами [22].

Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием синтаксиса, лексики и фонематического восприятия.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологического аграмматизма в речи детей с дизартрией, основным механизмом которых является затруднение выделения морфемы и соотнесения значения морфемы с её звуковым образом. У детей с данным нарушением речи выделяются следующие проблемы в сочетании слов в

предложении:

1. Употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных;
2. Употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных;
3. Согласование глагола с существительными и местоимениями;
4. Употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени;
5. употребление предложно-падежных конструкций [18].

Подбор правильной формы слова у детей с дизартрией затруднен из-за ограниченного словарного запаса. Это нарушение вызвано неустойчивостью звукового представления, которое возможно только при умении подмечать сходство значений.

Таким образом, было выяснено, что у дошкольников с дизартрией наблюдается нарушения грамматического строя речи, а именно употребления предложно-падежных форм. В целом дошкольники с дизартрией употребляют простые нераспространенные предложения. Дети часто повторяют отдельные фразы. Дети могут то верно, то неверно употреблять предложно-падежные формы; это специфический признак ОНР. Им трудно использовать сложные предложения и распространенные предложения более 5 слов.

Нормы построения предложно-падежных конструкций нарушаются у детей, когда им приходится строить высказывания, в которых употребляется один и тот же глагол в разных значениях. В этих случаях именно падежно-предложные формы дифференцированно передают различия значений глаголов [25].

Однако овладение правилами употребления данных конструкций является важным условием полноценного речевого и общего психического развития.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

При онтогенезе грамматическая структура языка должна быть усвоена к концу дошкольного возраста. Однако у детей с различными нарушениями связной речи наблюдаются ошибки в словоупотреблении и формообразовании. Эти трудности связаны не только с незнанием необходимых лексических единиц по основным темам, но и с неосвоенностью грамматических правил, регулирующих словоизменение.

Дизартрия может быть связана с родовой травмой или нарушением центральной нервной системы. Нарушения звукопроизношения при дизартрии имеют специфический механизм. Эти нарушения трудно поддаются коррекции и негативно влияют на формирование фонематической и лексико-грамматической стороны речи. В дальнейшем это усложняет процесс школьного обучения. Однако своевременная коррекция нарушений речи является необходимым условием для психологической готовности детей к школе и создает предпосылки для социальной адаптации детей с нарушениями речи.

Основные нарушения речи при дизартрии включают в себя проблемы с артикуляцией, голосом, интонацией, ритмом и темпом речи, а также затруднения в понимании и воспроизведении звуков и слов. Кроме того, у детей с дизартрией могут наблюдаться трудности в общении и социальном взаимодействии из-за их речевых нарушений.

В частности, дошкольники с дизартрией характеризуются нарушениями такого аспекта грамматического строя речи, как изменение существительных по падежам, употребление форм рода и числа. В целом дошкольники с дизартрией испытывают трудности в общении и социальном взаимодействии. Дети могут то верно, то неверно употреблять предложно-падежные формы; это специфический признак ОНР.

Стоит отметить, что правильное употребление данных конструкций является важным условием речевого и общего развития.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад компенсирующего вида №244 г. Екатеринбурга. В констатирующем эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение: ОНР III уровня. Легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

В группе испытуемых 3 девочки и 3 мальчика в возрасте 5-6 лет.

Целью диагностики являлось выявление уровня развития грамматического навыка – употребления предложно - падежных конструкций.

Поэтому методики, выбранные нами, должны были продемонстрировать употребление дошкольниками данных конструкций. Первая из применяемых методик принадлежит В. П. Глухову [51] (Приложение 6) и содержит серию заданий, включающих в себя:

- Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
- Составление предложений по трем картинкам, связанным тематически.
- Пересказ текста.
- Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.
- Составление рассказа на основе личного опыта.
- Составление рассказа-описания.

В ходе проведения диагностики по методике 1 были изучены способности детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Для исследования уровня развития грамматического строя речи использовались методические рекомендации по логопедическому обследованию детей с речевыми нарушениями Н. М. Трубниковой [40], результаты которого представлены в фрагменте речевой карты (Приложение 1).

Обследование проводилось по следующим параметрам:

- понимание грамматических форм;
- сформированность процессов словоизменения;
- сформированность процессов словообразования;
- грамматическое оформление фразы.

В ходе проведения диагностики по методике В. П. Глухова были изучены способности детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Оценка уровня развития связной речи по отдельным заданиям проводилась по четырехбалльной шкале:

- 4 балла – высокий уровень;
- 3 балла – средний уровень;
- 2 балла – недостаточный уровень;
- 1 балл – низкий уровень.

Критерии отнесения дошкольника к тому или иному уровню составлялись на основании суммирования баллов за все семь заданий:

- от 24 до 28 баллов – связная речь характеризуется высоким уровнем развития;
- от 16 до 23 баллов – среднее развитие связной речи;
- от 9 до 15 баллов – недостаточный уровень;
- менее 9 баллов – низкий уровень.

