

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

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

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Гришко Алина Сергеевна
Обучающийся ЛГП-1932з гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	6
1.1. Закономерности развития устной речи у детей в норме	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	11
1.3. Роль дидактических игр в системе логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня	15
ГЛАВА II. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	21
2.1. Принципы организации и методика логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи	21
2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	25
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ...	38
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры	38
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры..	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	55

ВВЕДЕНИЕ

Такое нарушение как общее недоразвитие речи входит в число тяжёлых речевых недостатков, частота выявления которого у детей на данный момент увеличивается. Оно характеризуется недостаточностью каждой составляющей речевой системы. Изучением психолого-педагогических особенностей детей с ОНР, а также процессов их обучения и воспитания занимались Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

По описанию Р. Е. Левиной можно увидеть, что центральное место в картине общего недоразвития речи занимает недостаточная сформированность лексико-грамматических средств. При этом бедность словарного запаса, неточное усвоение семантики слов и их лексической сочетаемости, являются одними из главных причин нарушений в формировании грамматического строя, так как для отработки разных грамматических моделей не хватает лексического материала. Всё это вместе не позволяет ребёнку освоить способность строить связные высказывания. Поэтому на первом уровне речевого развития именно накопление словаря становится главной задачей, а на следующих уровнях выполнение этой задачи способствует успешному формированию грамматической системы и навыков построения фраз. В отличие от нормально развивающихся сверстников, дети с общим недоразвитием речи не способны самостоятельно освоить необходимые речевые навыки, им необходимо специальное обучение. Согласно исследованиям Л. С. Выготского о ведущих видах деятельности, при выстраивании процесса обучения чему-либо необходимо опираться на ведущую деятельность ребёнка на определённом возрастном этапе. Для старших дошкольников таковой является игровая деятельность. Поэтому основным средством развития лексики у ребёнка в этом возрасте будет именно специально организованная дидактическая игра, что обуславливает *актуальность* нашего исследования.

Объект исследования – состояние устной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактических игр.

Цель исследования – на основе анализа литературы и данных констатирующего эксперимента подобрать содержание логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня средствами дидактической игры.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования нами были определены следующие **задачи** исследования:

1) Провести анализ литературы: изучить этапы развития лексики в онтогенезе; дать психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речи в онтогенезе; рассмотреть логопедические технологии по коррекции общего недоразвития речи III уровня;

2) подготовить и провести изучение состояния лексики пяти детей старшего дошкольного возраста во время логопедического обследования и провести качественный и количественный анализ полученных результатов;

3) Подобрать и описать содержание логопедической работы с использованием дидактических игр при формировании лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

Методологической основой нашего исследования являются теоретические взгляды таких отечественных педагогов как Л. С. Выготского, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Во время проведения исследования нами были использованы следующие **методы**:

1) Теоретический (методы качественной и количественной обработки результатов констатирующего эксперимента, изучение и анализ

литературы по исследуемой проблеме);

2) Эмпирический (констатирующий эксперимент).

Исследование проходило на базе дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №7 комбинированного вида» - «Детский сад №2», посёлка Вересовка.

Во время констатирующего эксперимента проводилось обследование речи пяти детей в возрасте 5-6 лет, с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

1.1. Закономерности развития устной речи у детей в норме

Изучением вопросов развития речи у детей занимались такие исследователи как В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин и другие.

Онтогенез – это индивидуальное развитие человека от рождения до смерти.[38]

Речь – это высший психический процесс, сложившийся в ходе исторического развития человечества, опосредованный языком и направленный на обеспечение общения (коммуникации), познания и регуляции поведения человека. Речь как психическая деятельность подразделяется на разные виды (экспрессивная, импрессивная, внутренняя) и формы (устная, письменная).[28]

Лексика – вся совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта. [38]

Формирование речи происходит с помощью речи взрослого человека и окружающей действительности. Успешность усвоения речевых навыков зависит от достаточного объёма сенсорного и жизненного опыта ребёнка, речевое окружение, воспитание, обучение.

Согласно Л. С. Выготскому, А. Н. Леонтьеву, А. Р. Лурии, способность человека говорить не заложена у него с рождения, а формируется в тесной связи с процессами физического и умственного развития ребёнка и является одним из показателей общего уровня развития. [10,28,33]

Исследователи по-разному описывали периоды становления речи в

онтогенезе. Наиболее детальную периодизацию представил А. Н. Гвоздев. Он выделил доречевой период, разбитый на этапы младенческих криков (от рождения до 1 месяца), гуления (от 1 до 3 месяцев), лепета (от 4 до 6 месяцев) модулированный лепета (от 7 до 9 месяцев); преддошкольный период с этапами появления слов-предложений (от 1 года до 1,5 лет), однословных предложений и предложений из двух слов-корней (от 1,5 до 2 лет), усвоение грамматической структуры предложения (от 2 до 3 лет). [12, 14, 27]

Основным достижением доречевого периода является закладка психофизиологической базы восприятия и продуцирования речи. На этапе первых криков у ребёнка формируется функция внешнего звукового выражения внутреннего состояния, а также начинается тренировка артикуляционных мышц. В это время дети только начинают слушать речь мамы. В 1 – 2 месяца начинается гуление – ребёнок пробует подражать речи матери, его вокализации напоминают подобие гласных и заднеязычных звуков, произносимых протяжно и переходящих друг в друга. На этом этапе речь приобретает социальный характер, начинает складываться основы диалога и понимания речи. В 4 – 5 месяцев появляется лепет – губно-губные звуки в сочетании с гласными, их воспроизведение совершенствует движения артикуляционных мышц и формирует механизм слогообразования.

В 7 – 8 месяцев лепет становится интонационно модулированным, совершенствуется понимание речи (указывает на некоторые называемые предметы, выполняет простые инструкции), появляется когнитивная и регулятивная функций речи. Лепетный монолог используется ребёнком для выражения своего эмоционального состояния. В 10 – 12 месяцев активно развивается понимание обращённой речи в общении и совместных играх со взрослыми (дети знают имена близких людей, некоторые действия, простые инструкции). В 11 – 13 месяцев происходит переход на к периодам собственно речевого развития – у детей появляются первые слова из лепетных цепочек, но в отличие от них имеют понятийную основу. Это слова

из двух прямых слогов, либо наиболее эмоционально подкреплённые слова из речи взрослых, либо лепетные слова («ляля», «боба»). [7, 12, 29]

В период с 1 года до 1,5 лет понимание речи зависит от контекста ситуации и интонационного оформления. В речи детей появляются новые слова с неправильными слоговой структурой и звукопроизношением, так как ребёнок пока не может осуществлять сложные артикуляционные движения. Первые слова описывают целые ситуации и заменяют собой высказывание, они соответствуют существительным из взрослой речи, но грамматических категорий у них ещё нет, они используются в виде неизменяемых словоформ. Для произнесения в этот период ребёнку доступны гласные звуки, губно-губные, губно-зубные, и переднеязычные смычные согласные звуки. К 1,5 годам словарный запас достигает 20 – 30 слов.

В период с 1,5 до 2 лет у ребёнка возрастает потребность в общении, маленький лексикон активно дополняется жестами. Словарный запас увеличивается до 200 слов. Появляются первые слова, обозначающие действия – глаголы повелительного наклонения. Детям понимают двухступенчатые конструкции и осваивают двухсловные высказывания, в которых делают попытки грамматического согласования слов. Слоговая структура слов чаще воспроизводится детьми правильно, но всё ещё встречаются ошибки. Это свидетельствует о совершенствовании процессов фонематического слуха и восприятия. В речи появляются звуки [г], [г'], [к], [к'], [х], [х'], [н], [н'], [с], [с'], часто звуки оглушаются или смягчаются так как в этом возрасте повышен тонус спинки языка из-за постоянного сосания.

В период с 2 до 3 лет в языке ребёнка закладываются базовые грамматические категории, появляются первые случаи словоизменения. Словарный запас увеличивается до 250 – 300 слов, прилагательные и личные местоимения, простые предлоги. У детей проявляется словотворческая деятельность, что обусловлено развитием логического мышления. Появляется грамматически оформленная фраза из двух-трёх слов, слова начинают согласовываться сначала в числе, затем в роде, а после в падеже.

