

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Устранение нарушений понимания и употребления лексико-
грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Зырянова Лидия Сергеевна
Обучающийся ЛГП-1932z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	6
1.1. Онтогенез лексико-грамматического строя речи у детей.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	11
1.3. Состояние понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРЕМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	22
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей младшего школьного возраста	22
2.2. Результаты обследования устной речи, понимания и употребления лексико-грамматических категорий у детей младшего школьного возраста и их анализ	25
ГЛАВА 3. УСТРАНЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ	33
3.1. Методологическое обоснование и принципы логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико- грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня..	33
3.2. Содержание логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
-------------------------------------	----

ВВЕДЕНИЕ

Дети, страдающие общим недоразвитием речи (ОНР) – достаточно частое явление в логопедической практике. Это представляет собой достаточно серьезную проблему, так как язык и мышление взаимосвязаны. Нарушение одного элемента системы приводит к тому, что страдает вся структура в целом. Тем самым, нарушения в работе речи влияют на онтогенез ребёнка в целом.

В логопедической практике нарушения лексико-грамматического строя речи, является ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи. Изучением развития лексико-грамматического строя речи при нарушенном речевом развитии занимались такие авторы как: Т. П. Бессонова, О. С. Грибова, Н. С. Жукова, К. В. Комаров, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Собонович, Л. Ф. Спирова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и др. В своих работах авторы подробно описывают следующие нарушения у детей с общим недоразвитием речи: нарушение лексики, расхождение в объеме активного и пассивного словаря, ограниченность словарного запаса, несформированность семантических полей, неточное употребление слов.

Исходя из всего вышесказанного, необходимо разработать комплекс методических мероприятий, направленных на развитие лексико-грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста. Этим обусловлена **актуальность** данного исследования.

Степень разработанности проблемы: развитием психических функций у детей занимались многие отечественные и зарубежные авторы, в том числе, А. Г. Арушанова, Е. Ф. Архипова, Л. С. Волкова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, А. А. Люблинская, К. Роуэн, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и многие другие; развитием лексико-грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста занимались следующие исследователи:

Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и другие.

Объект исследования: лексико-грамматический строй речи у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня.

Цель: теоретически обосновать, разработать содержание коррекционного воздействия, направленного на устранение нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать научную теоретико-методическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать методики обследования, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.
3. Теоретически обосновать и спланировать содержание логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Пироговская средняя общеобразовательная школа», расположенного по адресу: Свердловская область, Каменский район, с. Сипавское, ул. Советская, 11б в течение шести недель, в период с 5 сентября по 16 октября 2022 года.

Структура выпускной квалификационной работы представляет собой введение, три главы, заключение и список источников и литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Онтогенез лексико-грамматического строя речи у детей

Включение ребенка в социальную активность происходит с самого его рождения благодаря родителям и остальным людям, которые его окружают. Определенные звуковые компоненты, которые есть у ребенка при появлении на свет, еще не являются полноценными языковыми единицами, а остаются на уровне рефлексных реакций в ответ на внешние раздражители. Процесс речевой коммуникации имеет основополагающее значение в психическом развитии ребенка, в его познании окружающего мира, в обогащении той информацией и получении тех навыков, которые ребенок получает в течение взросления. От того как ребенок научится контактировать с окружающими посредством развития речевых навыков зависит его будущее благополучие и место в обществе.

Особенности развития устной речи у детей различных возрастных категорий, ее характеристика и различные подходы к устранению данной проблемы содержатся в различных трудах по психологии, педагогике, коррекционной педагогике, логопедии, лингвистике и других смежных наук.

Авторы прошлого столетия и современные авторы рассматривают устную речь ребенка дошкольного возраста, ее развитие и коррекцию в своем собственном толковании и понимании данного предмета. К наиболее известным исследователям, изучающим проблему, относятся: Т. В. Ахутина, А. М. Бородич, В. К. Воробьева, Л. С. Выготский, В. П. Глухов, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, С. Л. Рубинштейн, Е. И. Тихеева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева.

В современной логопедии под термином «онтогенез развития речи»

понимают закономерности овладения всеми ее компонентами, особенности формирования языковой системы у человека. Начало – это появление первых слов, но некоторые специалисты включают и проявление речевых реакций (гуление, лепет). Понимать эти особенности важно для составления коррекционной логопедической работы и выявления дизонтогенеза у ребенка.

А. А. Леонтьев выделяет 3 этапа в развитии детской речи:

1. Доречевой этап (первый год жизни) – периоды гуления и лепета.
2. Этап первичного освоения языка (дограмматический; второй год жизни).
3. Этап усвоения грамматики (третий год жизни) [31].

Считаем необходимым остановиться более подробно именно на этапах становления лексико-грамматического строя речи, поскольку именно эти этапы имеют отношение к тематике данного исследования.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и расширение общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. В литературе приводятся некоторые данные в отношении объема словаря детей. Так, согласно Е. А. Аркину, ребенок в возрасте одного года знает 9 слов, полутора лет – 39 слов, двух лет – 300 слов, трех с половиной лет – 1110 слов, четырех лет – 1926 слов. По В. Штерну [23], ребенок в возрасте полутора лет в своем словарном запасе имеет 100 слов, двух лет – 200 – 400 слов, трех лет – 1000 – 1500 слов, четырех лет 1600 слов, пяти лет – 2200 слов. По данным современных исследователей ребенок в возрасте одного года знает от 15 до 30 – 40 слов, трех лет – от 100 до 1000 слов, четырех – пяти лет – от 1000 до 4000 слов, шести – семи лет – от 3000 до 7000 слов.

Старший дошкольный возраст является ключевым в формировании ядра словарного запаса, которое остается практически неизменным до конца жизни. Многими исследователями после проведенного анализа состава словарного запаса обучающихся отметили, что среди наиболее часто

употребляемых слов в словаре обучающихся являются: существительные, обозначающие людей, прилагательный, которые обозначают размеры, например, маленький, большой, гигантский, или цвета, например, белый, черный, желтый, синий. Также в словаре детей особое места занимают прилагательные местоименные, например, этот, тот, который. Отмечено, что слов, обозначающих отрицательные характеристики в словаре детей значительно больше, чем положительных, а также детьми активно используются формы сравнительной степени имен прилагательных.

В онтогенезе важное место занимает усвоение грамматических категорий. Усвоение грамматических категорий – например, существительных, глаголов – является важным аспектом усвоения, поскольку эти категории являются фундаментальными и универсальными примитивами, из которых строится грамматика. Каждый язык опирается на общий набор лексических категорий, и в каждом языке используется основное подмножество, включающее существительное и глагол.

А. Н. Гвоздев выделил главные периоды в формировании грамматических средств языка.

Первый период - период предложений. Такие предложения состоят из аморфных слов-корней. Дети их используют в единственном неизменном виде во всех случаях (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – характеризуется усвоением грамматической структуры предложения, формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период. Детями усваивается морфологическая система русского языка. Активно усваиваются типы склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В данный период интенсивней закрепляются все единичные, стоящие особняком формы. Система окончаний усваивается раньше, система чередований в основах более позднее [17].

Дети к пяти годам усваивают слова, обозначающие основные геометрические формы, знают измерения отдельных величин, точно

определяют пространственные отношения. Словарь содержит 2200 слов. В онтогенезе речевого развития дети к этому возрасту используют все типы склонения существительных. В употреблении существительных в родительном и предложном падежах множественного числа отмечаются трудности. Отмечается усвоение основных форм согласования слов.

По данным А. Н. Гвоздева к пяти годам формируются такие суффиксы как «арь», «ун», суффиксы для обозначения детенышей «ат», «енчик», «ята». К шести годам формируются суффиксы «ух», «х», «к», «ач», «онак», «енак». Появляются первые попытки понять значения слов и дать им этимологическое объяснение.

А. Н. Гвоздев отмечает, что эти попытки ребенок делает, основываясь на сопоставлении слов со схожими по звучанию. Данный способ осмысления значения слов ведет к ошибкам. Например, слово «город» сближается со словом «горы». Смысловое истолкование следует за звуковым сопоставлением. В процессе специального обучения можно достичь осмысленности речи. В результате усвоения родного языка, по мнению А. Н. Гвоздева, уровень овладения им к школьному возрасту является очень высоким. К этому возрасту, ребенок овладевает всей сложной системой грамматики, усваивает закономерности синтаксического и морфологического порядка. Усваиваемый русский язык становится для него по настоящему родным [17].

К шести годам дети способны выделять части предметов, сравнивать их по общим и частным признакам, усваивать свойства предметов, начинают использовать слова, обозначающие отвлеченные понятия.

Таким образом, усвоение грамматической категории дает важный аргумент для оценки любой теории усвоения и, в частности, для начала исследования важности анализа распределения в изучении языка.

Два класса теорий предполагают, что анализ распределения может играть лишь второстепенную роль в усвоении грамматических категорий. Эти теории различаются в отношении основного источника грамматических

знаний. Одна теория утверждает, что семантические категории образуют основы для грамматических категорий [4]. Согласно этой теории, ребёнок должен наблюдать мир, чтобы открыть для себя референт слова и, следовательно, его категорию. Например, если это конкретный объект, то слово является существительным; если это действие или событие, то слово является глаголом. Различные теории, основанные на семантике, различаются в деталях того, как выполняются эти сопоставления и какова фактическая природа семантических знаний, но все они основаны на базовом соответствии между семантическими и грамматическими категориями. Трудность для таких теорий заключается в том, что эти соответствия не всегда верны – например, для таких существительных, как шевеление, шум и любовь, и глаголов такие, как думать и знать [4].