2.2. Анализ результатов обследования связной речи у старших дошкольников с дизартрией

На основании проведенной диагностики связной речи старших дошкольников на констатирующем этапе исследования были получены результаты, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Сводные результаты по методике 1 на констатирующем этапе

№ п/п	И.Ф. ребенка	Задания							Общий балл	Уровень
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Алёна А.	4	4	3	3	4	3	3	24	Средний
2	Габриэль З.	2	2	1	1	1	2	2	11	Недостаточный
3	Роман М.	1	2	2	1	2	2	2	12	Недостаточный
4	Маша Р.	3	3	2	3	2	3	3	19	Средний
5	Саша Т.	3	3	3	2	3	3	3	20	Средний
6	Алёша Я.	2	1	1	1	1	1	1	8	Низкий

Рассмотрим результаты обследования, полученные в ходе выполнения 6 заданий по методическим рекомендациям В. П. Глухова.

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-действия).

Цель: определить способности детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Задачи: развивать у детей самостоятельное установление смысловых отношений в высказывании и передавать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Для проведения исследования по данной методике был использован картинный материал: «Мальчик рисует», «Девочка моет посуду», «Мальчик умывается». Исследование проводилось в индивидуальной форме. При показе каждой картинке ребенку задавался вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?»

Маша и Саша справились с заданием только после наводящего вопроса «Что делает мальчик/девочка?». Вместо фразового ответа дети назвали только одно действие: «Рисует», «Умывается», «Моет посуду».

Данное задание вызвало затруднение у Романа. Ребенок не смог самостоятельно составить фразу и его ответами были отдельные слова. Например, вместо фразы «Девочка моет посуду» ответил: «Девочка тут» и ткнул пальцем в картинку. Так же не смог озвучить полные предложения: вместо «Мальчик умывается» он ответил: «ну тут моется».

Задание 2 направлено на выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

Инструкция. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

При поведении этого задания был использован следующий картинный материал: "девочка", "корзинка", "лес".

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с дизартрией.

Маша составила предложение с длительной паузой: «Пошла с корзиной в лес ... девочка». Саша упустил глагол в предложении: «В лес девочка с корзинкой», «Девочка в лес с корзиной».

У Алеши задание вызвало затруднение, и он не смог построить правильное предложение. Трудность вызвало согласование слов между собой: «Девочка ... лес ... корзина». Были просто перечислены картинки.

Задание 3. Определение уровня сформированности связной монологической речи и ее особенности.

Для исследования связной речи детям было предложено прослушать сказку («Смелая ласточка»), ответить на вопросы, и пересказать услышанный текст. Текст сказки прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Данное задание вызвало значительные трудности у всех детей. Ни один ребенок не получил за это задание наивысший балл. Полностью со всеми вопросами по тексту справились только Алена и Саша. В пересказе текста дети путались в порядке событий, но смогли самостоятельно себя поправить:

«Птенчик ушиб крыло. Кот его съесть хотел. Девочка положила в коробку.

Потом кот хотел... Ласточка у него перед носом летала. Птенчик потом улетел с ласточкой». Рассказ составлен из простых нераспространенных предложений, очень скуден, но мысль текста передана.

Остальные ребята ответили не на все вопросы по тексту, но попробовали его пересказать. Их рассказ состоял в основном из местоимений и глаголов: он упал, он хотел съесть, она летала, он выздоровел и т.д. Роман: «Птенчик упал, а кот хотел его съесть. Ласточка на него налетела и он упал. Птенчик с ласточкой улетели на соседнюю крышу». Маша: «Птенец упал. Кот его съесть захотел. Сначала девочка подобрала. А ласточка перед носом... он в гнездо улетели».

Таким образом, у детей наблюдаются пропуски текста, нарушение связности, ошибки в управлении и согласовании.

Задание 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

Целью данного задания является исследование связной речи ребенка на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Инструкция. Это задание использовалось для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. По трем сюжетным картинкам дети составляли рассказ «Воробей и котята». Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком, который их внимательно рассматривает и составляет рассказ по картинкам.

Задания с опорными картинками не вызвали особой сложности у детей. Поэтому, прослушав текст, все дети разложили картинки в правильном

порядке. Однако, не все дети смогли в полном объеме передать текст рассказа.

Алена: «Они носами столкнулись. Птичка улетела».

Маша: «Коты птичку увидели, побежали, она улетела, они стукнулись».

Саша: «За птичкой они побежали, она улетела. Головами стукнулись»

В предложениях так же встречаются местоимения с глаголами. Нет связи между предложениями.

Задание 5. Составление рассказа на основе личного опыта.

Согласно этому пункту была исследована связная речь детей на основе сочинения рассказа, который базировался на личном опыте ребенка.

Составить рассказ на основе личного опыта – имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция. Детям предлагалось рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети, в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях.

Рассказы детей состояли из одного несогласованного предложения. Кроме того, детям требовалась помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов. Встречаются повторы, паузы.

Алеша: «Выносим игрушки и там играем. Бегаем ... играем».

Роман: «Там качели есть и беседка... В мячик играем, в прятки».

Маша: «В игрушки играем».

Задание 6. Составление рассказа-описания.

Цель: выявление полноты и точности отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения.

Задачи: развивать у детей способность отражать основные свойства предметов, используя языковые средства словесной характеристики.

Составление рассказа-описания у детей с дизартрией вызывает большие трудности. Вместо логически построенных предложений получается набор слов или признаков, относящихся к описываемому предмету.

Алена: «У ней ... ее Маша зовут. Это платье, бантик и туфельки».

Роман: «Грузовик... большой... катать можно».

Алеша: «У него колеса большие. Телега синяя еще».