Активно развивается фонематический слух, опережая развитие звукопроизношения. В этом возрасте неосвоенными остаются наиболее сложные в артикуляции звуки позднего онтогенеза. Слоговая структура слов в основном сформирована, трудности возникают с многосложными и незнакомыми словами.[5,12,13]

В 3 года у ребёнка заложена основа грамматического строя речи. В этот период происходит, так что у многих детей продолжает наблюдаться неправильное звукопроизношение. Речь всё ещё ситуативная, ребёнок многое понимает из речи взрослого, но сказать многого не может, все используемые ребёнком слова конкретны. К средней группе объём активного словаря ребёнка насчитывает 1000 – 1500 слов. Происходит подробное уточнение значений слов и словосочетаний. По мере того как развивается словарь, наблюдается развитие грамматического строя речи, у ребёнка образуется связная речь.

В возрасте 4-х лет устанавливается произношение свистящих звуков, к концу этапа формируются шипящие звуки. Распознавание всех звуков на слух в этом возрасте происходит без отклонений, развито фонематическое восприятие. Общение чаще всего начинается по инициативе ребёнка. Необходимость в развитии своего кругозора, в желании больше и шире узнать мир вокруг него, заставляют ребёнка обращаться к взрослому, за ответами. Словарный запас насчитывает около 2000 – 3000 слов, он более разнообразный и качественно лучше. В лексиконе помимо глагола и существительного увеличивается количество местоимений, наречий, появляются числительные, прилагательные, указывающие на отвлеченные признаки и качество предметов, расширяется репертуар служебных слов (предлоги, союзы), что способствует совершенствованию грамматического строя. Речь обогащается простыми распространенными предложениями, также появляются первые сложные предложения. Допустимо появление грамматических ошибок в согласовании слов (например, существительных среднего рода с прилагательными), в падежных окончаниях. [19, 47]

На 5 году жизни, как в умственном, так и в речевом развитии происходит скачок. Ребёнок замечает и называет более значимые особенности и характеристики предметов может установить самые простые связи и достоверно отразить в своей речи. Объём активного словаря становится больше от 4000 до 5000 слов. Увеличивается количество относительных прилагательных, появляются притяжательные.

Используется больше наречий, личных местоимений, сложных предлогов, появляются обобщающие понятия. Также накопленный словарь позволяет свободно и точно подбирать слова для построения фразы. Детское словотворчество прекращается, что говорит о полном усвоении грамматической системы языка. Однако использование сложных морфологических и синтаксических структур приводит к появлению ошибок в структуре предложений. Ребёнок овладевает простым монологическим высказыванием. К 5 годам в высказываниях ребёнка исчезают аграмматизмы. Ребёнок заучивает и рассказывает стихотворения, делает пересказы небольших текстов, составляет рассказы, как свободные, так и на заданную тему. Формирование языковых и речевых средств заканчивается, на следующих этапах онтогенеза происходит их развитие и совершенствование навыков использования этих средств.[12, 13, 19, 47]

В речи шестилетнего ребёнка затруднения иногда вызывают незнакомые и труднопроизносимые слова, насыщенные сочетанием звуков. Звукопроизношение полностью нормализовано. Развивается критика своей речи и речи сверстников. За год объём словаря возрастает на 1000 – 1200 слов. К концу шестого года жизни дети употребляют отвлеченные существительные, слова из пассивного лексикона всё больше переходят в активный.

К семи годам активный словарь ребёнка достигает такого объема, что он способен самостоятельно и без затруднений разговаривать, на любые доступные в этом возрасте темы. При построении монологического высказывания дети грамматически и семантически точно подбирают слова. В

словаре дошкольника так же можно отметить дифференцируемый подход при обозначении предметов. [19, 32, 47]

Делая вывод из выше изложенного, можно сказать, что, речь человека – это сложно организованная психическая деятельность, её формирование происходит с первых дней жизни под воздействием взрослых, окружения ребёнка и целенаправленного воспитания. Речь, физическое и умственное развитие происходят в тесной взаимосвязи друг с другом. В норме ребёнок в ходе своего речевого развития самостоятельно в течение 5 – 6 лет познаёт все системные связи языка без специального обучения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Исследованию механизма нарушения речи при общем недоразвитии речи и психологических особенностей детей с данным нарушением посвящены работы Л. И. Беляковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, О. Н. Усановой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других.

Под общим недоразвитием речи (далее ОНР) подразумевают нарушение развития речи, при котором наблюдается недостаточность в формировании всех компонентов речевой системы – произносительной стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматической системы и связной высказывания. Данная структура речевого дефекта была описана Р. Е. Левиной. Ею было выделено три уровня ОНР, четвёртый уровень описала Т. Б. Филичева, дополнив характеристику ОНР. Согласно теме нашего исследования, мы рассмотрели в своей работе III уровень ОНР. [24, 25, 31]

Третий уровень речевого развития имеет название «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития». В звукопроизношении у детей встречаются замены и смешения звуков, схожих

по артикуляционным и акустическим признакам, при этом нет грубых нарушений слоговой структуры слов. Звуки, смешиваемые в произношении, не различаются на слух, это препятствует успешному овладению фонематическими процессами. Активный лексикон беден, в основном используются существительные и глаголы, крайне мало синонимов, характерна неточность в отборе слов. В речи используются как номинативные, так и служебные части речи (простые предлоги, союзы). Наблюдаются ошибки в понимании оттенков значений однокоренных слов, выражений, отражающих различные отношения, форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола. Дети осваивают основные грамматические категории, однако допускают многочисленные ошибки в словообразовании и словоизменении (неправильное употребление суффиксов и приставок, замены окончаний слов, в употреблении глаголов разного вида и залога, в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже и многие другие). Высказывание развёрнутое, однако, состоит из простых предложений, трудно даётся выражение причинно-следственных и пространственных отношений, наблюдаются ошибки в связи слов в предложении употреблении предложно-падежных конструкций (пропуски и замены предлогов). [4, 6, 24, 25, 31, 40, 43]

Согласно исследованиям Л. И. Беляковой, О. Н. Усановой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, речевое недоразвитие влечёт за собой в качестве вторичного дефекта специфические особенности познавательного, моторного и социально-личностного развития дошкольников с ОНР, что подтверждается фундаментальными положениями о взаимосвязи физического, психологического и речевого развития Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии.[19, 32, 47]

Т.А.Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина отмечают в своих работах, что для таких детей наиболее характерно недостаточность психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, логического

запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления, что влияет на качество и темп развития мышления. Познавательные процессы, не опосредованные речью, развиваются в соответствии с нормальными показателями, но находятся на нижней границе. [11, 28, 30, 33, 41]

У дошкольников с ОНР наблюдаются недостатки слухового восприятия и зрительного восприятия. Эти нарушения вторично затрудняют формирование фонематических процессов и установлению прочных связей слова со зрительным образом предмета.

Для дошкольников с ОНР характерна неустойчивость внимания, трудности его распределения. Допускаемые ошибки дети часто не замечают и сами не исправляют. Л.И. Белякова, О.Н. Усанова указывают, что зрительная память у детей с ОНР практически не отличается от нормы. Слуховая память и продуктивность запоминания сформированы недостаточно. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые или меняют последовательность элементов заданий. Они не стремятся уточнить содержание задания, затрудняются его припомнить. Однако навыки логического запоминания у таких детей сохранены.[2, 3, 26, 35,36]

По данным работы О. Н. Усановой, Т. Н. Синяковой показатели мыслительной деятельности у дошкольников с ОНР в целом соответствуют норме, но при этом колеблются от средних значений до нижних границ нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияют на процесс и результат мыслительной деятельности. [3, 9, 22, 30]

Согласно исследованиям А. Р. Лурии, Л. Г. Соловьёвой, Т.А.Ткаченко, Л.Н.Усачёвой, из-за недостаточности лексико-грамматической стороны речи, нарушения формирования речевого замысла затруднён переход от манипулятивных игр к развёрнутым сюжетным. Такая задержка становления ведущей деятельности в дошкольном возрасте значительно усложняет переход к учебной деятельности.[34, 41]

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции – дети часто нарушают последовательность движений, опускают некоторые из них.

Трудности социальной адаптации и социального взаимодействия у таких детей отмечали Л. С. Выготский, Ю. Ф. Гаркуша, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, В. И. Лубовский, Л. Г. Соловьёва, Г. В. Чиркина.