Некоторые исследователи разработали теорию, согласно которой учащийся может обобщать на не прототипические существительные или глаголы, основываясь на сходных семантических особенностях, которые они разделяют с прототипическими. Однако не было продемонстрировано, что эти сходные свойства наблюдаемы в мире или что они структурированы таким образом, чтобы давать правильные обобщения.

Другой вариант заключается в том, что следует основывать первоначальную классификацию на конкретных референтах, а затем использовать распределительные сходства этих и их абстрактных аналогов для дальнейшей категоризации. В этом варианте информация о распределении будет играть лишь второстепенную роль и только для более абстрактных элементов.

Другой класс теорий (нативистские теории), представителем которых являются Н. Хомский и С. Пинкер утверждает, что набор возможных грамматических категорий задан изначально. Согласно этому, познавательный процесс сильно ограничен врожденным знанием возможных синтаксических структур и, следовательно, возможных распределительных конфигураций грамматических категорий в высказываниях. Нативистские

теории полагаются на анализ распределения на определенном этапе процесса приобретения; однако анализу в значительной степени помогают врожденные знания лингвистических категорий и конфигураций.

Таким образом, формирование лексико-грамматического строя речи в онтогенезе – это длительный, сложный процесс, требующий полноценной сформированности не только речевых компонентов, но и других высших психических функций, а также активного включения младшего школьника в социум.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

Психолого-педагогические особенности детей с нарушениями речи используются при разработке ФГОС в системе начального общего образования. Государственные стандарты особенно важны для учета индивидуальных потребностей каждого ребенка, которые определяются исходя из состояния здоровья и других жизненных обстоятельств. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи позволяет нам понять, какие условия необходимо создать, чтобы каждый ребенок, отнесенный к этой категории, мог получить качественное образование.

Общее недоразвитие речи (ОНР) является наиболее частым случаем в логопедической практике. Основными признаками этого дефекта речи являются нарушения произношения звуков и фонематических процессов, небольшой активный и пассивный словарный запас, грамматические и синтаксические ошибки.

Л. С. Волкова даёт такое определение понятию ОНР: «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе

и интеллекте» [14].

По клиническим проявлениям общее недоразвитие речи классифицируют на:

- 1) неосложненные формы ОНР (у детей с минимальной мозговой дисфункцией: недостаточной регуляцией мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. д.);
- 2) осложненные формы ОНР (у детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и др.);
- 3) грубое недоразвитие речи (у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга, например, при моторной алалии).

Ряд авторов (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) склоняются к мнению, что причины общего недоразвития речи могут быть различны, поскольку связаны они с всевозможными формами патологии речи. При диагностике общего недоразвития речи имеет смысл определить характер нарушения и соотношение первичных и вторичных симптомов [51].

Детям особенно трудно произносить связные монологические высказывания и вести диалог, что приводит к тому, что дети этой категории имеют ограниченные социальные контакты.

Связная речь как сложная словесно-мыслительная деятельность является одним из критериев оценки мышления ребенка, его социальной зрелости. Связное высказывание должно быть продолжительным, иметь смысл и быть понятным для собеседника.

Высказывание должно быть не только продолжительным, но и логически завершенным и синтаксически структурированным. Для произнесения монолога нужно предварительно продумать высказывание, сосредоточить свою мысль по главному вопросу и использовать паралингвистические средства коммуникации по мере необходимости. В современных исследованиях диалогическая речь понимается как форма общения, ее отличительными чертами являются легкость,

неподготовленность высказываний и ориентация на только что услышанный ответ.

Всепоглощающие информационные и технологические процессы не самым благоприятным образом влияют на развитие общения среди детей. Наряду с заболеваниями центральной нервной системы, нарушениями слуха, увлечение компьютерными играми и мультфильмами негативно сказывается на социализации и всестороннем развитии ребенка. Такие дети часто отстранены от коллектива, им трудно научиться понимать чувства близких, и со временем возникают трудности во взаимодействии с окружающими.

Рассмотрим клинико-психологические особенности детей с нарушениями речи. Отклонения в психоэмоциональном состоянии у детей с такими нарушениями чаще всего вызваны функциональными или органическими причинами. В преобладающем числе случаев дети с нарушениями речи имеют патологии центральной нервной системы.

Если недоразвитие речи вызвано органическим повреждением головного мозга, это является причиной ряда характерных особенностей в организме и самочувствии детей. Большинство из них:

- не переносит жаркую и знойную погоду;
- страдает от укачивания при движении в автомобиле, автобусе или другом транспортном средстве;
- жалуется на тошноту, головные боли, головокружение.

У многих детей выявляются нарушения вестибулярного аппарата, координации и артикуляции движений. Дети с отклонениями в речи быстро устают от однообразного вида деятельности. Как правило, ребенок, у которого есть проблемы с речью, раздражителен, возбудим, расторможен. Обычно он недолго сидит на одном месте, постоянно что-то теребит в руках, болтает ногами.

Психолого-педагогические особенности детей с нарушениями речи предполагают отсутствие эмоциональной устойчивости – их настроение меняется в считанные минуты. Может наблюдаться упадническое настроение

с проявлениями агрессии, тревоги, беспокойства. Заторможенность и вялость у детей, у которых возникают проблемы в общении с окружающими, встречаются редко. К концу дня симптомы расстройства центральной нервной системы усиливаются, проявляясь через:

- головные боли;
- бессонницу или, наоборот, сонливость;
- недостаток настойчивости;
- повышенную активность.

У ряда детей с общим недоразвитием речи могут отмечаться тик, энурез, судороги при резком повышении температуры тела и другие неврозоподобные симптомы. Достаточно большое количество детей, страдающих общим недоразвитием речи проявляют общую моторную неловкость, которая выражается в затруднении при переключении с одного вида двигательной активности на другую.

В процессе проведения коррекционной работы педагогу следует уделять повышенное внимание развитию внимания и памяти у детей, так как они тесно связаны с речевыми способностями. Для дошкольников обучение будет эффективным в том случае, если оно будет проходить в игровой форме. Также важно включить в программу развития упражнения для развития моторики рук и совершенствования словесно-логического мышления. Нельзя прекращать работу над оттачиванием эмоционально-волевых качеств, потому что неуверенность в себе, агрессивность, легкая возбудимость часто являются результатом нарушений речи.

Использование психологических особенностей школьников с нарушениями речи позволяет создать максимально комфортные условия для коррекционного обучения в игровой форме с использованием специальных атрибутов, зонирования пространства и других способов работы с детьми. Для школьников игра должна носить процедурный характер и не быть лишена творчества. Следует иметь в виду, что учителю, участвующему в игре, желательно взять на себя исполнение второстепенных ролей. Дети

более активно включаются в процесс, если педагог выпадает из первого плана. При таком раскладе они становятся более раскованными, действуют активнее и изобретательнее.

1.3. Состояние понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Как мы выяснили ранее, лексико-грамматический строй речи является достаточно сложным уровнем языка, и для его освоения требуется значительная способность к аналитическо-синтетической деятельности.

Описывая характерные особенности речи детей, многие авторы, такие как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. И. Яшина, М. М. Алексеева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Н. А. Стародубова, О.С. Ушакова, А. Р. Лурия и др. выделяют нарушение лексики как одно из наиболее важных в структуре данной патологии.

Характеристика нарушений лексики у младших школьников с ОНР

Проанализировав работы таких авторов как В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др., можно отметить ограниченный словарный запас у детей с ОНР различного генеза. Трудности в формировании лексики у детей с ОНР проявляются неверным употреблении слов, значительным количеством вербальных парафазий, не сформированности семантических полей, затруднениях актуализации словаря [29].

Объем пассивного и активного словаря расходится, в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Обучающиеся с ОНР понимают значение большинства слов, объем их пассивного словаря приближается к норме. Однако большие затруднения вызывает употребление слов в экспрессивной

речи, актуализация словаря. Недостаточность словаря выражается, например, в том, что обучающиеся с ОНР не знают многих слов: названий грибов, насекомых, деревьев и др.

При актуализации словаря глаголов и прилагательных дети с ОНР значительно отличаются от детей нормы. Обучающиеся с ОНР испытывают трудности в использовании многих прилагательных, таких как кислый, пушистый, овальный и др. В словаре глаголов наиболее распространены бытовые слова (одеваться, идти, пить, убирать и др.).

С особой трудностью усваиваются слова обобщенного отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки. Среди многочисленной вербальной парафазии у детей в большей степени являются распространенными замены слов. Среди замен существительных преобладают замены слов, которые входят в одно родовое понятие (шмель – пчела, баклажан – кабачок, персик – абрикос, ландыш – тюльпан, сковорода – ковш, лето – зима, усы – борода). Дети не разграничивают существенные признаки предметов. Это приводит к замене прилагательных. Наиболее часто встречаются следующие замены: высокий – длинный, пушистый – мягкий.

Из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины происходят замены прилагательных.

Заменяя глаголы, дети не умеют различать отдельные действия, что в некоторых случаях ведёт к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет).

Помимо смешения слов по родовидовым отношениям, для детей с ОНР свойственны замены слов на основе других семантических признаков. Например, смешения слов у детей с ОНР осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения: чашка – кружка, веник – щетка, чашка – стакан, кувшин – чайник. Процесс подбора слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа слова. Ребенок, определив значение слова, соотносит его с определенным

звуковым образом, подбирая в своем сознании имеющиеся звуковые образы слов. В процессе поиска из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения. Шкаф – шарф, циркуль – цирк, поезд – пояс.

Специфической особенностью для детей с ОНР является вариативность лексических замен. Это указывает на то, что сохранность слухового контроля больше, чем произносительных, кинестетических образов слов. Опираясь на слуховые образы слов, ребенок пытается воссоздать верный вариант звучания слова.

Нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются в более позднем формировании лексической системы, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов. Обучающиеся с ОНР испытывают значительные затруднения при подборе антонимов и синонимов. У детей с нормальным речевым развитием в подборе антонимов и синонимов отмечаются трудности лишь к отдельным словам. При подборе антонимов дети с ОНР совершают разнообразные по характеру ошибки. Вместо антонимов дети с ОНР могут подбирать следующие слова:

- слова, семантически близкие предполагаемому антониму, той же части речи (утро – вечер, быстро – тихо);
- слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (медленно – быстрее; веселье – печально; низко – высокий; близко – дальше);
- слова-стимулы с частицей не (здороваться – не здороваться, молчать – не молчать, близко – не близко, тихо – не тихо) [29].

Проанализировав характер ошибок, можно выделить ряд трудностей, которые приводят к неверному выполнению заданий:

- 1) затруднено выделение дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- 2) развитие мыслительных операций сравнения и обобщения находятся на низком уровне;

- 3) недостаточность активности процесса поиска слова;
- 4) несформированы семантические поля внутри лексической системы;
- 5) парадигматические связи внутри лексической системы языка неусойчивы.

Затруднение выбора нужного слова обуславливается ограниченностью объема словаря [25].

Характеристика грамматических средств языка у младших школьников с ОНР

При ОНР формирование активного и пассивного словаря происходит с наименьшими трудностями, чем овладение грамматическим строем речи. Это связано с тем, что грамматические значения всегда обладают большей абстрактностью, чем лексические, а грамматическая система языка основывается на большом количестве языковых правил.

Для всех детей характерна одинаковая последовательность появления грамматических форм словоизменения, словообразования, типов предложений. В речи детей с ОНР присутствует большое число морфологических аграмматизмов. Это связано с нарушением формирования грамматических операций. Трудности выделения морфемы, соотнесение значения морфемы с ее звуковым образом является основной механизма морфологических аграмматизмов [25].

Проанализировав работы следующих исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирова, Е. Ф. Собонович, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) можно выделить следующие ошибки в сочетании слов в предложении:

- 1) ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (пилит пила, разноцветный пузыри, много вилок);
- 2) ошибки при употреблении падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет один ленты);

3) ошибки при согласовании глаголов с существительными и местоимениями (девочка прыгают, они сел);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (пальто упала);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стула, в гаражу, из кружка).

У детей в процессе становления грамматической стороны речи наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. В основе речевого механизма окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т. Н. Ушаковой), т. е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами.

С. Н. Цейтлин выделила следующие виды окказионализмов при формообразовании:

1. Закрепление ударения за определенным слогом в слове (стола нет, много поездов).

2. Устранение беглости гласных (левы, пени, молотоком).

3. Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет).

4. Устранение наращения или изменения суффиксов (дом – дома, телёнок – телёнки, чудо – чуды, пальто – пальты).

5. Отсутствие супплетивизма при формообразовании (ребенок – ребенки, лошадь – лошаденки) [55].

У детей с ОНР в процессе словоизменения недостаточно функционируют процессы «генерализации», т. е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. У младших школьников с ОНР для процессов формообразования характерным является языковая асимметрия, т. е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков. У младших школьников с ОНР среди форм словоизменения больше

всего вызывают затруднения согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, предложно-падежные конструкции существительных, изменение глаголов прошедшего времени по родам, падежные окончания существительных множественного числа. Ошибки при формировании синтаксической структуры предложения является характерным.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: нарушение лексико-грамматического строя речи является ведущим дефектом в структуре ОНР. Этому способствует более позднее формирование речи, дефекты произношения и фонемообразования, скудный запас слов, аграмматизмы, неправильное употребление в речи глаголов, падежных окончаний, союзов, предлогов, а также неправильное согласование в числе и роде. Все перечисленные нарушения, влияют на общение детей с окружающими. Обучающийся младшего школьного возраста должен овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников.

Проанализировав научно-методическую литературу можно отметить, что нарушение лексико-грамматического строя речи приводит к тому, что ребенок с ОНР не правильно овладевает собственной речью и неверно формулирует собственные речевые высказывания. Нарушения морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения происходят из-за не правильного усвоения закономерностей языка.

Таким образом, такая патология развития, как общее недоразвитие речи влияет на способность ребёнка к усвоению языка на всех уровнях: от фонетики до лексики. А поступление в школу и начало нового этапа обучения оказывают еще большее негативное влияние на речевое развитие ребенка, тормозя его и вызывая трудности как в речевом, так и психическом плане. Из-за недоразвития устной речи, ребенок испытывает значительные затруднения в формировании письменной речи, что может привести к замкнутости, скрытности обучающегося или же наоборот излишней

гиперативности, агрессивности. Необходимо проводить специальную коррекционную работу по преодолению общего недоразвития речи у обучающихся, особенно в младшем школьном возрасте.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Формирование устной речи ребенка – это сложный процесс, который протекает по многочисленным установленным периодам, отмеченным многими исследователями в области педагогики и психологии. Особое внимание исследователями всегда уделялось этапам формирования лексико-грамматического строя речи.

Детей с общим недоразвитием речи, в отличие от нормально развивающихся детей, выделяет несформированность речи и высших психических функций. Такие дети имеют нарушения памяти, внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы, они гиперактивны или наоборот, очень застенчивы. В речи таких детей отмечаются нарушения всех структурных компонентов, включая понимание грамматических категорий.

Для обучающихся с общим недоразвитием речи необходимо проводить специальную коррекционную работу по развитию лексико-грамматического строя речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРЕМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей младшего школьного возраста

Изучив учебно-методическую литературу, мы провели практическое исследование, направленное на определение уровня сформированности понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель констатирующего этапа исследования: выявление состояния устной речи и понимания и употребления лексико-грамматических конструкций обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачами исследования являются:

1. Провести обследование устной речи и понимания и употребления лексико-грамматических конструкций обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Осуществить качественный анализ результатов обследования, сформулировать выводы и наметить перспективы коррекционной работы.

При обследовании учитывались принципы, предложенные Р. Е. Левиной [23]: принцип развития, принцип системного подхода и принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

1. Принцип развития предполагает выявление возникающего речевого нарушения и время его наступления. В соответствии с выявленными причинами нарушения, ребенку будут оказываться соответствующие рекомендации и дальнейшие коррекционные мероприятия.

2. Принцип системного подхода состоит в уточнении того, что нарушено у ребенка, а что сохранно. В данном случае имеется в виду, что речь – это единая система, которая состоит из ряда компонентов: фонетики,

лексики, грамматики, фонематического компонента. Уточнение состояния каждого из компонентов речевого развития позволяет делать заключение, спланировать программу логопедической работы и определить ее предварительные сроки.

3. Принцип связи с другими сторонами высших психических функций предполагает выявление первичных и вторичных отклонений. Отклонения в речевом развитии могут влиять на замедление развития интеллекта ребенка.

Методикой данного логопедического обследования выступали методические рекомендации, предложенные Н. М. Трубниковой.

Для определения уровня сформированности устной речи ребенка мы выбрали следующие направления исследования:

- обследование состояния звукопроизношения и просодии;
- обследование фонематического слуха и восприятия, звуко-слогового анализа;
- обследование активного и пассивного словарного запаса;
- обследование понимания грамматических форм;
- обследование навыка употребления грамматических категорий и форм;
- обследование навыков связной речи.

Результаты, полученные в ходе логопедического обследования, были оценены в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 5:

5 баллов – задание выполнено полностью без ошибок.

4 балла – задание выполнено без ошибок, но с помощью педагога.

3 балла – выполнено с 1 или 2 ошибками, но были исправлены без помощи педагога.

2 балла – есть 1 или 2 ошибки и задание выполнялось с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 или более ошибок, помощь педагога была не эффективной.

В экспериментальном исследовании приняли участие 5 обучающихся в возрасте от 7 до 8 лет (что соответствует младшему школьному возрасту). Все обучающиеся поступили в этом году в первый класс, по заключению ПМПК у обучающихся имеется общее недоразвитие речи III уровня и дизартрия. Перед началом эксперимента мы проконсультировались со штатным психологом и логопедом учреждения, чтобы получить согласие и рекомендации по проведению эксперимента, а также узнать об эмоциональном фоне и особенностях обучающихся.

Логопедическое обследование обучающихся проводилось в течение нескольких недель в период производственной практики (с 5 сентября по 16 октября 2022 года). За этот длительный промежуток времени была подробно изучена и отобрана методика обследования, подобран визуальный материал, проведено полное исследование речи всех 5 обучающихся, заполнены речевые карты («Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой), сформулированы логопедические заключения. Данное учебно-методическое пособие содержит подробный, комплексный план логопедического обследования детей, который позволяет выявить нарушения речи на всех языковых уровнях. Это позволяет получать наиболее достоверные результаты в процессе работы.

Также за данный временной промежуток были проанализированы полученные результаты и подготовлен текст второй главы выпускной квалификационной работы.

Мы провели анализ научно-методической литературы, проанализировали уже проведенные исследования по данной теме, определили ход, материалы, целевую группу исследования, выбрали наиболее подходящие на наш взгляд методики диагностики устной речи и понимания и употребления лексико-грамматических конструкций обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопедическое обследование старались проводить в первой половине

дня, чтобы не допускать переутомления обучающихся. Взаимодействия с обучающимися было организовано в течение 15-20 минут, полное обследование одного обучающегося требовало от 5 до 7 дней.

Был определен список материалов, необходимых для проведения исследования.

Таким образом, на основании представленных принципов и в соответствии с планом организации логопедического обследования было проведено изучение особенностей речи обучающихся младшего школьного возраста, результаты обследования представлены в параграфе 2.2.