У дошкольников во время обследования были выявлены следующие нарушения связной речи:

1. Замедленный темп речи. Например, речь Алёши Я. является слишком медленной или прерывистой, с частыми паузами между словами и предложениями. Это связано с нарушениями работы мышц, участвующих в артикуляции;

2. Трудности в произношении звуков. Алёша Я., Алёна А., обнаружили трудности в произношении различных звуков, особенно шипящих и сонорных;

3. Нечеткость произношения. Речь некоторых детей слышится как нечеткая и невнятная из-за нарушений работы мышц, которые контролируют движение языка, губ и мягкого неба;

4. Дошкольники испытывают сложности в формировании словосочетаний и предложений. Это происходит как из-за того, что ребенок не может контролировать работу мышц, участвующих в процессе говорения, так и из-за недостаточно развитого знания грамматического строя речи;

5. Ограниченный словарный запас. У Алёши Я., Алёны А. наблюдается ограниченный словарный запас, что может мешать им выражать свои мысли и чувства;

6. У детей с низким и средним уровнем развития грамматических навыков наблюдаются сложности в образовании новых слов и изменении уже существующих, неумение правильно согласовывать слова в предложении, встречаются ошибки в употреблении предлогов и союзов, налицо трудности в понимании и использовании сложных грамматических конструкций.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что на констатирующем этапе исследования половина испытуемых (50 %) имеют недостаточный и низкий уровень развития связной речи. В результате анализа полученных результатов были выявлены следующие

характерные особенности связной речи у этих детей:

1) аграмматизм – нарушения согласования по роду и падежу, отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными;

3) дефицит активного и пассивного словаря;

4) малоразвернутость и фрагментарность монологических высказываний, при котором отдельные его фрагменты не всегда составляют единое целое;

5) краткость изложения, использования простых, нераспространенных предложений.

Типичными ошибками детей были:

1. Неправильное использование предлогов: “мяч упал под стул” вместо “девочка сидит на стуле”;

2. Неправильная падежная форма: “я смотрел на мама» вместо “я смотрел на маму”;

3. Смещение предлогов: “девочка сидит на в стуле” вместо “девочка сидит на стуле”;

4. Пропуск предлога: “мальчик катается санки” вместо “мальчик катается на санках”;

5. Использование неправильного падежа: “девочка сидит на стулом/ стул” вместо “девочка сидит на стуле”.

6. Неправильное согласование существительных в словосочетании со связью управление: “он ловил рыбка” вместо “он ловил рыбу”.

Следует отметить, что испытуемые испытывали затруднения при пересказе, рассказе-описании, образовании падежных форм и предложно-падежных конструкций, понимании синтаксических конструкций, при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). При этом больше всего ошибок дошкольники допустили при образовании относительных прилагательных. Также отмечалось недостаточное количество в речи прилагательных, наречий,

синонимов и антонимов.

По Методике М. Н. Трубниковой мы выделили основные аспекты сформированности умения образовывать падежные окончания и подчинительные словосочетания со связью предложное управление. Это следующие умения:

1. Образование множественного числа существительных;
2. Образование родительного падежа множественного числа существительных;
3. Согласование в роде, числе и падеже подчинительных словосочетаний типа согласование;
4. Образование падежных форм родительного, творительного и предложного падежей;
5. Употребление в речи предложно-падежных сочетаний.

Оценка уровня развития грамматических умений по отдельным заданиям проводилась по четырехбалльной шкале:

- 4 балла – высокий уровень;
- 3 балла – средний уровень;
- 2 балла – недостаточный уровень;
- 1 балл – низкий уровень.

По сумме баллов получается 20 максимально по пяти аспектам грамматических умений дошкольников. В Таблице 2 показаны результаты испытуемых по Методике 2.

Таблица 2

Сводные результаты по методике 2

№ п/ п	И.Ф. ребенка	Грамматические умения					Общий балл	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Алёна А.	4	3	3	3	2	15	Средний
2	Габриэль З.	2	2	1	1	1	7	Недостаточный
3	Роман М.	1	2	2	1	2	8	Недостаточный
4	Маша Р.	3	3	2	3	2	13	Средний
5	Саша Т.	3	3	3	2	3	14	Средний

6	Алеша Я.	2	1	1	1	1	6	Низкий
---	----------	---	---	---	---	---	---	--------

На Рисунке 5 показаны уровни владения грамматическими навыками в рамках проведения Методики 2.



Рис. 5. Уровни владения грамматическими умениями по Методике 2

Типичными ошибками при образовании грамматических форм были:

- выбор неправильных окончаний существительных в косвенных падежах и во множественном числе;
- отсутствие предлогов в словосочетаниях со связью предложное управление;
- смешение семантики предлогов, например, *из-с, над-под, к- с* и т.д.

Итак, диагностика выявила у большинства дошкольников с дизартрией недостаточно сформированные навыки связного рассказывания и употребления в речи предложно-падежных форм.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

На констатирующем этапе исследования мы провели два вида диагностики с 6 воспитанниками подготовительной группы 5-6 лет. Логопедическое заключение: «ОНР 3 уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

На основании результатов по методикам 1 и 2 можно сделать вывод, что

на констатирующем этапе исследования половина испытуемых (50 %) имеют недостаточный и низкий уровень развития связной речи.

Анализ полученных данных позволил выяснить, что дошкольники совершают типичные грамматические ошибки в категориях рода, числа и падежа, предлогах. Также отмечена бедность активного и пассивного словаря, малоразвернутость и фрагментарность монологических высказываний. О бедности словаря свидетельствует неумение синонимизировать, образовывать антонимы, сложные слова, относительные прилагательные.