И.Ю. Левченко, Г. Х. Юсупова разделили дошкольников с ОНР по уровню коммуникативных нарушений степени переживания речевого дефекта:

1. Нет проявлений переживания дефекта, трудности при речевом контакте со взрослыми и сверстниками не отмечались.

2. Умеренное переживание дефекта, трудности в установлении контакта с взрослыми и сверстниками, избегание ситуаций речевого общения.

3. Сильное переживание дефекта (замкнутость, агрессивность, заниженная самооценка), речевой негативизм (отказ от общения, избегание ситуаций речевого общения). [26]

Р. Е. Левина утверждает, что у ребёнка с ОНР есть характерные особенности личностного развития такие как повышенная тревожность, проявления агрессии в качестве психологической защиты, застенчивость, эмоциональная лабильность, изменения самооценки.

Дети с ОНР с трудом могут передать своё эмоциональное состояние через мимику, что негативно влияет на способность понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, затрудняет освоение правил поведения и становления личности в целом (социального развития, самосознания и системы «Я»). Также у дошкольников данной группы снижена общая активность, они болезненно переживают неудачи, быстро теряют мотивацию. Такой ребёнок не стремится освоить более сложные задания, возвращается к лёгким, чтобы подкрепить ощущение успеха. [8, 9, 30]

Таким образом, показатели психологического, личностного и речевого

развития у дошкольников с ОНР достаточно разнородны. Они зависят от клинической форм речевой патологии, механизма и выраженности речевых нарушений, индивидуальных личностных особенностей. Исходя из этого, определяют компенсаторные возможности детей и специфику комплексной коррекционно-развивающей работы.

1.3. Роль дидактических игр в системе логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня

Разработкой технологий логопедической коррекции ОНР III уровня занимались такие авторы как В. П. Глухов, Н. Л. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Л. Ф. Спирова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Наиболее востребованной технологией работы с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи считаются речевые дидактические игры, составлением и методическим обоснованием использования которых занимались З. Е. Агранович, В. Н. Аванесова, Л. А. Венгер, Н. В. Нищева, Л. Г. Парамонова, Н. Э. Теремкова, А. П. Усова и многие другие.

По определению Б. Т. Лихачева педагогическая технология – это группа психолого-педагогических установок, которые определяют выбор формы, способа, методов и приёмов обучения. В.П. Беспалько же говорит, что это техника, с помощью которой реализуется образовательный процесс. В свою очередь И. П. Волков описывает это как процесс, с помощью которого достигаются планируемые результаты. [46]

При выборе технологий логопедического воздействия важно опираться на особенности возрастного периода. Так как ведущей деятельностью старших дошкольников является игра, то наиболее результативным способом вести коррекционную работу будет включение в её структуру технологии дидактических игр.

Дидактическая игра – это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Предметом игровой деятельности выступают другие виды человеческой деятельности, с которыми ребёнок знакомится в процессе игры. Отличительной чертой дидактической игры является наличие образовательной задачи, которая встраивается в структуру игры, а её выполнение способствует усвоению определённых навыков. В связи с наличием учебных задач дидактические игры специально организуются педагогом и проводятся под руководством взрослого. [16, 39]

Отличительная особенность дидактической игры в том, что в нём содержится учебный элемент и элемент игры. Учебный элемент уравнивается с помощью дидактической игры, то есть деятельностью. Благодаря этому во время дидактических игр деятельность ребёнка организуется так, чтобы у ребёнка было сосредоточено внимание на его деятельности. Если дидактическая игра продумана и правильно составлена, то дошкольник не догадается, что он чему-то учится. В дидактической игре происходит скрытие учебной и дидактической цели. Время дидактической игры дошкольник и должен иметь представление о том, что он просто играет, а не учится. [16, 20, 39]

Как педагогическая технология дидактическая игра имеет чёткую структуру, все компоненты которой должны обязательно присутствовать для реализации её целей. Выделяют следующие компоненты:

1. Основные (игровой замысел, игровые задачи, дидактические задачи, игровые действия, правила, познавательное содержание).
2. Дополнительные (сюжет, роль, оборудование, результат).

Игровой замысел чаще всего заложен в названии игры и отражает игровые задачи. Правила игры определяют порядок действий и поведения детей, ограничивая и направляя их деятельность на достижение установленных в игре цели и задач. Правила игры регламентируют игровые действия, которые позволяют детям проявить познавательную активность

детей, раскрыть свои способности и применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Познавательное содержание игры выстраивается, исходя из образовательных задач, введённых в структуру игры. Его освоение в ходе выполнения игровых действий позволяет получить или закрепить определённые в дидактических задачах знания, умения и навыки. В зависимости от типа игры в процессе может использоваться различное оборудование (различные средства наглядности и дидактические раздаточные материалы). Также завершение игры часто предполагает достижение некоего результата, то есть решения поставленной в начале игры задачи, которое даёт детям моральное и умственное удовлетворение. [16, 39]

Дидактическая игра используется на всех этапах развития лексической стороны речи всегда обучающая является одной из самых эффективных инструментов для формирования словаря детей дошкольного возраста. Через дидактическую игру можно выполнять функции обучения, несёт в себе основное средство для развития речи ребёнка. С помощью неё можно усвоить или закрепить полученные знания. При использовании дидактической игр у ребёнка повышается интерес к употреблению речи, ребёнок больше сосредоточен это обеспечивает больше усвоение и запоминания речевого материала. Такие игры создаёт взрослый для того чтобы воспитать или обучить ребёнка. Задачи воспитания и обучения реализуются в дидактической игре через игровую задачу, действия и правила. В трудах А. Н. Леонтьева дидактические игры описываются как рубежные, они несут в себе переходную форму от неигровой ситуации или деятельности. Данные игры помогают в развитии познавательной деятельности, интеллектуальных процессов, которые представляют в себе основу обучения.

Дидактические игры можно разделить на три вида: игры с предметами, настольно-печатные, словесные. Первый вид игр предполагает использование в игровом процессе различных предметов (реальных, объектов природы, игрушек и многих других). Они помогают решать задачи

воспитания и образования по уточнению полученных знаний ребёнка, продолжать развитие мыслительных операций, совершенствовать речь и психические процессы. Среди предметных игр чаще всего используются сюжетно-дидактическая игра и инсценировки. В первом игровом варианте дети примеряют на себя роли, такие как гость, водитель, повар и так далее. В то время как игра инсценировка, даёт возможность уточнять представление детей о всевозможных бытовых ситуациях, нормах поведения в обществе или литературных произведениях. Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию своим обучающим задачам и оформлению материала. Данные игры помогают расширять кругозор детей об окружающем мире, уточнять знания и развивать мыслительные процессы дошкольников. Среди них в дошкольном возрасте чаще всего используются игры, в которых необходимо собрать картинки, найти одинаковые предметы, найти отличия или сходство (домины, лабиринт, ходилки, разрезные картинки, кубики, лото и другие). Последний вид дидактических игр отличается тем, что обучение происходит на мыслительном уровне, представлении ребёнка и без опоры на зрительный анализатор. Такие игры лучше использовать с детьми старшего дошкольного возраста. С их помощью формируется развитие речи, слуховое внимание, эмоциональная составляющая, совершенствование психических процессов, быстрота реакций и умение понимать шутки.

Дидактическая игра – это распространённый метод словарной работы. Словесные игры могут проигрываться с игрушкой, предметом, наглядным материалом, а также на вербальной основе. Действия, которые выполняет ребёнок в словесных играх, помогают ему активизировать лексикон, имеющийся у ребёнка. Новые слова в игру не вводятся. В то время, когда педагог пытается ввести в игру новые слова, он вторгается в игровые действия и отвлекает дошкольника от игры пояснением, показом, что приводит к завершению игры.

Материал для дидактической игры определяется задачами словарной работы. Для того чтобы был активизирован бытовой словарь, ведётся подбор

игрушек или наглядного материала, который изображает предметы быта. Для того чтобы был активизирован природоведческий словарь, необходимо подобрать природный материал. Необходимо определить список слов, которые должны быть усвоены ребёнком во время проведения этой игры. Содержание и методика словарной работы, проводится в форме дидактической игры, в каждой возрастной группе такие игры имеют свои особенности.