2.2. Результаты обследования устной речи и понимания грамматических категорий у детей старшего дошкольного возраста и их анализ

Проведенное логопедическое обследование включало в себя несколько направлений исследования, но критически важным для нас являются результаты обследования лексико-грамматического строя речи. Поэтому считаем необходимым кратко описать результаты обследования звукопроизношения, просодики и фонематических процессов обследованных обучающихся и остановиться более подробно на результатах исследования лексико-грамматического строя речи.

Изучение состояния звукопроизношения показало, что нет ни одного обучающегося младшего школьного возраста, у которого было бы полностью сохранно и нормативно сформировано звукопроизношение.

Проведенное обследование позволило нам обнаружить следующее:

- 2 обучающихся имеют мономорфное нарушение звукопроизношения (отсутствия звука [р] и [р'], замены звуков [л] на [у]);
- 3 обучающихся имеют полиморфное нарушение звукопроизношения;
- 4 обучающихся имеют фонологическое нарушение звукопроизношения (замены замена звуков [с] на [ш], замены звуков [л] на

[y]);

– 1 обучающийся имеет исключительно антропофоническое нарушение (искажения звуков [р], [р'] – велярное искажение; [л] – двугубное искажение, межзубное произношение звука [с]).

Вышеприведенная информация свидетельствует о том, что у всех обследованных обучающихся имеются трудности различения звуков на слух, что оказывает негативное влияние на формирование фонематических процессов.

Дальнейшее исследование фонематического слуха и фонематического восприятия у обучающихся показало их серьезное недоразвитие. Не было выявлено ни одного обучающегося, у которого было бы полностью сформировано и сохранно фонематический слух и фонематическое восприятие.

Например, обучающийся Максим не различает фонемы близкие по способу и месту образования. Практически все задания он выполнял наугад или с частыми ошибками. Например, при повторении слогового ряда на исследование различения свистящих и шипящих обучающийся повторял первый слог (СА, СА, СА, ШО, ША, ША). Максим смог различить только 2 картинки паронимов (башня, пашня; вата, фата; бочка, почка), при этом он часто обращался за помощью к педагогу и следил за реакцией (стараясь понять, правильно ли он выполняет задание). Иван при повторении за логопедом звукового ряда часто смешивал между собой свистящие и шипящие звуки, а сонорные звуки и вовсе не различал между собой.

Фонематическое восприятие и звуко-слоговой анализ и синтез у обследованных обучающихся также не сформированы. Несмотря на то, что некоторые обучающиеся безошибочно определяют гласные звуки (Иван и Гоша определили гласные звуки безошибочно), трудности у них возникают при определении количества, последовательности и места звуков в слове, часто требуется помощь педагога. Так, Иван не смог выполнить задание на придумывание слов с 1, 2 и 3 слогами, а при выполнении задания на

придумывание слова с 3, 4 и 5 слогами, он предложил следующие слова «Машина, камаз, дом, котик». Аналогичные трудности были выявлены и у Алины при выполнении проб на исследование фонематических процессов.

Из всего вышесказанного мы можем сделать следующий вывод: у всех обследованных обучающихся имеются нарушения звукопроизношения и фонематических процессов. Имеющиеся у них нарушения могут в различной степени оказывать негативное влияние на формирование лексико-грамматических категорий (их понимания и употребления).

Далее считаем необходимым остановиться более подробно на исследовании состояния лексико-грамматического строя речи у обследованных обучающихся.

Исследование активного и пассивного словарного запаса обучающихся позволило нам выявить следующее: у большинства обучающихся имеется серьезное ограничение в объеме активного словарного запаса (3 обучающихся из 5). У Алины и Артема понимание слов находится в пределах возрастной нормы, трудности выявлены при назывании слов с низкой частотой употребления. При исследовании называния малознакомых предметов Алина испытывала затруднения со словами «фонтан, улей, манжет». Практически все обучающиеся испытывали затруднения при назывании слов с близкой семантикой: Алина спутала поезд и вагон, Гоша смог выполнить данное задание только с педагогом, Артем правильно показал все предметы.

Трудности были выявлены также и при обследовании глагольного словаря, так, Гоша спутал глаголы «шьет» и «вышивает», часто уточнял у педагога правильность выполнения задания, Алина также часто путала схожие глаголы. Артем и Максим данные задания выполнили верно. У Артема были обнаружены трудности в исследовании словаря прилагательных (Кузов у машины из железа, он – железный), также Артему было трудно называть качество предмета, поэтому он употреблял слова по аналогии (фонарь, который носят в руке – маленький фонарик вместо

«карманный»; зимой день – холодный (зимний); летом – летний, весной – весенний, осенью – осенний).

В большинстве случаев у обучающихся было обнаружено ограниченность словаря, трудности названия близких по семантике слов и употребления системной лексики (некоторые обучающиеся не могли образовывать антонимы, вместо этого они использовали частицу «не» в качестве отрицания).

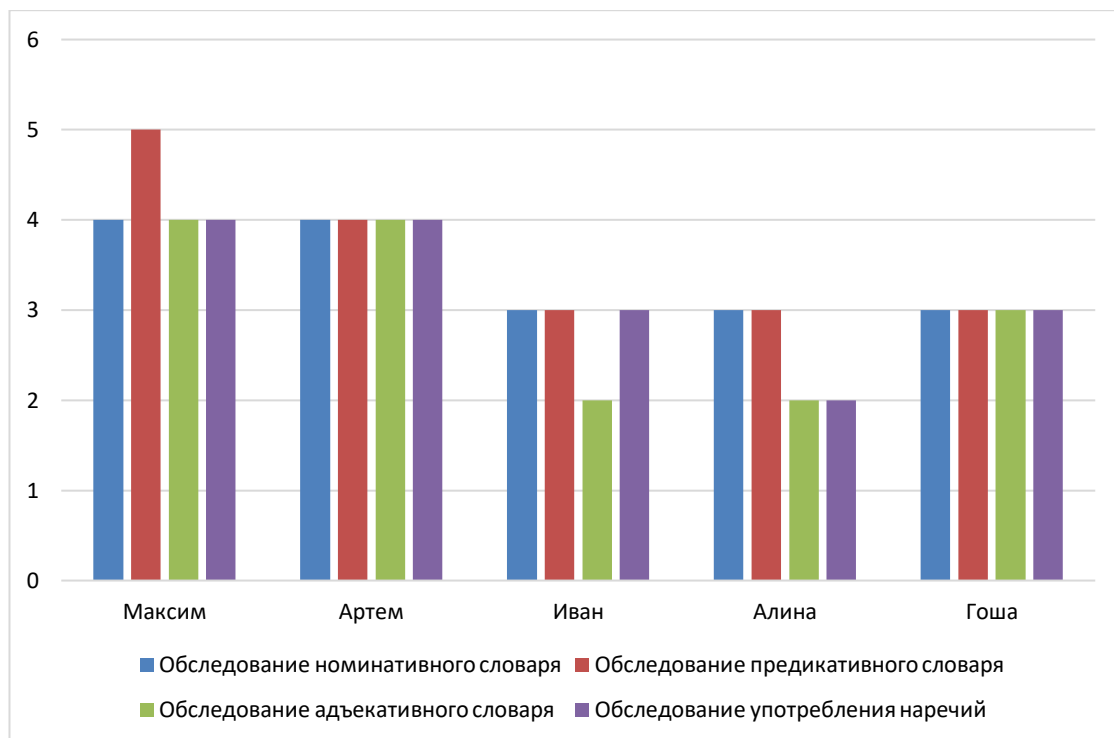


Рис. 1. Результаты обследования словаря обучающихся

Дальнейшее исследование было направлено на изучение состояния понимания и употребления грамматических конструкций.

При обследовании понимания грамматических конструкций было выявлено следующее: у Максима нарушено понимание отношений, выраженные предлогами затруднено (ребенок неправильно указывал где находился кот, не может точно определить положение предмета, требовалась помощь логопеда), многие задания ребенок не понимал (понимание падежных окончаний существительных, понимание префиксальных изменений глагольных форм, понимание глаголов совершенного и

несовершенного вида), в понимании числа прилагательных он немного запутался в начале, но с помощью педагога выполнил. Понимание рода прилагательных вызвало у ребенка затруднения (выполнил не с первого раза и с помощью логопеда). Понимание инверсионных конструкций для ребенка оказалось практически недоступным: Максим большинство заданий не выполнил.

Артем при обследовании понимания падежных окончаний путался в задании, инструкцию не понимал и соответственно не мог показать нужный предмет в пространстве; в задании на понимании глаголов совершенного и несовершенного вида неправильно показал где девочка льет воду, а где разлила; трудности в понимании инверсионных конструкций. При обследовании навыка употребления грамматических конструкций было выявлено, что Артему затруднительно образование существительных множественного числа родительного падежа в стадии формирования, он не употребляет сложные предлоги, испытывает затруднения в образовании уменьшительной формы существительного, то есть затруднительны навыки словообразования.

Аналогичные трудности были выявлены и у Ивана, который кроме того имеет трудности в понимании рода прилагательного. Задание на понимание префиксальных изменений глагольных форм и глаголов совершенного и несовершенного вида обучающемуся также недоступно. Многие задания на понимание грамматических категорий Ивану недоступны. При обследовании употребления грамматических конструкций обучающийся также допускал ошибки: в образовании родительного падежа множественного числа существительного Иван часто употреблял уменьшительную форму существительного (деревов, кустиков, ягодок), при образовании множественного числа существительного также допускал ошибки (стулы, лобы, уши, деревья, роты).

Алина при обследовании понимания и употребления грамматических конструкций совершала следующие неточности и ошибки: трудности в

понимании мужского и женского рода, определении единственного и множественного числа, инверсионные предложения не понимает. Девочка допускала ошибки при образовании слов (деревов, кустов, ягод, листиков), при образовании слов во множественном числе (стулы, отряды, лбы, уши, деревья, роты), трудности в образовании прилагательных от существительных (снеговой, бумажный, стекольный, шерстяной).