После проведения методики 2 результаты подтвердились. Снова были выявлены ошибки грамматические, например, в окончаниях; словообразовательные; недостаточность употребления прилагательных, наречий.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по развитию связной речи у старших дошкольников с дизартрией на примере повествовательных текстов

В процессе обучения связной речи на всех этапах мы уделяем особое внимание коррекции дизартрии. Наша цель - помочь детям преодолеть проблемы с произношением и достичь более четкой и понятной речи. Индивидуальные и групповые занятия проводятся с акцентом на различные аспекты, такие как звукопроизношение, просодика и дыхание. Одним из ключевых аспектов работы с дизартрией является исправление неправильного произношения звуков. Необходимо помочь дошкольникам с артикуляцией звуков и научить правильно произносить их. Для этого используются разнообразные упражнения и техники, которые помогают развить моторику речевых органов и улучшить артикуляцию. Также занятия должны включать в себя специальные упражнения на развитие дыхательной системы и голосовых связок. Важно научить детей правильной дыхательной технике, которая помогает им контролировать поток воздуха и улучшить выразительность своей речи. Кроме того, проводятся тренировки для укрепления голосовых связок и расширения диапазона голоса.

В коррекционной работе с дошкольниками предлагается использовать систему упражнений, составленных на базе повествовательных текстов. Тексты должны быть подобраны на те темы, которые являются основными для формирования словаря старшего дошкольника: семья, мир растений и животных, сказки, путешествия, умение взаимодействовать в коллективе.

Упражнения должны быть посвящены не только пересказу текстов. В силу того, что ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – это игра,

следует составить на основе повествовательных текстов дидактические игры.

Следует отметить, что эффективность дидактических игр как средства формирования морфологической стороны речи дошкольников зависит от правильной организации дидактического материала, то есть повествовательных текстов. На их основе должно происходить не просто механическое запоминание грамматических форм, но и практическое усвоение правил словообразования и словоизменения. Помимо этого, материал повествовательных текстов должен способствовать обогащению словаря старших дошкольников, что в совокупности позволит улучшить качество их связной речи.

Дидактический материал можно условно разделить на категории:

1. Знакомые детям литературные произведения;
2. Новые, только что прослушанные на занятии тексты;
3. Серии картинок, по которым путем рассказа можно воссоздать сюжет текста. После таких заданий дошкольники постепенно на базе повествовательных текстов могут создавать рассказы из личного опыта.

Упражнения на базе повествовательных текстов должны быть построены таким образом, что дошкольники учатся сначала при помощи педагога, а затем самостоятельно создавать тексты разных типов речи: описание, повествование, рассуждение. Дошкольников обучают некоторым его элементам, предполагающим наличие причинной связи, например, «Мне нравится Минька, потому что...».

Чаще встречаются смешанные тексты, то есть включающие и повествование, и описание, и рассуждение.

После знакомства с повествовательными текстами в процессе игры дошкольники получают возможность активизировать свою мыслительную деятельность со словами, их изменением и словосочетанием, осознать важность их правильного использования в разговорной речи, что, в свою очередь, приводит к их стремлению правильно и красиво говорить.

На основании выявленных в первой главе и первом параграфе второй

главы особенностей формирования морфологического строя речи и видов дидактических игр, нами был разработан соответствующий комплекс дидактических игр для старших дошкольников, которые рекомендуется включать в занятия по развитию речи.

Исходя из того, что целью данного комплекса является формирование и развитие морфологической стороны речи старших дошкольников, были определены основные задачи:

1. Совершенствование морфологического строя речи;
2. Исправление грамматических ошибок в речи детей;
3. Освоение морфологических правил и навыков словообразования, словоизменения и словосочетания;
4. Предупреждение грамматических ошибок в связной речи.

Все игры мы разделили на две большие группы: игры на словообразование и игры на словоизменение, которые имеют свои подвиды, представленные на Рисунке 6.