Проводя словарную работу в рамках дидактической игры, педагог должен руководствоваться следующими принципами:

1. Работа над словом проходит во время знакомства дошкольника с окружающим его миром в ходе познавательной активной деятельности;
2. Развитие словаря и его формирование происходит в одно время с развитием психических процессов и умственных способностей, а также формирование чувств, взаимоотношений и поведения дошкольников
3. Задачи словарной работы выполняются в определённой последовательности и единстве.

В старшем дошкольном возрасте необходимо развивать, углублять, расширять запас слов за счёт: названия предметов, качеств и действий которое они могут выполнять; активизации словаря; употребления наиболее подходящих по смыслу слов для того чтобы описать признак и качество предмета; формирования умения подбирать слова с противоположным значением (сладкий – солёный, длинный – короткий, узкий – широкий); развития умений подбирать слова синонимы (радостный – счастливый и др.) и использовать слова которые обозначают материал (пластмасса, дерево, стекло, и др.); развития понимания образных выражений загадках, и поговорок. [16, 39]

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что дидактическая игра является основным средством развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР, так как опирается на ведущую деятельность детей данного возраста. Любые технологии коррекционного

логопедического воздействия должны вводиться в практику через специально организованную обучающую игровую деятельность.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, формирование речи происходит с помощью речи взрослого человека и окружающей действительности. Успешность усвоения речевых навыков зависит от достаточного объёма сенсорного и жизненного опыта ребёнка, речевое окружение, воспитание, обучение. У дошкольника с нормой развития речи усвоение лексической системы языка происходит произвольно без специального обучения.

При ОНР нарушаются все стороны речи. Чем раньше будет выявлено отклонение от нормы в речевом развитии, тем успешнее будет коррекционное логопедическое воздействие и дальнейшее обучение ребёнка. Показатели психологического и речевого развития у дошкольников с ОНР достаточно разнородны. Они зависят от клинической формы речевой патологии, механизма и выраженности речевых нарушений, а также определяют специфику коррекционно-развивающей работы.

Существуют различные виды современных педагогических технологий, используемых в логопедической практике. Так как игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, многие технологии логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста построены на дидактических играх, в том числе и технологии развития лексико-грамматической стороны речи. Разнообразие видов и форм игр позволяет учитывать индивидуальные психологические и когнитивные особенности старших дошкольников с ОНР и эффективно решать различные образовательные задачи словарной работы.

ГЛАВА II. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы организации и методика логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Исследование было проведено на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 2» в период с 5 сентября по 12 сентября 2022 года.

Для обследования были отобраны 5 детей – воспитанники старшей группы (5-6 лет: Андрей М., Витя Н., Дима П., Паша Ш., Савелий К.). Для того чтобы произвести оценку актуальности уровня речевого развития старших дошкольников, нужно было исследовать состояние звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, слоговой структуры слов, пассивного словаря и активного словаря, грамматического строя, связной речи.

Цель констатирующего эксперимента – изучение уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При обследовании речи дошкольников использовалась компилятивная методика, составленная по материалам методических разработок «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой и «Структура содержания речевой карты» Н. М. Трубниковой.[18, 42] Все подобранные задания протоколы и использованный речевой материал были адаптированы для детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет. Наглядный материал использовался из пособия О. Б. Иншаковой и подбирался самостоятельно. Протокол обследования представлен в Приложении 1.

При анализе использованных методик выяснилось, что они имеют общее составляющие: анкета для родителей, где описано развитие ребёнка, общий анамнез, раннее развитие, речевой анамнез; блоки исследования

состояния фонематического восприятия, грамматического строя речи. звукопроизношения, состояния связной речи, слоговой структуры. А пробы для обследования общей мелкой мимической, артикуляционной моторики строение артикуляционного аппарата, дыхания, просодики, темпоритмического чувства присутствовали только в методических рекомендациях Н. М. Трубниковой. Диагностические методики были взяты из пособия Н. М. Трубниковой, а необходимый наглядный материал подбирался из пособия О. Б. Иншаковой, а для некоторых заданий был дополнен нами самостоятельно.[18, 42]

Составленная методика соответствует принципам логопедического обследования детей: целостность, конкретность, комплексность, а также индивидуальный и дифференцированный подход, ориентировка на возраст детей. Также при организации логопедического обследования мы опирались на следующие принципы:

- Принцип системности (Р.Е. Левина). Предполагает то, что речь - это сложная система, где все структурные компоненты постоянно взаимодействуют друг с другом. Исходя из этого, обследование должно проходить с использованием опоры на все стороны речевой системы (лексико-грамматическую, фонетико-фонематическую).

- Принцип онтогенетический (Р.Е. Левина, Л.С. Выготский). Принцип свидетельствует о том, что нужно учитывать, как развиваются разные компоненты речевой системы в онтогенезе. При логопедическом обследовании это поможет определить точно нарушенные и сохраненные стороны речевой деятельности ребёнка.

- Принцип деятельностного подхода (Л. С. Выготский). Данный принцип предполагает организацию логопедического обследования с учётом ведущей деятельности детей. В старшем дошкольном возрасте это игровая форма деятельности. Отсюда следует, что и обследование должно проходить в игровой форме. Данная форма будет способствовать доверию ребёнка в отношении логопеда и предупреждает появление переутомления,

психологического дискомфорта у ребёнка.[24]

Так же учитывались общие дидактических принципы (наглядность – материал в виде реальных объектов и графических изображений; доступность материала; соответствие интеллектуальному и физическому уровню ребёнка).[46]

Методика обследования речи включает в себя следующие разделы:

- I. Исследование звукопроизношения:
- II. Исследование фонематического слуха:
- III. Исследование фонематического восприятия:
- IV. Исследование слоговой структуры слова:
- V. Исследование активного и пассивного словаря:
- VI. Исследование грамматического строя:
- VII. Исследование связной речи:[42]

Обследование звукопроизношения проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой с использованием наглядного материала из пособия О. Б. Иншаковой. Детям предлагалось назвать каждый звук изолированно, затем произнести разные типы слогов с проверяемым звуком, и потом назвать картинки, в названии которых есть исследуемый звук в разных позициях.

Обследование фонематических процессов проводилось в несколько заданий, Дети должны были узнать фонемы из ряда слов и хлопнуть в ладоши. Так же различить фонемы, близкие по акустическим и артикуляционным признакам: на материале звуков, на материале слогов, на материале слов-паронимов и показать на картинке предметы со звонкими и глухими звуками, с шипящими и свистящими, с сонорами, с твердыми и мягкими. Также детям предлагались задания на определение количества, места и последовательности звуков и слогов в словах.

Обследование слоговой структуры слов проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой с использованием наглядного материала из пособия О. Б. Иншаковой. Детям предлагались несколько картинок определённого

класса слоговой структуры по А. М. Марковой и давалось задание назвать их. Также предлагалось усложнённое задание на воспроизведение предложений со сложными словами.

Обследование словаря ребёнка проводилось по пособию Н. М. Трубниковой с использованием наглядного материала из пособия О. Б. Иншаковой. Данная методика обследования словаря, включала в себя обследование слов, которые обозначали предметы, его признаки, действия, подбор синонимов, и противоположным значением. Подробное описание методики словаря старших дошкольников представлено в Приложении 1.

При обследовании использовали не только речевую карту, но и адаптированный демонстрационный материал к речевой карте О. Б. Иншаковой с заменой некоторых иллюстраций, например, стационарный телефон, который представлен дети не знают, был заменён более современным. Задания были представлены по образцу. Полученные данные фиксировались в речевой карте и впоследствии были подвергнуты качественному анализу.

Грамматический строй обследовался по учебно-методическому пособию, автором которой является Н. М. Трубникова. Данное пособие имеет следующие разделы: составление предложений по опорным словам, составление предложений по сюжетным картинкам, составление предложений по серии сюжетных картинок, подстановка недостающего предлога, рассказ из собственного опыта, пересказ текста после прослушивания, выполнение задания на словоизменение и словообразование.

При изучении сформированности связной речи у детей с ОНР проводилось по демонстрационному материалу О.Б. Иншаковой. Для того чтобы определить, как у детей сформирован навык составления рассказа предлагалось несколько картинок, дети раскладывали их в определённой последовательности за определённое время и по окончании времени рассказывали, что у них получилось. При выполнении заданий с иллюстрационным материалом детям давались словесные указания: Назови,

скажи, Расскажи, чем ты любишь заниматься, каким цветом и так далее. Во время ответов детей обращалось внимание на полноту ответа ребёнка и как подробно он говорит о том, или ином предмете или действии, какие слова использует, и подходят ли они по смыслу к данной иллюстрации. Не нарушает ли последовательность при рассказе, на что обращает особое внимание при своём высказывании.