У Гоши при обследовании понимание некоторых грамматических конструкций ограничено, некоторые инверсионные конструкции не понимает и требуется помощь педагога, трудности понимания глаголов совершенного и несовершенного вида. При этом обучающийся часто сам исправлял свои ошибки или уточнял у логопеда правильность выполнения задания. Преобразование единственного числа имен существительных во множественное также вызывало трудности у обучающегося: лобов, перов, сторожов. Также Гоша допускал ошибки при словообразовании: ведрочко, воробейчик; не смог образовать одно слово из двух.

Если представить выполнение заданий в баллах для всех обучающихся, то результаты обследования можно представить в следующей диаграмме:

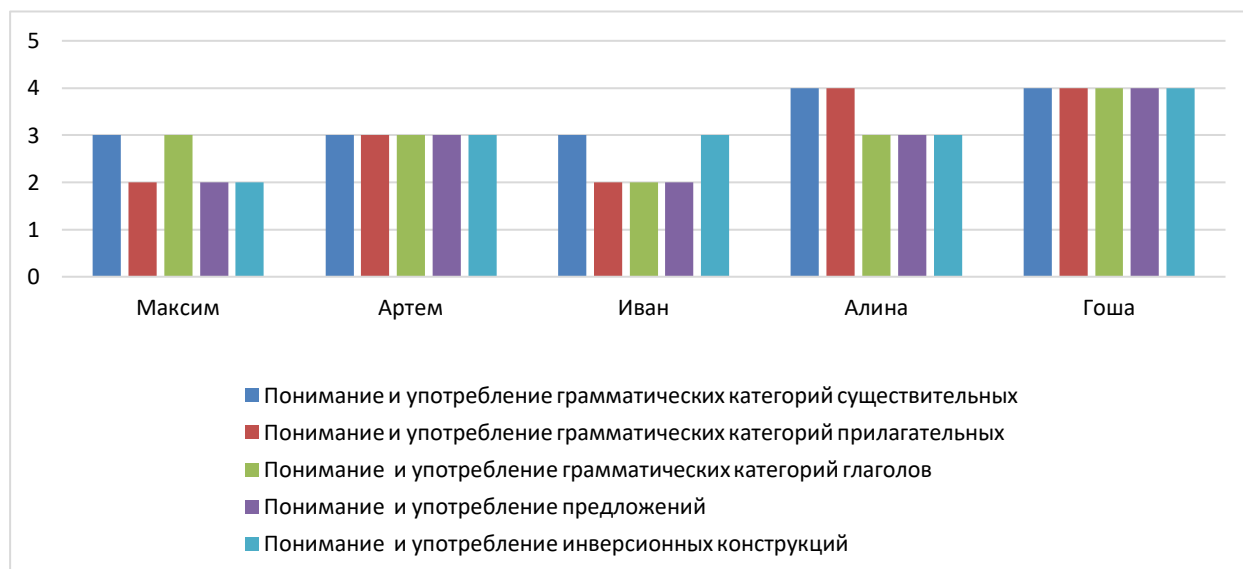


Рис. 2. Результаты обследования понимания и употребления грамматических форм

Таким образом, на основании проведенного исследования понимания и употребления лексико-грамматических категорий у обучающихся младшего

школьного возраста было выявлено следующее: некоторые задания возможно выполнить только при помощи наводящих вопросов педагога или опоры на картинки, у большинства обучающихся выявлены ограничения объема активного и пассивного словарного запаса, трудности называния некоторых типов прилагательных, подмена глаголов со сходным значением и так далее; в изучении понимания и употребления грамматических конструкций обучающимся сложнее всего понимать грамматические категории прилагательных и глаголов, трудности образования уменьшительно-ласкательных форм существительного, образования родительного падежа существительного, а также употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.

Таким образом, в результате применения методики Н. М. Трубниковой «Речевая карта» было выявлено, что 4 из 5 обучающихся находятся на низком уровне овладения речевыми навыками (более высокий уровень освоения лексико-грамматических категорий принадлежит Гоше). Но несмотря на это специально организованная коррекционная работа по развитию понимания и употребления лексико-грамматических категорий требуется всем обучающимся.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

На основании выбранных методик, а также направлений исследования, мы провели логопедическое обследование обучающихся младшего школьного возраста. У всех обследованных обучающихся были выявлены нарушения речи в целом и трудности понимания и употребления лексико-грамматических категорий, в частности.

Проведенное исследование позволяет составить программу обучения, которая будет направлена на коррекцию нарушений понимания и употребления лексико-грамматических категорий у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. УСТРАНЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

3.1. Методологическое обоснование и принципы логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико- грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня

В настоящее время проблема преодоления нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня является актуальной. Так как, во-первых, по данным статистики отмечается увеличение количества детей, страдающих речевыми нарушениями, а во-вторых в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи у детей наблюдается стойкое нарушение всех компонентов речи, которое влияет на формирование как лексико-грамматических, так и логико-грамматических конструкций.

Проблема преодоления нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций языка является значимой, потому что умение согласовывать и изменять слова, строить и понимать различные по конструкции предложения залог успешного обучения ребёнка в школе. Следовательно, коррекционную работу по развитию понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня необходимо начинать проводить как можно раньше.

Цель данной коррекционной работы является разработать содержание коррекционного воздействия, направленного на устранение нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня.

Задачами в соответствии с поставленной целью выступили:

1. Провести анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования.

2. Подобрать методики, направленные на развитие понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня.

3. Подобрать методики, которые будут способствовать развитию моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов.

4. Адаптировать подобранные методики к особенностям развития каждого из обследованных обучающихся.

Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным и другими были предложены основные принципы логопедической работы с детьми дошкольного возраста: принцип системности, этиопатогенетический принцип, онтогенетический принцип, принцип развития, учета ведущей деятельности возраста и принцип дифференцированного подхода [14].

1. *Принцип системности*, предполагает изучение речи как сложной функциональной системы. Каждый компонент речевой системы имеет тесную взаимосвязь со всеми компонентами, это и обуславливает необходимость проводить логопедическую работу в системе [18].

2. *Этиопатогенетический принцип*, предполагает учет механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

3. *Онтогенетический принцип* рассматривает онтогенетические особенности развития ребенка и учет этих особенностей в коррекционной работе.

4. *Принцип развития* рассматривает зоны актуального и ближайшего развития ребенка и отталкиваются от них в построении коррекционного воздействия [18].

5. *Принцип учета ведущей деятельности возраста*. Игровая деятельность является важным процессом познания. В игре освоение и закрепление приобретенных навыков и умений проходит для дошкольника незаметно, естественным путем.

6. *Принцип дифференцированного подхода* предполагает учет

этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, индивидуальных особенностей каждого ребенка.

При проведении логопедической работы по коррекции необходимо учитывать следующие теоретические положения:

1. Положения о закономерностях речевого развития ребёнка в онтогенезе (А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова, О. С. Ушакова, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др.).

2. Учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей, о потенциальных возможностях развития ребёнка (Л. С. Выготский, Е. И. Грачева, Е. М. Мастюкова, Е. Е. Дмитриева, В. В. Лебединский, Р. Е. Левина, И. Ю. Левченко, А. А. Дмитриев, У. В. Ульenkova и др.).

3. Теория общего недоразвития речи, теоретические основы и методы коррекции речевых дефектов (О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. Г. Левченко, В. И. Лубовский, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина).

4. Теоретические основы системного подхода в организации коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с нарушениями речи (А. А. Дмитриев, В. В. Коркунов, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, Н. М. Назарова).

5. Концепция о сложной структуре нарушений, возникающих в результате первичного и вторичного дефекта (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, С. Л. Рубинштейн и др.)

6. Положение о системном строении языка; об определяющей коррекционно-развивающей роли обучения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн).

7. Современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, грамматических формах слова, закономерностях формирования лексики и грамматики в онтогенезе, особенностях лексики и грамматики у младших школьников с речевой патологией (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, А. Р. Лурия, З. А. Репина).

Существует множество исследований по коррекционной работе с детьми с дизартрией (Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, К. А. Семёнова и др.). При подборе направлений и приемов работы по коррекции лексико-грамматического строя речи мы опирались на методики следующих авторов: Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко, Н. В. Серебрякова, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева.

К основным направлениям логопедической работы мы отнесли следующие:

1. Развитие лексического строя речи обучающихся младшего школьного возраста. В данном направлении работы предполагается несколько этапов работы.

- обогащение словаря, то есть накопление пассивного словарного запаса;
- активизация словаря;
- этап по развитию речевой памяти.

2. Развитие грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи также включает в себя несколько этапов.

- развитие понимания грамматических категорий;
- развитие навыков словоизменения;
- развитие навыка словообразования.

3. Коррекция звукопроизношения обучающихся.

4. Развитие фонематических процессов (развитие фонематического слуха и восприятия).

5. Коррекция и развития моторной сферы обучающихся.

Основным методом для коррекционной работы с обучающимися является учебная деятельность с элементами игровой деятельности, поскольку у обучающихся имеется некоторая задержка как в речевом, так и психомоторном плане, поэтому для них будет эффективнее проводить работу, используя более ранние этапы деятельности.

В планировании коррекционной работы рассматривались 2 формы логопедической работы – индивидуальная и подгрупповая. Предпочтительнее для коррекции лексико-грамматического строя речи будут подгрупповые занятия (для всех 5 обследованных обучающихся), однако в случае особых затруднений какого-либо из обучающихся можно проводить и индивидуальные занятия. Предполагается, что подгрупповые занятия будут проводиться 1-2 раза в неделю (в первой половине дня) продолжительностью в 40 минут (по времени одного урока). При этом одно логопедическое занятие в неделю можно посвятить коррекции понимания и употребления лексики (обогащение, уточнение и активизация словаря), а второе занятие – развитию грамматического строя речи (развитию навыков словообразования и словоизменения).