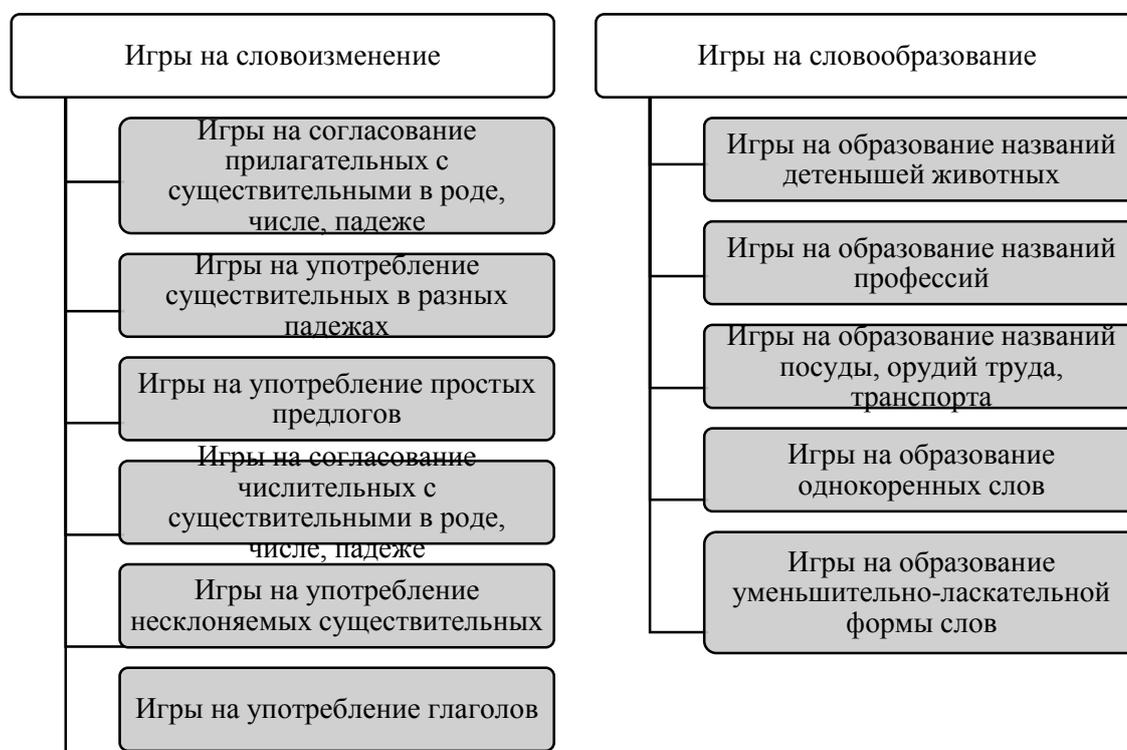


Рис. 6. Виды игр, направленных на развитие связной речи.

Итак, по результатам диагностики нами были сделаны выводы и необходимости разработать комплекс упражнений на основе повествовательных текстов. Благодаря работе с текстами старшие дошкольники получают возможность развить связную речь за счёт обогащения словарного запаса и закрепления грамматических навыков.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию связной речи у дошкольников с дизартрией на примере повествовательных текстов

При логопедической работе, направленной на повышение уровня связной речи, главными задачами являются:

- развитие лексико-грамматической стороны речи;
- совершенствование связной речи;
- обогащение и уточнение словаря;
- практическое усвоение грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения, воспитание артикуляционных навыков, фонетико-фонематической стороны речи, слоговой структуры.

Параллельно этой работе проводилась работа по преодолению дизартрии:

- развитие мелкой моторики;
- развитие артикуляционного аппарата;
- работа над произношением;
- формирование правильного речевого дыхания.

Основной формой работы при повышении уровня связной речи являлись логопедические занятия, проводимые с группой, состоящей из 5-6 человек.

Проведение занятий с таким количеством детей позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку с учетом его речевых и психологических особенностей, а также выявлять наиболее выраженные затруднения в составлении связных высказываний. Это

принималось во внимание при оказании индивидуальной помощи ребенку; при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в заданиях на подбор лексем и словоформ, в упражнениях, направленных на активизацию восприятия, памяти, внимания. Помимо этого, важно учитывать выраженность нарушений просодической стороны речи, которые часто отмечаются у данной группы детей. Параллельно осуществляется работа по обогащению словаря.

Фронтальные занятия по развитию связной речи проводились дважды в неделю в утреннее время по 20-25 минут. Индивидуальные занятия с детьми проводились так же дважды в неделю с каждым ребенком по 15-20 минут.

Система логопедической работы при дизартрии должна иметь комплексный характер и включать коррекцию звукопроизношения в сочетании с формированием связного высказывания и лексико-грамматической стороны речи.

Для преодоления симптомов дизартрии проводились индивидуальные логопедические занятия, задачей которых являлись:

- развитие артикуляционного аппарата;
- укрепление мышц щек, губ, языка;
- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие дыхания и голоса.

Для реализации первого этапа обучения и прорабатывания лексических тем были использованы конспекты фронтальных занятий К. Е. Бухариной. Работа по данному пособию позволяет обобщить и систематизировать знания детей, увеличить словарный запас, развить связную речь, память, внимание, мышление.

Так как пересказ занимает одну из ведущих ролей в формировании связной речи, была поставлена цель научить детей пересказывать. В этом помогли учебно-методические пособия Л. В. Лебедевой и В. П. Глухова. Л. В. Лебедева предлагает обучать пересказу с опорой на графические схемы, тем самым параллельно развивая зрительное восприятие.

Как уже говорилось выше, данный комплекс упражнений предполагает работу над всеми типами связной речи: описанием, повествованием, рассуждением.

Приведем упражнения к 3 отобранным текстам: «Репка», «Живая шляпа» и «Ёлка» (Приложение 3). На их основе нами был разработан комплекс дидактических игр.

1. Игры на согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Цели: - Обогащение словарного запаса

- Совершенствование морфологического строя речи

- Развитие навыков фонематического анализа

- Развитие и закрепление навыка образовывать относительные прилагательные, правильно употреблять окончания прилагательных разного рода и числа.

Примеры игр:

«Поможем герою», «Выбери одежду герою», «Художники», «Какой? Какая? Какие?», «Моя семья», «Закончи предложение», «Есть – нет»

2. Игры на употребление имен существительных в разных падежах.

Цели:

- Развитие и закрепление навыка правильно употреблять окончания существительных ед. и мн. числа в разных падежах.

- Развитие умения правильно употреблять существительные в сложноподчиненных предложениях.

Примеры игр:

«Сложи вещи в корзинку», «Угости животных», «Кто чем пользуется?»,

«Кому что нужно?», «Чего не хватает?», «Чего не бывает?».