При проведении логопедического обследования так же и исследовалась психолого-медико-педагогическая документация на каждого ребёнка, так как доступ к личной информации был не ограничен с родителями ребёнка.

Количественная оценка по пятибалльной системе использование следующих критериев:

- 5 баллов – точное выполнение задания;
- 4 балла – допускает 1 – 2 негрубые ошибки, выполняет частично с направляющей помощью, помощь эффективна;
- 3 балла – выполнил половину задания верно; допускались 2 – 3 грубые ошибки; требовалась помощь, малоэффективна;
- 2 балла – более половины задания выполнено неверно, допускались грубые ошибки; требовалась постоянная помощь, малоэффективна;
- 1 балл – неверное выполнение задания; допускались грубые ошибки; отказ от выполнения задания, помощь неэффективна.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Нами было проведено логопедическое обследование группы старших дошкольников с ОНР III уровня. В данном параграфе представлены результаты исследования всех сторон речи детей, моторной сферы. А также проведён количественный и качественный анализ результатов.

Обследование состояния общей моторики показало, что все дети

испытывали трудности переключения движений и самоконтроля. Исследование статической координации движений показало, что дети покачивались, когда закрывали глаза, балансировали руками, наблюдалось общее напряжение мышц тела. Во время исследования динамической координации 2 ребенка из 5 (40 % - Дима, Витя) испытывали затруднения при чередовании хлопков и шагов (хлопали и шагали одновременно). При исследовании темпа выяснилось, что дети 80% (Дима, Паша, Витя, Савелий) детей не могли удержать темп.

При обследовании произвольной моторики пальцев рук были получены следующие результаты: 60 % детей (Сава, Андрей, Паша) выполняли задания в полном объеме, 20 % (Витя) демонстрировали нарушения переключения движений и статической координации, а ещё 20 % (Дима) не могли качественно выполнять движения без зрительного контроля.

При исследовании мимической моторики выявлены следующие результаты все 100% детей имеют трудности при выполнении задания. Возникали трудности при выполнении движений мышц глаз (не могли быстро выполнить «подмигивание»). Имеются трудности при выполнении мимических поз, 1 ребенок (20 %) путал «Радость» и «Удивление», но после наводящих вопросов «Как ты радуешься, когда тебе дарят новые игрушки?», «Покажи, как ты удивляешься, если быстро проехала машина?» выполнял задание верно.

Обследование состояния органов артикуляции выявило, что передние зубы отсутствовали у 60 % детей (Димы, Витя, Паши). У 20 % (Димы) имелись аденоиды. Исследование моторики артикуляционного аппарата показало, что у всех детей нарушена статическая координация артикуляционных движений – им было тяжело выполнять долго артикуляционные упражнения (быстро уставал язык). Детям было тяжело выполнить упражнение без зрительного контроля через зеркало. У всех (100 %) детей наблюдается нарушения динамической организации движений артикуляционного аппарата – затрудняются при переключении движений

языка и губ.

Обследование просодики показало, что 80 % детей имеют незначительные нарушения – Паша, Витя и Дима имеют тихий голос. При обследовании темпо - ритмической стороны речи выявлено, что 80% детей испытывают небольшие затруднения при отбивании сложного ритма, у 20% (Андрея) это задание не вызвало затруднений. Также у 1 ребёнка (20 % Сава) наблюдался ускоренный темп речи. Дыхание у 80 % испытуемых в норме, 20 % (1 из 5 – Дима) дышат ртом, что обусловлено наличием аденоидов. Слоговая структура слова полностью сформирована у всех детей группы.

Обследования звукопроизношения показало, что все Дети имеют нарушение звукопроизношения. 60% детей (Дима, Савелий и Витя) имеют нарушение звуков Р, Р' (отсутствие), у 20% (Паши) на этапе автоматизации Р' (в позиции середине слов). 80% испытуемых имеют нарушения в произношении Ш, Ш' (Дима, Паша, Савелий, Витя). 20 % детей (1 из 5 – Дима) заменяли Ч на ТС'. Все дети имеют нарушение произношения С, С' (замены на С на С' – Андрей; межзубное искажение – Дима). 40% детей группы имеют нарушение при произношении звонких свистящих З, З' (Дима и Андрей). У 1 ребёнка (20 % – Андрей) выявлена замена Ц на С. 60% детей имеют нарушения при произношении Л, Л' (замена на В/В', отсутствие). У обследуемых детей были антропофонические (искажения) и фонологические (замены, отсутствия) дефекты. Искажения наблюдались в группе свистящих и соноров (Л, Л'). Среди фонологических дефектов чаще замены звуков позднего онтогенеза (шипящих, соноров Л, Л', Р, Р', аффрикатов Ц, Ч), реже отсутствия звуков.

У всех детей были выявлены затруднение при различении фонем на слух. При обследовании фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза получены следующие результаты: дети были не способны без ошибок выделять гласные и согласные звуки в разных частях слова, с трудом могли определить место звука в слове, допускали множественные ошибки или не могли выполнить задание.

При обследовании слоговой структуры слов у всех детей (100 %) были выявлены нарушения различной степени. 60 % детей (3 из 5 – Паша, Савелий и Витя) затруднялись в воспроизведении слов, начиная с 7 класса по А. К. Марковой. 20 % детей допускали ошибки в словах 5 - 14 классов слоговой структуры. Ещё 20 % детей (Андрей) верно, воспроизводили слоговую структуру всех предложенных слов. Однако все дети допускали ошибки при повторении предложений с большим количеством сложных слов.

Сводный протокол исследования пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста представлены в Приложении 2 (Таблица 9). Количественная оценка результатов исследования пассивного словаря представлена в Приложении 3 в (Таблица 11). Общий уровень состояния пассивного словаря в группе испытуемых ниже среднего (2, 75 балла).

По результатам обследования, понимание существительных в группе сформировано на среднем уровне. Понимание часто употребляемых слов вызвало небольшие затруднения у 80 % детей (4 из 5 Дима П, Савелий К). Наибольшие затруднения возникали при назывании фруктов, диких животных, транспорта, обуви, овощей, мебели, еды. Наиболее частыми ошибками были, замены одного слова на другое из той же лексической группы (например, Паша показал футболку вместо майки; Виктор вместо сапог показал ботинки). Иногда дети не могли показать неизвестный им предмет (например, Савелий, Павел и Виктор не смогли показать сливу). Остальные 20 % допускали значительные ошибки при показе. 80 % детей (4 из 5 – Дима, Андрей, Савелий, Витя) путали название фруктов (например, яблоко называли грушей или апельсин путали с мандарином, яблоко с грушей, что составляет 80 %. 4 из 5 детей называют туловище телом. Андрей, Савелий, Павел и Виктор путают огурец и помидор, что составляет 80 %. При показывании обуви 80 % (Савелий, Андрей, Виктор, Павел) путают сапоги с ботинками. Дима и Андрей (40 % детей) показывают диван как кровать. 100 % детей показывают домашних животных правильно. При показывании диких животных 80 % детей не смогли показать оленя (Дима,

Паша, Савелий, Андрей). Все дети путают поезд и автобус. Все детей путают омлет и запеканку на картинке.

Обследование слов низкой частоты употребления показало, что дети имеют средний уровень знаний. Все дети имеют трудности при показывании деревьев, цветов, бытовой техники, строительный транспорт. Имеются трудности при показывании ягод, 80 % детей путают ягоды или не могут показать ягоды вообще. Возникли трудности и при показывании учебных принадлежностей все дети не могли показать пенал и резинку. Во время показывания птиц 60 % детей не смогли показать кукушку (Савелий, Паша, Витя). Еще 80 % не смогли найти ворону на картинке (Дима, Савелий, Паша, Витя). Савелий не смог найти дятла, что составляет 20 %. У всех детей возникли трудности, с показом деревьев 100 % детей не смогли определить тополь, клен и дуб. 60 % детей не могли показать рябину (Дима, Савелий и Витя). У 80 % детей не смогли узнать на картинке гантели (Андрей, Савелий, Паша, Витя). Витя не смог показать гантели, что составляет 20 %. Все дети имели трудности при показе строительного транспорта, не могли показать картинку или путали картинки. 60 % детей не знают белый гриб, 40 % верно указали на гриб лисичка. 100% детей знают акулу, 60 % знают щуку (Андрей, Савелий, Паша, Витя). При показе профессий дети испытывают незначительные затруднения. Все 100 % испытывают трудности при показе насекомых. Дети путают насекомых или называют неправильно.