Коррекционная работа строилась на основе всей системы речи, т. к. внимание учителя-логопеда не должно быть направлено только на преодоление отдельного дефекта, т. к. все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной взаимосвязи.

Таким образом, для обеспечения эффективности проводимой коррекционной работы с обучающимися младшего школьного возраста по преодолению нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций необходимо опираться на общепедагогические и специальные принципы, а также знать основы методологии коррекционной работы.

3.2. Содержание логопедической работы по устранению нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с ОНР III уровня

Коррекционное логопедическое воздействие на обучающихся младшего школьного возраста планируется с опорой на полученные в ходе констатирующего этапа исследования, то есть с учетом логопедического

заклучения на обучающихся и особенностей речевых нарушений каждого отдельного младшего школьника.

Для преодоления недоразвития лексико-грамматической сторон речи были выделены две задачи:

1) дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов различных частей речи, и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

2) дальнейшее совершенствование грамматического оформления речи, путем овладения разными видами словосочетаниями, связью слов в предложении: согласованием, управлением, служебными словами и усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций. Особое внимание необходимо уделить работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

Остановимся на направлениях коррекционной работы более подробно.

Этапы развития лексико-грамматических категорий:

1. Развитие лексического строя речи обучающихся младшего школьного возраста. В данном направлении работы предполагается несколько этапов работы.

Первый этап в работе со словарем обучающихся является обогащение словаря, то есть накопление пассивного словарного запаса. Ставилась задача обучить школьников новым словам. Для обучающихся младшего школьного возраста рекомендуется ежедневное обогащение словаря на 5-6 слов. В работе, призванной увеличить запас слов детей, применяются упражнения на включение незнакомых слов в активную речь школьников, введение этих слов в фразовую речь и в предложения, а также усвоение сочетаемости слов с другими. Например, для обогащения словаря обучающихся можно предложить следующие лексические темы:

- Максим (специальный транспорт, деревья, грибы, рыбы, настольные игры);
- Артем (инструменты, деревья, цветы, специальный транспорт);

– Иван (инструменты, деревья, цветы, бытовая техника, учебные принадлежности, спортивный инвентарь, строительный и специальный транспорт, ягоды, птицы, грибы, рыбы, головные уборы, профессии, музыкальные инструменты, насекомые, оружие, настольные игры);

– Алина (инструменты, деревья, цветы, бытовая техника, учебные принадлежности, спортивный инвентарь, строительный и специальный транспорт, грибы, рыбы, головные уборы, профессии, музыкальные инструменты, насекомые, оружие, настольные игры);

– Гоша (инструменты, деревья, цветы, бытовая техника, учебные принадлежности, спортивный инвентарь, строительный и специальный транспорт, ягоды, птицы, грибы, рыбы, головные уборы, профессии, музыкальные инструменты, насекомые, оружие, настольные игры).

Для таких обучающихся, как Иван, Алина и Гоша можно предложить проведение дополнительных индивидуальных занятий, поскольку в ходе констатирующего эксперимента было выявлено значительное ограничение в объеме активного и пассивного словарного запаса.

Кроме словаря существительных, есть обучающиеся, для которых в процессе логопедического обследования было обнаружено ограничение в объеме словаря глаголов, прилагательных и наречий. Поэтому этим обучающимся необходимо включить несколько занятий по обогащению предикативного, адъективного словаря и словаря наречий: Иван, Алина и Гоша.

У всех обучающихся младшего школьного возраста также было выявлено незначительное ограничение в понимании и назывании системной лексики, поэтому данный раздел также необходимо включить в работу.

Вторым этапом логопедической работы по коррекции словаря обучающихся является активизация словаря. Активизация накопленного пассивного словаря предполагает выведение уже известных обучающимся слов в активный словарь. То есть, все слова, которые были усвоены детьми ранее, должны быть задействованы на логопедических занятиях.

На данном этапе рекомендуется использовать разнообразные речевые игры, сюжетно-ролевые игры, игры «наоборот», чтобы максимально много слов было задействовано в процессе занятия. Логопедические занятия по активизации словаря должны быть объединены единой тематикой, например, занятие по теме «Ягоды». Кроме того, в данные занятия можно включать элементы грамматических заданий, например, задания на словоизменение и составление небольших фраз.

Третьим этапом логопедической работы по развитию лексической стороны речи может стать этап по развитию речевой памяти. Необходимым условием является развитие речевой памяти школьников. С обучающимися данная работа была организована в группах, в зависимости от уровня ее сформированности.

Стоит отметить, что все три этапа могут быть задействованы и реализованы параллельно друг другу что все три этапа могут быть задействованы и реализованы параллельно друг другу.

Для развития лексического строя речи, обогащения и активизации словаря у обучающихся рекомендуется использовать следующие дидактические игры и упражнения:

1. Игровое упражнение «Собери пять».

Целью данного упражнения является формирование у обучающихся умения соотносить предметы с определенными тематическими группами.

Для данной игры педагог должен подготовить несколько наборов изображений предметов, которые относятся к различным тематическим группам, например, группа одежды, головные уборы, обувь, мебель и т. д. В данную игру могут играть несколько обучающихся в зависимости от количества тематических групп. Изображения лежат на полу или на столе картинкой вниз, так чтобы ребенок не мог ее увидеть. Сначала обучающийся должен выбрать одну из картинок, затем обозначить родовое отношение картинки (например, предмет мебели). Так делает каждый участник игры. Если обучающимся попадаются одинаковые картинки, одному из участников

игры разрешается выбрать другую картинку. Затем педагог предъявляет обучающимся оставшиеся картинки, а дети в свою очередь должны отбирать только те, которые относятся к их родовой категории. Например, если педагог показывает тарелку, один из обучающихся должен сказать, что эта карточка отходит к нему, поскольку он собирает посуду. Выигрывает тот, кто раньше всех собирает полный набор картинок (поэтому для каждой группы определяется по 6 картинок).

2. Игровое упражнение «Эстафета».

Целью данного упражнения является активизация словаря глаголов у обучающихся.

Обучающиеся встают в круг, а ведущий держит в руке палочку. Ведущий произносит слово и передает палочку стоящему справа или слева обучающемуся. Тот, у кого в руке палочка, должен подобрать к называемому слову правильный глагол (действие). Как только глагол назван, ребенок должен передать палочку дальше, следующий участник также должен придумать глагол к названному слову. Как только палочка возвращается к ведущему, он задает новое слово и игра начинается заново. Если обучающийся называет неправильный глагол или не может его придумать, он получает штрафной балл. Три штрафных балла – и обучающийся выбывает из игры. В игре побеждает тот обучающийся, который набрал меньше всего штрафных баллов.

Предлагаемый речевой материал: кошка – мяучит, мурчит, крадется, спит, пьет молоко, гуляет, прыгает; птица – летает, сидит, клюет, ловит и т. д.

3. Дидактическая игра «Скажи наоборот».

Целью данной игры является развитие у обучающихся сообразительности, мышления, развития грамматического строя речи.

Обучающиеся вместе с педагогом садятся в круг на стульях или на пол. Педагог произносит первое слово и бросает мяч кому-нибудь из обучающихся, сидящих в круге. Тот, кому прилетел мяч, должен назвать противоположное по значению слово и вернуть мяч педагогу. Например,

педагог говорит «высокий», а обучающийся должен сказать «низкий» и бросить мяч обратно. Можно называть не только прилагательные, могут быть названы любые слова, которые имеют противоположное значение, например, бежит – идет, сидит – стоит, молчит – разговаривает. Если кто-то из детей не может придумать слово с противоположным значением, ему могут помочь другие дети, назвав слово хором или поодиночке.

4. Дидактическая игра «Многозначные слова».

Целью данной игры является знакомство обучающихся с такими словами, которые имеют множественное значение, формирование у них представлений о многозначных словах, а также обогащение словаря, развитие грамматического строя речи.

Педагог знакомит обучающихся с такими словами, как «иголка», «щетка», «ручка», «кисть» и другими. Педагог предлагает обучающимся самим объяснить значения этих слов, показывая картинки. Затем детям предлагается составить предложения с одним словом, но в разных значениях.

2. Развитие грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи также включает в себя несколько этапов.

Первый этап в развитии грамматического строя речи – это развитие понимания грамматических категорий. Работу по развитию понимания грамматических конструкций предлагается вести по следующим заданиям:

- понимание отношений, выраженные предлогами, например: птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке (ребенок должен показать соответствующую картинку);
- понимание падежных окончаний существительных;
- предлагают показать: линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой;
- понимание форм единственного и множественного числа существительного. Ребенок показывает, на какой картинке нарисован шар (шары);

– понимание числа прилагательных. Показать, о какой картинке говорят: зеленый – что?, зеленые – ?

– понимание рода прилагательных. Предлагается закончить фразу, указывая при этом на соответствующую картинку; «на картинке красное ...», «на картинке красный ...», «на картинке красная ...»;

– понимание единственного и множественного числа глаголов. Ребенку говорится о картинке, а он должен показать ее («на скамейке сидят ...», «на скамейке сидит ...»);

– понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Ребенку объясняется, что мальчика и девочку могут звать одинаково (Валя, Женя, Саша);

– понимание префиксальных изменений глагольных форм. Ребенок должен показать, где мальчик входит, а где выходит; где девочка наливает воду, а где выливает; какая дверь открыта, а какая закрыта и т. д.

– понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Ребенку предлагается показать, где девочка моет руки, а где вымыла (снимает – снял, льет – разлил);

– понимание залоговых отношений. Ребенок должен показать, где мальчик одевается сам, а где его одевает мама, где девочка причесывается, а где ее причесывают и т. д.

– обследование понимания предложений.

Поскольку трудности в понимании грамматических конструкций были выявлены у всех обследованных обучающихся, следовательно, данные задания и упражнения необходимо включать всем обучающимся младшего школьного возраста.

Вторым этапом развития грамматического строя речи является развитие навыков словоизменения.

– употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах;

– образование форм родительного падежа множественного числа

существительных;

- преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много» (рука – руки);

- употребление предлогов. Предлагается ответить примерно на такие вопросы: «Где лежит карандаш?».

Чаще всего обучающимся требовалась помощь логопеда по выполнению предлагаемых заданий на констатирующем этапе эксперимента, следовательно, данные задания необходимо включить для всех обучающихся. Стоит отметить, что Иван допускал незначительные ошибки в употреблении предлогов, Алина смогла выполнить задание на образование множественного числа существительного. Однако, у таких обучающихся все же были отмечены нарушения употребления грамматических форм, следовательно, им также рекомендовано включение в подгрупповые занятия по коррекции лексико-грамматического строя речи.

И третьим этапом логопедической работы с обучающимися младшего школьного возраста по развитию грамматического строя речи является развитие навыка словообразования.

- образование уменьшительной формы существительного. Задание может быть таким: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол – столик);

- образование прилагательных от существительных. Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?»;

- образование сложных слов (из 2 слов образовать одно);

- словообразование с помощью приставок. Предлагается добавить к слову нужную приставку.

Проще всего с заданиями на словообразование справились Максим, Артем, поэтому для данных обучающихся рекомендуется включать подобные задания в ограниченных количествах. Остальным обучающимся (Гоша, Алина и Иван) необходимо включать подобные задания в каждое

логопедическое занятие по развитию грамматического строя речи.

Для развития грамматического строя речи обучающихся рекомендуется использовать следующие дидактические игры и упражнения:

1. Игровое упражнение «Правильно называю?»

Целью данного упражнения является формирование навыка у обучающихся в нахождении грамматических ошибок в предложениях.

Во время игры педагог предлагает обучающимся прослушать предложения и сказать, правильные они или нет, если неправильные, то объяснить почему и исправить предложение:

- мама ставит цветы на стул;
- для того, чтобы купить что-то, нужно потерять деньги;
- под домиком в лесу живет бабушка с дедушкой;
- красивая лестница ведет на верх;
- ковер лежит на потолке;
- мальчик носит зимой валенки.

После каждого предложения педагог спрашивает у детей, верно ли он сказал, и что можно исправить в данном предложении.

2. Игровое упражнение «Один – много».

Целью данного упражнения является формирование у обучающихся навыка изменения слов по числам.

Во время игры педагог предлагает обучающимся сыграть в следующую игру: педагог называет один предмет, а дети называют слова, которые обозначают много этих предметов. Например, педагог говорит «кошка», а дети – «кошки».

Речевой материал: кошка, машинка, карандаш, стол, лампа, брат и т. д.

Данное упражнение можно видоизменить и предложить детям называть слово, обозначающее один предмет. Например, педагог говорит «карандаши», а дети – карандаши.

В игре побеждает тот обучающийся, который называет больше всего слов верно.

3. Игровое упражнение «Путаница».

Целью данного упражнения является формирование у обучающихся навыка составления предложений с использованием предлагаемых слов.

Педагог рассказывает обучающимся историю, в которой произошла путаница и слова из предложений перепутались. Поэтому детям необходимо выбрать правильные слова и составить из них предложения.

1. Дымок, идёт, трубы, из.
2. Любит, медвежонок, мёд.
3. Стоят, вазе, цветы, в.
4. Игровое упражнение «Считаем вместе».

Целью данного упражнения является формирование и закрепления у обучающихся навыка образования родительного падежа единственного и множественного числа имени существительного.

Во время игры обучающимся предлагаются картинки, на которых изображены от двух до пяти предметов. Например, карточки с изображением двух помидоров, трех птиц, пяти машинок и т. д. Задачей обучающихся является нахождение на карточке предметов, обозначение их количества и составление их имеющихся слов правильных словосочетаний. Как только словосочетание получилось, карточка со словами закрывается фишкой и обучающиеся составляют новые словосочетания. Побеждает тот обучающийся, который правильно составил все словосочетания и раньше всех закрыл карточки.

Задача может усложняться, в таком случае обучающимся предлагается не только называть то, что изображено на карточке, но и придумать новые словосочетания со словом или числом.

5. Игровое упражнение «Природные явления».

Целью данного упражнения является формирование и закрепление у обучающихся навыка использования в речи глаголов, согласования слов внутри предложений.

Во время игры педагог бросает мяч обучающемуся и задает ему вопрос,

на который ребенок должен дать правильный ответ и вернуть мяч педагогу. Игра проводится в соответствии с определенной темой, например, используется тема «Лето», а вопросы могут быть следующими:

Солнце что делает – ярко светит, греет.

Трава что делает – зеленеет, растет.

Листья что делают – растут, распускаются, зеленеют.

Птицы что делают – прилетают.

Дождик что делает – идет, капает, льет.

Также стоит отметить, что данная категория обучающихся имеет в логопедическом заключении легкую степень псевдобульбарной дизартрии, следовательно, в коррекционную работу необходимо включать также задания и упражнения, направленные на преодоление дизартрических проявлений. Например, для Максима и Алины рекомендованы упражнения на преодоление общей напряженности, скованности движений, развитию темпоритмической организации движений. Для Артема рекомендованы упражнения на развитие переключаемости с одного движения на другое, увеличение объема выполняемых движений.

Кроме имеющихся нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у обучающихся были обнаружены нарушения звукопроизношения и фонематических процессов. Поэтому в коррекционную работу также необходимо включить работу по данным направлениям.

Коррекция звукопроизношения:

1. Постановка нарушенных звуков:

- Максим: постановка звуков [р] и [р'];
- Артем: постановка звуков [ш], [ж], [р] и [р'];
- Иван: постановка звуков [с], [з], [з'], [ч], [ш], [ж], [щ], [р] и [р'];
- Алина: постановка звука [л];
- Гоша: постановка звуков [л], [р] и [р'].

2. Автоматизация поставленных звуков:

- Максим: автоматизация звуков [р] и [р'];

- Артем: автоматизация звуков [ш], [ж], [р] и [р'];
- Иван: автоматизация звуков [с], [з], [з'], [ч], [ш], [ж], [щ], [р] и [р'];
- Алина: автоматизация звука [л];
- Гоша: автоматизация звуков [л], [р] и [р'].

3. Дифференциация смешиваемых звуков:

- Артем: дифференциация звуков [с] на [ш], [з'], [ч], [ш], [ж], [щ], [р] и [р'];
- Гоша: дифференциация звуков [л] на [у].

Для формирования правильного звукопроизношения и развития артикуляционной моторики всем обучающимся рекомендуется включать в логопедические занятия артикуляционную гимнастику, как общую, так и специально направленную на постановку или автоматизацию определенного звука.

Например, для постановки и автоматизации группы свистящих звуков, обучающимся рекомендуется включать логопедические упражнения на развитие нижнего положения языка: горочка, кошечка, желобок, облизывание нижней губы и нижних зубов и т. д.

Для постановки и автоматизации группы шипящих звуков и соноров рекомендуется включать логопедические упражнения, направленные на формирование верхнего положения языка: упражнения чашечка, вкусное варенье, парус, лодочка, маляр, барабан, грибочек и т. д.

В каждое логопедическое занятие также рекомендуется включать задания и упражнения на развитие фонематических процессов, поскольку данная функция у обучающихся также нарушена. Необходимо включать задания и упражнения по поиску определенного звука, отличие одного звука от другого, а также задания на фонематический анализ и синтез: составление слогов и слов из определенных звуков, анализ слогов и слов по звуковому составу, поиск «правильных» и «неправильных» слов и так далее. Данная работа рекомендована всем обследованным обучающимся и будет

способствовать не только непосредственной коррекции данных функций, но и опосредованно влиять на развитие лексико-грамматического строя речи.

Предлагаем ознакомиться с одним из перспективных планов коррекционной работы обучающегося, который был составлен на основании проведенного логопедического обследования.

Таблица 1.

***Перспективный план коррекционной работы для Максима
(логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая
степень псевдобульбарной дизартрии)***

№ п/п	Направления работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей и мелкой моторики	1. Развивать координацию движений в соответствии с текстом (логоритмические упражнения). 2. Развитие навыков точных и координированных движений (марширование под ритм, использование ортопедических ковриков и «следков» для точного перемещения в пространстве). 3. Развитие тонких, дифференцированных движений пальцев рук через пальчиковые упражнения, а также работу с мелкими предметами, пазлами, мозаикой. 4. Развитие навыка переключения с одного движения на другое через выполнение динамических пальчиковых упражнений, можно под музыкальное сопровождение или метроном.
2.	Развитие моторики речевого аппарат	1. Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного и дыхательного аппарата, координирование их (артикуляционная гимнастика). 2. Преодоление повышенного тонуса мышц лица и языка через выполнение самомассажа и массажа. 3. Развитие мимической моторики через выполнение пассивной и пассивно-активной мимической гимнастики. 4. Развитие артикуляционной моторики через выполнение артикуляционных упражнений.
3.	Формирование правильного звукопроизношения	1. Постановка звука [р], [р']. Способы постановки: - от артикуляционной гимнастики (выполнение упражнений «Лодочка», «Индюк болбочет», «Барабан»); - с механической помощью (при длительном произнесении звука Д создание вибрации с помощью шпателя или зонда) 2. Автоматизация звуков.