3. Игры на употребление простых предлогов.

Цель:

- Развитие и закрепление навыка правильно употреблять предлоги и согласовывать их с другими частями речи.

Примеры игр:

«Назови детёнышей», «Будь внимательным», «Составь предложения по картинке», «Сочини сказку».

4. Игры на согласование числительных с существительными в роде, числе, падеже.

Цели:

- Развитие и закрепление навыка образовывать форму мн.числа существительных.

- Формирование и развитие навыка согласовать числительные с существительными в роде, числе, падеже.

Примеры игр:

«Один - много», «Сосчитай-ка», «У кого сколько?», «Назови картинку», «Есть — нет», «Посмотри и назови», «Корзина подснежников»

5. Игры на употребление несклоняемых существительных.

Цели:

- Формирование и развитие навыка правильно употреблять несклоняемые существительные.

- Исправление и предупреждение грамматических ошибок.

Примеры игр:

«Закончи предложение», «Ателье», «Кафетерий», «Угадай, как правильно».

6. Игры на употребление глаголов.

Цели:

- Совершенствование грамматического строя речи.

- Развитие и закрепление навыка образовывать приставочные глаголы и дифференцировать их по значению, составлять с ними предложения.

- Развитие и закрепление навыка префиксального словообразования.

- Развитие и закрепление навыка правильно употреблять повелительные глаголы.

Примеры игр: «Для чего эти предметы?», «Составь предложение», «Кто,

что делал?», «Что умеют делать герои?»).

7. Игры на словообразование.

Цели:

- Совершенствование морфологической стороны речи.
- Расширение словарного запаса.
- Развитие и закрепление навыка образования существительных в разных числах и падежах.
- Развитие и закрепление навыка образования названий детенышей животных, профессий, посуды, орудий труда, транспорта.
- Формирование и развитие навыка вычленять и осмысливать части слова, оперировать ими.

Примеры игр: «А у тебя?», «Кто у кого?», «Кого не стало?», «Большие и маленькие», «Будь внимательным», «Знаешь ли ты профессии?», «Образуй из слова название профессий», «В гостях у героев», «Магазин».

8. Игры на образование однокоренных, сложных слов, уменьшительно-ласкательной формы слов.

Цели:

- Формирование и развитие навыка образования однокоренных и сложных слов.
- Обогащение словарного запаса.
- Развитие и закрепление навыка образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Примеры игр: «Семейка слов», «Одна семейка», «Попробуй так же», «Сложные слова», «Волшебный обруч», «Слова и словечки», «Скажи ласково».

Правила некоторых дидактических игр по мотивам повествовательных текстов приведены в Приложении 5.

Помимо данных дидактических игр, на материале текстов детей обучают пересказу.

На первом этапе предлагаются наглядные опоры, то есть дети

пересказывают часть текста по картинкам по цепочке. Воспитатель (учитель-логопед) при необходимости помогает, задает вопросы.

На втором этапе производится пересказ по плану. План составляется предварительно коллективно. Его пункты обозначаются рисунками. Например, мама у ёлки – мама ушла – дети едят сладости с ёлки.

Также применяется приём пересказа от лица главного героя.

Работа над пересказом сказки или художественного текста идёт по следующему плану:

1. Предварительная работа: чтение сказки, рассматривание иллюстраций, обсуждение персонажей и их действий.

2. Беседа по содержанию сказки: выявление основного сюжета, главных героев, их характеристик.

3. Деление текста сказки на части: выделение основных событий и эпизодов. На этом этапе предлагаются наглядные опоры, то есть дети пересказывают часть текста по картинкам по цепочке. Воспитатель при необходимости помогает, задает вопросы.

4. Лексико-грамматическая работа: уточнение и расширение словаря по теме сказки, работа над грамматическими формами и конструкциями.

5. Обучение составлению плана пересказа: выделение ключевых слов и предложений из каждой части текста. На этом этапе производится пересказ по плану. План составляется предварительно коллективно. Его пункты обозначаются рисунками. Например, мама у ёлки – мама ушла – дети едят сладости с ёлки.

6. Пересказ сказки по частям с опорой на план и ключевые слова. Также применяется приём пересказа от лица главного героя.

7. Творческое задание: придумывание продолжения или окончания сказки.

8. Оценка пересказов детей, обсуждение удачных и неудачных моментов.

Высшей «точкой» сформированности навыков связной речи является

рассказ личного характера на базе текста. Это может быть рассказ о семье, Новом годе, животных дома.

Занятие по пересказу имеет следующую структуру:

1. Вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения, главным образом его идеи (оживление аналогичного личного опыта детей, показ картинки и др.).

2. Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие. Эти два этапа опускаются, если произведение уже хорошо знакомо детям.

3. Подготовительная беседа (анализ произведения). Уточнить содержание, идею, характеристику образов, последовательности событий.

Проводится работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа, особенно в важных композиционных моментах.

4. Повторное чтение, суммирующее результаты разбора. При этом уместна установка на пересказ, например, «Вслушивайтесь, как я читаю». Вторичное чтение должно быть более медленным по сравнению с первым.

5. Пауза для подготовки детей к ответам, для запоминания текста (несколько секунд).

6. Пересказ. Активное руководство педагога. В конце вызвать ребенка с наиболее яркой речью или использовать эмоциональные приемы (пересказ по ролям, инсценировка).