При обследовании названий детёнышей диких и домашних животных все 100 % испытывают трудности при показе телят, жеребят. С малознакомыми предметами у всех детей также возникли трудности – они путались в показе картинок (например, Дима не смог показать фонтан и улей, а Савелий вместо фонтана показал водопад). При подборе названия по описанию у 80 % не смогли подобрать подходящую картинку к слову библиотека, 20 % (1 из 5 - Витя) справились с этим заданием верно.

Во время показа семантически близких слов, 20 % детей смогли показать три предмета (корабль, поезд и вагон), на слово «парусник» ничего

не показали. 80 % детей (4 из 5) смогли показать только корабль, остальные картинки путали (например, Андрей вместо вагона показал поезд, а за место поезда показал вагон).

Понимание обобщающих понятий для существительных низкочастотного употребления вызывают трудности у 40 % (2 из 5) детей, у 60 % детей затруднения встречаются и при подборе обобщающего слова к некоторым группам высокой частоты употребления (например, Паша путал овощи и фрукты, а Дима диких и домашних животных).

Обследование предикативного словаря показало, что 80 % детей показывают основные действия, но имеют трудности с пониманием слова «стучит». 20 % (1 из 5) не поняли слово «стучит» и перепутали действие «ходит и «бежит» (верно, показали с направляющей помощью).

В пробе на понимание семантически близких глаголов 20 % детей, верно, называют основные действия «варит», «шьёт», «моет», «светит» другие путают с основными или не указывают вообще. 40 % верно показали только основные глаголы «варит», «моет», «светит», ещё 40 % показали три основных действия и допускали множественные ошибки.

Понимание слов обозначающий признак предмета у детей данной группы находится на среднем уровне. При выполнении проб на понимание прилагательных размера 100 % детей имели значительные затруднения, смогли правильно показать только «большой», «маленький», «высокий», «низкий» остальные слова путали, даже с помощью. При показе цветов 20 % детей показали основные цвета и оттенки допуская единичные ошибки (например, Савелий перепутал синий и голубой) остальные 80 % испытуемых правильно показали основные цвета, а оттенки путали с основными. 60 % (3 из 5) детей могли верно показать картинки для прилагательных «круглый», «квадратный» и «треугольный», остальные 40 % (2 из 5) смогли показать только «круглый» и «квадратный». Другие прилагательные формы все дети путали между собой. (например, Андрей путал «овальный» с «круглым», а Дима путал «прямоугольный» с

«треугольным»).

В задании на понимание относительных прилагательных 80 % (4 из 5) верно указали на стекло машины при слове «стеклянный», запутались со словами «пластмассовый» и «железный» с направляющей помощью верно указывают на кузов машины при слове «железный». 20 % детей (1 из 5 – Витя) верно, смогли указать картинку на слово «стеклянный».

Обследование понимания наречия выявило средний уровень сформированности данного навыка в группе испытуемых. 80 % детей (4 из 5) выполнили пробу на понимание наречий образа действия верно. 1 человек (20 %) допускал ошибки (путал картинки), смог верно, указать картинки для 3 слов с направляющей помощью. 80 % детей (4 из 5) испытывали затруднение в понимании наречий времени, верно, указывали картинки только после нескольких наводящих вопросов. 20 % (1 из 5) испытывали значительные трудности, даже с помощью допускали ошибки. 80 % детей (4 из 5) испытывали затруднение в понимании наречий места, верно, указывали картинки только после нескольких наводящих вопросов. 20 % (1 из 5) испытывали значительные трудности, даже с помощью допускали ошибки.

Сводный протокол исследования активного словаря детей старшего дошкольного возраста представлены в Приложении 2 (Таблица 10). Количественная оценка результатов исследования активного словаря представлена в Приложении 4 (Таблица 12). Общий уровень состояния активного словаря в группе низкий (2, 04 балла).

Уровень употребления номинативного словаря в группе испытуемых низкий. Называние существительных высокой частоты употребления вызвало умеренные трудности у 80 % детей (4 из 5 – Дима, Паша, Андрей, Витя), у 20 % (1 из 5 детей – Сава) возникли значительные затруднения, требовалась помощь. Ошибки встречались во всех лексических группах, но наибольшие трудности вызвали темы «еда», «обувь», «овощи», «фрукты», «транспорт» «мебель». Чаще всего дети заменяли названия незнакомых предметов на знакомые. Слова той же лексической группы (например, Витя

назвал сапоги «ботинками», а Андрей перепутал «огурец» и «помидор»), также просто не называли незнакомый предмет даже после направляющих вопросов педагога (так Дима не назвал «сливу»).

Называние существительных низкой частоты употребления вызвало выраженные затруднения у всей группы испытуемых: 60 % (3 из 5 – Дима, Паша, Андрей) детей могли назвать 2 – 4 слова в одной лексической группе с помощью, 40% (2 из 5 – Сава, Витя) детей – могли назвать от 3 до 5 слов из лексической группы с помощью. Ошибки встречались во всех лексических группах низкой частоты употребления, значительные трудности вызвали темы «цветы», «деревья», «рыбы», «насекомые», «канцелярские принадлежности». Чаще дети так же заменяли названия незнакомых предметов на названия схожих по характеристикам объектов (например, Дима почти всех насекомых назвал «жук», а Паша назвал ручку «карандашом») и не называли незнакомые предметы.

Называние детёнышей животных у 60 % детей (3 из 5 – Паша, Андрей, Витя) вызывало умеренные затруднения (путали ягнят, телят, утят – «цыплята»), у 40% (2 из 5 детей – Дима, Сава) – выраженные (называли только котят, козлят, лисят, волчат; щенята – «собачки», котята – «кошечки», заменяли названия детёнышей на уменьшительные формы существительных).

Назвать 1 – 2 малознакомых предмета с помощью смогли 80 % (4 из 5 – Дим, Андрей, Паша, Витя), а 20 % детей (1 из 5 – Сава) смогли самостоятельно назвать половину малознакомых предметов (например, Сава назвал сам «фонтан» и «клумбу», а «водопад» – с помощью педагога).

Называние предметов по описанию также вызвало трудности у всей группы: 60 % (3 из 5 – Дима, Сава, Витя) детей смогли назвать половину предметов («расчёску» и «ножницы»), с помощью педагога называли «корзину». Назвали только «ножницы» 40% (2 из 5 – Андрей, Паша) испытуемых, «расчёску» вспомнили только с помощью экспериментатора. В задании на называние семантически близких слов 20 % детей (1 из 5 – Витя)

назвали только 2 наиболее употребляемых слова верно (Витя сам назвал «корабль» и «поезд», но не знал слов «вагон» и «пароход»), 40 % детей (2 из 5 – Паша и Сава) нуждались в помощи и назвали только слова «корабль» и «поезд», а ещё 40 % (2 из 5 – Дима и Андрей) назвали только 1 слово («корабль»).

Называние обобщающих понятий вызывало трудности у 60 % (3 из 5 – Дима, Сава, Витя) детей – они затруднялись назвать обобщающее слово к некоторым группам высокой частоты употребления (посуда, еда, мебель), путали диких и домашних животных, овощи и фрукты, а среди групп редко употребляемых слов назвали только «цветы», «рыбы» и «деревья». С помощью подбирали общие слова для только некоторых часто употребляемых групп слов 40 % (2 из 5 детей – Андрей и Паша), при этом путая некоторые понятия (одежда и обувь, овощи и фрукты, дикие и домашние животные); редкие в употреблении понятия эти дети либо не называли, либо заменяли на схожие по смыслу слова (настольные игры – «игрушки», строительный транспорт – «машины»). Задание на дополнение тематического ряда не смогли выполнить 80 % детей данной группы (4 из 5), 1 ребёнок (Андрей) после нескольких примеров и направляющей помощи смог продолжить тематический ряд «посуда» (назвал вилку).