№ п/п	Направления работы	Содержание коррекционной работы
		3. Дифференциация [р] и [р']
4.	Формирование фонематического слуха и фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Развитие фонематического восприятия (игры, связанные со слуховым сосредоточением на неречевом и речевом материале). Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным). Выделение звука в слове. Определение места звука в слове. Последовательное выделение звуков с полной характеристикой.
5.	Совершенствование лексических средств языка	1. Расширение и систематизация словаря и обобщающих понятий. 2. Обогащение словаря по лексическим темам: - транспорт (обычный, строительный и специальный) - цветы - грибы - рыбы 3. Развитие навыка образования однокоренных слов
6.	Развитие понимания грамматических конструкций	1. Развитие понимания отношений, выраженные предложениями затруднено 2. Развитие понимания падежных окончаний существительных 3. Развитие понимания префиксальных изменений глагольных форм. 4. Развитие понимания глаголов совершенного и несовершенного вида). 5. Совершенствование понимания числа прилагательных 6. Совершенствование понимания рода прилагательных
7.	Развитие грамматического строя речи	1. Развитие навыка словоизменения: - образование форм родительного падежа множественного числа существительных. - образование уменьшительно-ласкательных форм 2. Развитие навыка словообразования: - образование сложных слов (из 2 слов образовать одно)
8.	Развитие связной речи	1. Развитие и совершенствование навыка составления связного рассказа по серии сюжетных картинок. 2. Развитие и совершенствование навыка составления рассказа из личного опыта. 3. Развитие и совершенствование навыка пересказывания текста.

Результативность работы во многом зависит от правильной организации занятия, от равномерности распределения нагрузки, а также от применения игровых приемов.

Таким образом, в результате четко продуманной организации

логопедических занятий будут постепенно устраняться недостатки речевого развития, компенсироваться пробелы в формировании грамматических понятий, закрепляться адекватное использование грамматических терминов в процессе учебной деятельности.

Лексические темы были взяты исходя из данных по обследованию. В содержание работы были включены игровые упражнения, способствующие развитию лексики и грамматики.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Таким образом, исходя из полученных в ходе контрольного эксперимента данных, а также в результате анализа научно-методической литературы нам удалось определить основное содержание коррекционной работы, направленной на развитие навыков понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Были выделены следующие направления коррекционной работы:

1) дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов различных частей речи, и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

2) дальнейшее совершенствование грамматического оформления речи, путем овладения разными видами словосочетаниями, связью слов в предложении: согласованием, управлением, служебными словами и усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций. Особое внимание необходимо уделить работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

Для каждого обследованного обучающегося было предложено содержание логопедической работы, направленной на преодоление нарушений понимания и употребления лексико-грамматических конструкций, включающее в себя направления работы, а также специальные игры и упражнения. Кроме того, было предложено содержание работы по

развитию речи обучающихся в целом, включающих такие направления работы как преодоление нарушений моторики, звукопроизношения и фонематических процессов.

При выполнении соответствующих рекомендаций станет возможным преодоление нарушений лексико-грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование устной речи ребенка – это сложный процесс, который протекает по многочисленным установленным периодам, отмеченным многими исследователями в области педагогики и психологии. Особое внимание исследователями всегда уделялось этапам формирования лексико-грамматического строя речи.

Детей с общим недоразвитием речи, в отличие от нормально развивающихся детей, выделяет несформированность речи и высших психических функций. Такие дети имеют нарушения памяти, внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы, они гиперактивны или наоборот, очень застенчивы. В речи таких детей отмечаются нарушения всех структурных компонентов, включая понимание грамматических категорий.

Для обучающихся с общим недоразвитием речи необходимо проводить специальную коррекционную работу по развитию лексико-грамматического строя речи.

Изучив учебно-методическую литературу, мы провели практическое исследование, направленное на определение уровня сформированности понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель констатирующего этапа исследования: выявление состояния устной речи и понимания и употребления лексико-грамматических конструкций обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачами исследования являются:

1. Провести обследование устной речи и понимания и употребления лексико-грамматических конструкций обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Осуществить качественный анализ результатов обследования, сформулировать выводы и наметить перспективы коррекционной работы.

В экспериментальном исследовании приняли участие 5 обучающихся в возрасте от 7 до 8 лет (что соответствует младшему школьному возрасту). Все обучающиеся поступили в этом году в первый класс, по заключению ПМПК у обучающихся имеется общее недоразвитие речи III уровня и дизартрия. Перед началом эксперимента мы проконсультировались со штатным психологом и логопедом учреждения, чтобы получить согласие и рекомендации по проведению эксперимента, а также узнать об эмоциональном фоне и особенностях обучающихся.

Логопедическое обследование обучающихся проводилось в течение нескольких недель в период производственной практики (с 5 сентября по 16 октября 2022 года). За этот длительный промежуток времени была подробно изучена и отобрана методика обследования, подобран визуальный материал, проведено полное исследование речи всех 5 обучающихся, заполнены речевые карты («Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой), сформулированы логопедические заключения. Данное учебно-методическое пособие содержит подробный, комплексный план логопедического обследования детей, который позволяет выявить нарушения речи на всех языковых уровнях. Это позволяет получать наиболее достоверные результаты в процессе работы.

На основании выбранной методики, а также направлений исследования, мы провели логопедическое обследование обучающихся младшего школьного возраста. У всех обследованных обучающихся были выявлены нарушения речи в целом и трудности понимания и употребления лексико-грамматических категорий в частности. Например, Алина при обследовании понимания и употребления грамматических конструкций совершала следующие неточности и ошибки: трудности в понимании мужского и женского рода, определении единственного и множественного числа, инверсионные предложения не понимает. Девочка допускала ошибки при образовании слов (деревов, кустов, ягодов, листиков), при образовании слов во множественном числе (стулы, отряды, лбы, уши, деревья, роты),

трудности в образовании прилагательных от существительных (снеговой, бумажный, стекольный, шерстяной).

Трудности были выявлены также и при обследовании глагольного словаря, так, Гоша спутал глаголы «шьет» и «вышивает», часто уточнял у педагога правильность выполнения задания, Алина также часто путала схожие глаголы.

Проведенное исследование позволяет составить программу обучения, которая будет направлена на коррекцию нарушений понимания и употребления лексико-грамматических категорий у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Исходя из полученных в ходе контрольного эксперимента данных, а также в результате анализа научно-методической литературы нам удалось определить основное содержание коррекционной работы, направленной на развитие навыков понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Были выделены следующие направления коррекционной работы:

1) дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов различных частей речи, и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

2) дальнейшее совершенствование грамматического оформления речи, путем овладения разными видами словосочетаниями, связью слов в предложении: согласованием, управлением, служебными словами и усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций. Особое внимание необходимо уделить работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

При выполнении соответствующих рекомендаций станет возможным преодоление нарушений лексико-грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция : учеб. пособие для студентов вузов по спец. педагогики и психологии. М., 2002. 160 с.
2. Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002. 400 с.
3. Александрова Т. В. Практические задания по формированию грамматического строя у дошкольников. СПб, 2007. 312 с.
4. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
5. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи, речь и речевое общение детей (для работы с детьми 3-7 лет). М., 2008. 292 с.
6. Архипова Е. Ф. Исследование просодической стороны речи. М., 2006. 154 с.
7. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 2007. 224 с.
8. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». М., 1998. 304 с.
9. Бобылова М. Ю., Браудо Т. Е., Казакова М. В., Винярская И. В. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию. М., 2017. 121 с.
10. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 256 с.
11. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. 2004. № 1. С.34-40.
12. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.

13. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
14. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
15. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. М., 2002. 200 с.
16. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 158 с.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи: учеб. пособие. М., 1961. 64 с.
18. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.
19. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2004. 166 с.
20. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. М., 2005. 96 с.
21. Ерастов Н. П. Культура связной речи. Ярославль, 1969. 117 с.
22. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
23. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие. М., 1994. 96 с.
24. Зайцева Л. А., Зайцев И. С., Левяш С. Ф. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция. Минск, 2001. 74 с.
25. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. 320 с.
26. Корнеева И. В. Логопедические игры для детей. Ростов на Дону, 2016. 95 с.
27. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика : практ. пособие. СПб., 2007. 80 с.
28. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах.

М., 1998. 224 с.

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

30. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958. 31с.

31. Лопатина Л. В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. № 2. С.64-70.

32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.

33. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989. 211 с.

34. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 192 с.

35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 2013. 281 с.

36. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. СПб., 2009. 370 с.

37. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / Л. К. Аверченко, Т. В. Андрюшина, А. А. Булыгина и др. М., 1998. 175 с.

38. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979. 165 с.

39. Рау Е. Ф., Синяк В. А. Логопедия: пособие для учащихся пед. училищ). М., 1969. 227 с.

40. Репина З. А., Ступак Л. В. Особенности формирования диалога у детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 4. С. 66-71.

41. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М., 2003. 198 с.

42. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 кл.). М., 1980. 192 с.

43. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / ред. Ф. А. Сохин. М., 1981.

159 с.

44. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений. Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. М., 2003. 45 с.

45. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

46. Уфимцева Н. В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983. 148 с.

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

48. Фаусек Ю. И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори // Дошкольное образование. 2007. № 4. С. 7-10.

49. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 2000. 128 с.

50. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.

51. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232 с.

52. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

53. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2008. 224 с.

54. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М., 1937. 322 с.

55. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000. 218 с.

56. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми. М., 2001. 168 с.

57. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. М., 2004. 143 с.
58. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. М., 2005. 228 с.
59. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2007. 194 с.
60. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1984. 233 с.