7. Анализ пересказов детей. На данном этапе работы анализируется подробно первый пересказ, остальные – менее подробно.

В процессе развития умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции используются следующие игровые методы:

- игра «Прятки». Дети «прячутся» в помещении, а взрослый «угадывает», где они находятся (например, «ты под столом»). После активизации употребления предлогов можно попросить детей по очереди стать водящим и говорить, где спрятались участники игры;

- словесное рисование. Для этого используются сюжетные картинки.

Дошкольнику нужно составить предложения с предлогами в процессе описания картинок. Например, «Игрушки лежат в коробке. Картина висит на стене»;

- игра «Кто быстрее?» предполагает смысловое различие предложно-падежных конструкций на слух. Когда воспитатель читает текст, дети встают или хлопают в ладоши, когда слышат предлог;

- игра «Назови предлог». Выбирается одна тема. С помощью проектора демонстрируется видеоролик или мультфильм. Дошкольники составляют предложения с предлогами по сюжету. Например, после просмотра мультфильма «Ну, погоди!»: «Волк бежал за зайцем».

- игра «Угадай предлог»: в утверждениях, которые читает воспитатель, нужно выбрать правильный предлог. Например, «Мальчик идет с садика/ Мальчик идёт из садика». Ребенок слушает предложения и определяет, какой предлог будет правильным;

- отгадывание головоломок, ответом к которым будет предложно-падежная конструкция. Например:

Что может лежать на крыше, но не может быть видно снизу?

(Ответ: кошка на крыше).

Что может быть между деревьями, но не может быть тронут руками?

(Ответ: тень между деревьями).

Что может находиться перед зеркалом, но не может увидеть себя?

(Ответ: расческа или книга перед зеркалом).

Что может находиться под кроватью, но не может быть найдено без света?

(Ответ: игрушки под кроватью).

Что может висеть на стене, но не может быть снято без помощи взрослых?

(Ответ: картина на стене).

Что может быть внутри коробки, но не может быть вынуто без открытия коробки?

(Ответ: подарок внутри коробки).

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На основании полученных сравнительных результатов можно сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента группа дошкольников с дизартрией в результате диагностики по методикам В. П. Глухова и Н. М. Трубниковой показали недостаточный, низкий и средний уровень развития связной речи и владения грамматической и лексической стороной речи.

Эти показатели обусловили необходимость создания комплекса упражнений на базе повествовательных текстов для развития связной речи. Было выбрано три текста.

Работа должна вестись в двух направлениях: обучение пересказу с последующим созданием связных текстов на базе личного опыта и проведение дидактических игр на базе материала изучаемых текстов.

Данные упражнения призваны снять определенные трудности и проблемы с употреблением различных грамматических форм, концентрацией внимания на основных деталях, отсутствии второстепенных деталей, недостаточным словарным запасом, потребности в помощи взрослого при пересказе и составлении рассказов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В развитии мышления и психики дошкольника связная речь играет едва ли не ведущую роль. Именно в ней отражаются его мысли. Именно с её помощью он общается с окружающим миром.

Связная речь является не только средством коммуникации, но и отражает уровень сформированности мыслительных операций дошкольника, то есть восприятие информации извне и выражение своих мыслей.

Она является показателем того, насколько ребенок владеет лексикой родного языка, отражает уровень эстетического и эмоционального развития ребенка. Таким образом, связная речь - это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно, образно.

Ряд исследователей - В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. А. Фотекова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др. утверждают, что развитие связной речи – одна из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими диагноз дизартрия, и необходимое условие для их дальнейшего обучения в школе. Эти утверждения основаны на том, что в процессе развития связной речи дошкольников развивается их мышление, память, восприятие, наблюдательность.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи имеют серьезные нарушения связной речи, которые выражаются в неумении удерживать в памяти последовательность содержания, фрагментарном запоминании словесного материала, трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности, недостаточном использовании выразительных средств при составлении рассказа.

На констатирующем этапе исследования мы провели два вида диагностики с 6 воспитанниками 5-6 лет. Логопедическое заключение детей: «ОНР 3 уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

На основании результатов по методикам 1 и 2 можно сделать вывод, что на констатирующем этапе исследования половина испытуемых (50 %) имеют недостаточный и низкий уровень развития связной речи.

У дошкольников были выявлены типичные ошибки в категориях рода, числа и падежа, предлогах. Также отмечена бедность активного и пассивного словаря, мало развёрнутость и фрагментарность монологических высказываний.

Данный комплекс предполагает не только обучение пересказу текстов и создание собственных связных высказываний на основе личного опыта, но и проведение дидактических игр. Игры направлены на развитие словаря воспитанников, закрепление правил образования форм рода, числа, падежа, умению подбирать похожие по значению слова по образцу.

Поскольку в дошкольном возрасте преобладающим видом деятельности является именно игра, то целесообразно применять дидактические игры в процессе развития связной речи у дошкольников с дизартрией.

На констатирующем этапе эксперимента для выявления особенностей речевого развития детей: качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта мы использовали серию заданий для исследования связной речи и выявления её нарушений у детей с дизартрией нами были использованы методики В. П. Глухова, которая была направлена на изучение связной повествовательной речи, и методики Н. М. Трубниковой, также изучающей речевые нарушения у дошкольников.

Анализ полученных результатов показал, что по уровню развития связной речи дети дошкольного возраста с дизартрией значительно отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием.