Уровень употребления глагольной лексики в группе испытуемых можно охарактеризовать как средний. Называние общеупотребительных глаголов вызывало незначительные трудности у 80 % (4 из 5) испытуемых (не смогли назвать глагол «стучит»), 20 % (1 из 12 детей – Андрей) верно выполнили пробу. Называние глаголов, обозначающих схожие действия, для 100 % детей было значительно затруднено. Они верно называют 1 – 2 действия основных действия (варит и шьёт), остальные слова заменяет названными ранее.

Уровень употребления прилагательных в группе испытуемых низкий. Называние прилагательных размера сформировано на низком уровне у всех обследованных детей – они называли 3 – 4 прилагательных только с

помощью (большой, маленький, короткий, длинный), остальные обозначения размера, заменяя на определения «большой» и «маленький». Все испытуемые, верно, называли прилагательные основных цветов, однако часто затруднялись в назывании некоторых оттенков, заменяя их названиями основных цветов (оранжевый – «жёлтый», голубой – «синий», розовый – «красный»). При употреблении прилагательных формы 40 % (2 из 5 – Андрей и Витя) детей допускали ошибки (путают треугольный и прямоугольный, овальный и круглый; не называют прямоугольный), иногда исправляясь после наводящих вопросов, а 60 % (3 из 5 – Дима, Паша, Сава), давая такие же неверные ответы, не могли их исправить даже с помощью педагога, но основные формы (круглый, квадратный) назвали. Называние прилагательных, обозначающих материал, из которого изготовлен предмет, вызывало трудности различной степени у всей группы испытуемых: 80 % (4 из 5 детей) имели выраженные затруднения и ошибки (например, Паша вместо того, чтобы назвать кузов машины железным, описывал его – «красная, новая, красивая»), смогли назвать правильно 1 слово (стеклянный), а вместо слова «пластмассовый» сказали пластиковый; 20% детей (1 из 5 – Сава) могут назвать 1 прилагательное с помощью (стеклянный). В заданиях на называние относительных прилагательных, выражающих принадлежность или назначение предмета, 40 % испытуемых (2 из 5 детей – Андрей, Паша) называли 1 – 2 слова верно в каждой пробе с помощью; 40 % детей (2 из 5 – Дима, Сава) смогли назвать только 1 слово в одной из проб с направляющей помощью (например, Дима назвал слово «кленовый»), в остальных допуская ошибки (в основном заменяя относительные прилагательные на качественные); 20 % детей (Витя) не смогли выполнить ни одной пробы.

Уровень употребления наречий в группе испытуемых ниже среднего. Пробу на называние наречий образа действия 20 % детей выполнили верно (Андрей), ещё 20 % (1 из 5 – Дима) испытывали трудности в назывании наречий «ярко», «громко», смогли их вспомнить только с направляющей помощью. Остальные 60 % (3 из 5 детей – Паша, Сава, Витя) испытывали

значительные затруднения, смогли назвать только 2 слова («медленно», «громко»), остальные слова не называли, направляющая помощь была неэффективна. Не смогли назвать ни одного наречия 3 детей (60 % – Паша, Сава, Витя), заменяли их на слова «утром», «вечером». Для 100 % испытуемых называние наречий времени оказалось невозможным, дети заменяли наречия предложно-падежными конструкциями (на потолке, у окна).

Уровень употребления системной лексики в группе испытуемых низкий. 60 % детей (3 из 5) называли антонимы только 3 – 4 к качественным прилагательным, в остальных случаях допуская ошибки (добавляли к исходному слову частицу «не», повторяли исходное слово), 40 % (2 из 5) называли только 1 – 2 слова из 10 с помощью. Подбор синонимов к словам испытуемым недоступен – они либо повторяли заданные слова, либо подбирали противоположные по значению слова, либо не выполняли задание совсем.

Обследование понимания грамматических категорий показало, что все дети (100 %) имели нарушения понимания грамматических форм. У испытуемых встречались ошибки в различении глаголов настоящего и прошедшего времени, остальные задания могли выполнить только после его повторения ещё раз и с помощью взрослого.

Обследование употребления грамматических форм выявило, что у всех детей (100 %) имелись проблемы с употреблением предлогов, образованием относительных и притяжательных прилагательных от существительных (Мех – мехный, шерсть – шерстный, пух – пухный). При выполнении пробы на употребление падежных окончаний, все дети допускали ошибки в окончаниях родительного падежа единственного и множественного числа, винительного падежа неодушевлённых предметов, творительного падежа. При преобразовании единственного числа имен существительных во множественное по инструкции дети не могли полностью выполнить задание дали 6 верных ответов из 20 (козы, глаза, стулья, уши, деревья, рога), в

остальных случаях допуская ошибки (например, рот – роты). Возникли трудности и при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных (дерево – деревочко, лоб – лобишко (по аналогии с «солнышко»), стул – стулик (по аналогии с «мячик»). Словообразование с помощью приставок все дети (100 %) выполняли только после обучающей помощи, также часто нуждаясь в направляющей помощи.

Обследование связной речи выявило недостаточную сформированность навыков составления высказываний у всех испытуемых. При составлении предложений по отдельным словам, которые расположены хаотично, дети нарушали порядок слов (Саша на лыжах катается). Во время пересказа текста (сказок «Теремок» и «Лев и мыш»), первую знакомую ранее сказку дети могли рассказать самостоятельно, а вторую сказку, которую дети не слышали до обследования, они воспроизводили только по наводящим вопросам экспериментатора («С чего начинается история? Что сделал лев? Как помогла мышка?»). Ответы чаще всего были отрывочными, плавности в повествовании не было, нарушалась связность и последовательность повествования.

Исходя из данных диагностики, можно сделать следующие выводы:

1. По итогам логопедического обследования все дети имеют структуру дефекта, соответствующую ОНР III уровня, у каждого обследованного ребенка были нарушения всех сторон речи, в той или иной степени. Выявленные индивидуальные особенности детей учитывались нами при планировании логопедической работы по коррекции лексико-грамматической стороны речи. Так дети были разделены на 2 подгруппы по уровню речевого развития и схожим особым образовательным потребностям: 1 подгруппа – Андрей и Савелий (выполняли диагностические задания на уровне выше среднего), 2 подгруппа – Дима, Паша и Витя (продемонстрировали средний уровень выполнения заданий).

2. У данных детей были обнаружены нарушения общей, мелкой, артикуляционной моторики и мимической мускулатуры (нарушение

координации движений и мышечного тонуса органов артикуляции), что подтверждает наличие у всех детей такой клинической патологии как лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, указанной в заключениях невролога. Исходя из этого, в структуру планируемых логопедических занятий будут включаться различные виды работы над развитием общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, нормализации мышечного тонуса.

3. Звукопроизношение повлияло на фонематический слух, а фонематический слух отразился на состоянии фонематического восприятия и звуко-слового анализа и синтеза у дошкольников, что вызвало нарушения лексики и осложнило освоение словоизменения и словообразования. Нарушения лексико-грамматической стороны речи привели к несформированности связного высказывания. Отсюда следует, что качественная коррекционная работа по развитию лексико-грамматических средств языка может проводиться только в совокупности с развитием всех остальных компонентов речевой системы. Это положение учитывалось нами при разработке содержания логопедической работы, которое будет раскрыто в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

По данным констатирующего эксперимента пять детей были поделены на две подгруппы по два и три человека. Это даёт возможность для более продуктивной логопедической работы по формированию лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Рассмотрев взаимосвязь полученных результатов логопедического обследования и исследования состояния лексики, можно сделать вывод, что уровень развития лексики находится на недостаточном уровне, а значит, требует специальной коррекционно-логопедической работы.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры

Разработкой методик преодоления ОНР такие исследователи как Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие. Методика миразвития лексико-грамматической стороны речи описаны работах М. М. Алексеевой, М. М. Кониной, О. И. Соловьевой, Е. И. Тихеевой, И. А. Чистяковой, Б. И. Яшиной и других. Методики формирования лексико-грамматической стороны речи детей с ОНР занимались такие учёные как Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, и другие. Разработкой серий дидактических игр, направленных на последовательное системное развитие словаря детей с ОНР, занимались А. К. Бондаренко, Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Л. Г. Парамонова, Н. В. Серебрякова, Н. Э. Теремкова, Г. С. Швайко и другие.