Рассказы детей характеризуются непоследовательностью, бессвязностью, бедностью лексики, неумением соблюдать структуру описания и грамматически правильно строить предложения, образовывать на основе грамматических норм языка различные формы слова.

Полученные данные позволили нам сделать вывод о необходимости

проведения коррекционной работы с детьми данной категории. Необходимо организовывать работу по формированию и совершенствованию навыков связной речи.

Таким образом, важной задачей логопедической работы с дошкольниками, имеющими диагноз дизартрия, является формирование у них связной речи, а применение комплекса упражнений на основе повествовательных текстов позволяет сделать процесс увлекательным настолько, насколько и познавательным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Коррекция звукопроизношения у детей. Ростов-На-Дону: Феникс, 2009. – 110 с.
2. Алтынбаева Е. Г. Формирование предложно-падежных конструкций и преодоление недоразвития психических процессов: пространственного гнозиса и праксиса у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://logoportal.ru/statya-15319/.html>.
3. Арушанова А. Г. Дидактические игры по формированию грамматического строя речи. М., 2005. 167 с.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., АСТ: Астрель, 2006. 319 с.
5. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., КД «Либроком», 2012. 220 с.
6. Башмакова С. Б. Теоретический анализ исследований психоречевых особенностей дошкольников с дизартрией// Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 8. С. 132 - 137.
7. Белова-Давид Р. А. Особенности речевых расстройств у детей с остаточными явлениями раннего органического поражения центральной нервной системы// Первая всесоюзная конференция по неврологии и психиатрии детского возраста. М., 1975. С. 24-26.
8. Бельтюков В. И. К вопросу о механизмах функциональных нарушений звукопроизношения//Специальная школа. М., Просвещение, 1960. С. 133 – 135.
9. Бессонова Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://doc24693183_437399943?hash=1d7051a082dcd512&dl=555f9b05e4ba37b880.
10. Бондаренко А. К. Дидактическая игра в детском саду. М., Просвещение. 2001. 160 с.
11. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с

общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. 2004. № 1. С. 34-40.

12. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0049>.

13. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. СЕЮ, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 144 с.

14. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., АСТ; Астрель, 2013. 672 с.

15. Гаврина С. В. Развиваем речь ребенка: методическое пособие для занятий с детьми 5-6 лет. М., ОАО «ОЛМА Медиа Групп», 2017. 64 с.

16. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., Детство-Пресс, 2007. 480 с.

17. Гуровец Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой дизартрией и ринофонией, и методы коррекционного воздействия. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. М., МГПИ, 1982. 263 с.

18. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М. : Центр национальной книги, 2015. 176 с.

19. Жукова Н. С. Логопедия: Основы теории и практики. М., Эскимо, 2013. 288 с.

20. Зайцева Л. А. Обследование детей с речевой патологией :Методические рекомендации. Минск, НМ Центр, 1994. 20 с.

21. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. испр. и дополн. М., Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 279 с.

22. Ковшиков В. А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб., КАРО, 2012. 80 с.

23. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., «Сов. Россия»,

1973. 159 с.

24. Кук Дж. Раннее сенсорное развитие малышей. (Перевод с англ.) / Дж. Кук. - М., 1997. - 144 с.

25. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]. СПб., «Союз», 1999. 214 с.

26. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., Просвещение, 1968. 368 с.

27. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.klex.ru/cll>.

28. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М., РГГУ, 2013. 320 с.

29. Лич П. (Лич Пенелопа) Пер. с англ.: В.И. Болотникова и др. ; Рец.: М.И. Лисина, Е.В. Бодрова М. Издательство: Педагогика, 1988. 319 с.

30. Лобанова Н. Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей // Молодой ученый. 2014. №20. С. 595-596.

31. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии: учеб. пособие. СПб., Союз, 2001. 191 с.

32. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., Книга по Требованию, 2012. 320 с.

33. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., Академия, 1999. 368 с.

34. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий с функциональной дислалией. М., 1975. 121 с.

35. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах и схемах. Минск, Аверсэв, 2016. 103 с.

36. Резникова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей

старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Челябинск, Издательство Юж.Урал.гос. гуман.- пед.ун-та, 2022.278 с.

37. Сизова Э. Я., Макарова Э. К. О механизме бокового сигматизма// Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. Л., 1979. С. 89 – 97.

38. Спирина Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Хрестоматия по логопедии. М., ВЛАДОС, 2011. 221 с.

39. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста // Педагогическая библиотека. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml.

40. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. М., Академия, 2009. 256 с.

41. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. М., Просвещение, 2012. 74 с.

42. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие. Урал. гос. пед, ун-т. Екатеринбург, 1998. 58 с.

43. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М. ,ПЭР СЭ, 2004.256 с.

44. Филатова И.А. Коррекция нарушения речи дошкольников с дизартрией и нарушением пространственного гнозиса. Дис....канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.

45. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» .М., Просвещение, 1989. 223 с.

46. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада // пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей: в 2 ч. М., Альфа, 1993. Ч. 1.103 с.

47. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., Знак, 2009. 592 с.

48. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. 240 с.

49. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. М., АРКТИ, 2005. 240 с.

50. Шипилова Е.В. Основы логопсихологии: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Ростов- на- Дону, Феникс, 2007. 224 с.

51. <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/05/07/metodika-obsledovaniya-svyaznoy-rechi-v-p-gluhova>