Логопедическая работа, направленная на устранение недостатков речевого развития, полагается на собственно логопедические принципы коррекции речевых нарушений (раннего воздействия, этипатогенетический, системности, воздействия, комплексности учёт зоны актуального и ближайшего развития, онтогенетический). Несмотря на включение в систему комплексного коррекционного воздействия на дошкольника, и процесс обучения и воспитания, организация и реализация данной работы должна отвечать общим дидактическим принципам (проблемность, научность,

наглядность, доступность, систематичность, и последовательность, прочность, цикличность обучения, активность и сознательность учащихся в процессе обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций и функций обучения). [24, 46]

Одна из главных ведущих методик развития речи детей дошкольного возраста описана в трудах М.М. Алексеевой и Б.И.Яшиной.

Большее внимание уделяется развитию, обогащению и углублению лексикона детей старшего дошкольного возраста. Необходимо обратить внимание на явления, объекты, признаки действия, окружающей действительности, семантизацию лексики, активизацию словаря, формирование наиболее сложных и непродуктивных грамматических моделей, навыков правильного употребления этих форм в речи.

Данными авторами особенно подчёркивается, что развитие словаря и усвоение морфологической системы языка должно происходить во всех видах деятельности детей (познавательной, игровой, конструктивной, изобразительной) и на всех видах занятий.[1]

Методику развития лексико-грамматической стороны речи детей с ОНР описали в своих работах Р.И.Лалаева, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. Она основывается на следующих теоретических положениях – психолингвистические представления о речи как о сложноорганизованной деятельности; современные представления о структуре значения слова и о её развитии в онтогенезе; системный подход в формировании лексики; деятельностный подход (учёт сущности речевой и ведущей деятельности детей); принцип программирования (переход от операций к целостной речевой деятельности); принцип симультанно-сукцессивного формирования лексики; учёт структуры речевого дефекта; тесная связь развития лексики с развитием высших психических функций; принцип поэтапности развития словаря дошкольников.

На основе указанных положений логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям: расширение объёма словаря;

формирование структуры значения слова; развитие лексической системности и семантических полей. формирование парадигматических и синтагматических связей слов; развитие словообразования; уточнение грамматического значения слова.

Авторы определяют последовательность работы по расширению словаря, формированию словообразования и словоизменения. Общим принципом является переход от простого к более сложному.[17, 23].

Методические рекомендации по использованию дидактических игр в работе по развитию словаря разрабатывали Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Н.Э. Теремкова, Г.С. Швайкои другие.

Для решения задач по развитию лексической стороны речи нами были выбраны словесные дидактические игры, которые были подобраны по лексическим темам, представленным в тематическом планировании (см. Приложение 5). Дидактические игры были включены нами во вторую часть занятия на этапе закрепления изученного ранее на занятии материала.

При разработке логопедической работы по формированию словаря, учитывались такие факторы как последовательности формирования лексики в онтогенезе, степени сложности формирования лексики, степени сложности формирования различных компонентов структуры значения слова, характера трудностей в овладении лексикой дошкольниками с ОНР, последовательности изучения лексического материала по программе детского сада и общих этапов логопедической работы. Разработка содержания работы по коррекции нарушений лексической стороны речи посредством дидактических игр осуществлялась в следующей последовательности:

1. Составление тематического планирования по развитию лексической стороны речи, учитывая требования программ Т. Б Филичевой, Г. В. Чиркиной и Н. В. Нищевой [37, 44, 45]. Оно представлено в Приложении 5 (Таблица 13).

2. Разработка конспектов подгрупповых занятий по развитию лексико-

грамматических средств языка. Примеры конспектов с наглядным материалом представлены в Приложении 8.

3. Подбор дидактических игр, способствующих развитию словаря. [1, 15, 16, 21, 23, 41, 45] Данные игры и упражнения могут использоваться как на логопедических занятиях, так и на других занятиях в ДООУ и в домашних условиях. Подробное описание игр по каждой теме недели представлено в Приложении 6.

4. Подбор динамических пауз для заучивания во время занятий в детском саду и сюжетно-ролевых игр для закрепления изученного на логопедических занятиях материала в различных видах детской деятельности. Тексты динамических пауз и игровые сюжеты были подобраны с учётом речевых возможностей группы старших дошкольников с ОНР. Подобранный материал представлен в Приложениях 9 и 10.

5. Разработка информационно-методического буклета для педагогов ДОО и родителей, позволившего обеспечить закрепление изученного на логопедических занятиях материала в других видах деятельности в детском саду и дома. Пример буклета представлен в Приложении 11.

Данное содержание работы рассчитано на 12 недель (с 12.09. по 02.12.2022 г.) Нами были разработаны перспективные планы логопедической работы на каждого обучающегося, а также составлен календарно-тематический план работы по формированию словаря и грамматических категорий у старших дошкольников с ОНР III.

В рамках каждой лексической темы нами были разработаны конспекты подгрупповых логопедических занятий. Для реализации содержания работы в указанный период предполагается проведение следующего количества занятий:

1. Подгрупповые занятия по развитию лексико-грамматических средств языка (24 занятия, по 1 занятию в неделю в подгруппе: 1 подгруппа, 2 человека – Андрей и Савелий; 2 подгруппа, 3 человека – Дима, Паша, Витя,) – первое занятие в неделю должно быть направлено на ознакомление с

лексическим материалом по теме недели и отрабатываемыми грамматическими категориями с использованием дидактических игр.

2. Подгрупповые занятия по развитию лексико-грамматических средств языка и связной речи (24 занятия, по 1 занятию в неделю в подгруппе: 1 подгруппа, 2 человека – Андрей и Савелий; 2 подгруппа, 3 человека – Дима, Паша, Витя) – второе занятие в неделю должно быть направлено на актуализацию и закрепление ранее изученного лексического и грамматического материала в связной речи с использованием дидактических игр.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры

Опираясь на результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, и методические рекомендации, описанные в предыдущем параграфе, мы разработали содержание логопедической работы для данной группы детей по следующим направлениям:

1. Обогащение, уточнение и активизация словаря.

Работа по обогащению словаря проводится по следующим направлениям: работа над номинативным словарём, работа над глагольным словарём, работа над словарём прилагательных, работа над словарём наречий.

Изучение лексики начинается с расширения пассивного словаря за счёт слов, обозначающих объекты и предметы окружающего мира, повседневные действия детей и действия с объектами, знакомыми детям, и базовые признаки предметов. Затем в пассивный словарь вводятся слова низкой частоты употребления в соответствии с темами недели. В ходе активизации словаря введенная ранее в пассивный словарь лексика переводится в

активный словарь. Далее изученные слова закрепляются в речи детей непосредственно на логопедическом занятии, а также в различных видах детской деятельности.

При работе над новым словом сначала проводится уточнение связи звукового образа слова с образом предмета (объекта, явления, действия, признака), затем уточняется звуковой образ слова и осуществляется его звуковой анализ. Далее выделяются семантические признаки данного слова. Затем проводится работа по введению слова в определенное семантическое поле и уточнению парадигматических связей внутри семантического поля. После навыки употребления нового слова закрепляется в связной речи (словосочетании, предложении посредством дидактических игр: например, игра «Снежный ком», игра «Подбери словечко»—см. Приложение 6).

Обогащение словаря запланировано провести для всей группы обследованных детей на подгрупповых логопедических занятиях. Материал для этого был подобран в соответствии с определённой лексической темой на каждую неделю. Лексические темы представлены в календарно-тематическом планировании в Приложении 5 (Таблица 13).

Активизация лексики по темам занятий также запланировано провести со всей группой детей. При повторении известных детям слов в каждой подгруппе сначала будут опрашиваться дети с меньшим объёмом активного словаря (в 1 подгруппе Савелий, во 2 подгруппе Дима), а затем остальные будут дополнять ответы. После этого детей, отвечавших первыми, будут просить повторить все названные слова для более прочного закрепления. Использование новой лексики планируется отрабатывать также со всеми обучающимися при составлении словосочетаний и предложений в ходе дидактических игр. Используемые на логопедических занятиях дополнительные дидактические игры на развитие лексико-грамматической стороны речи по темам недели будут предоставлены воспитателям для использования на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, а также в свободной деятельности детей (например, игра «Что бывает...?», игра «Кто

как передвигается?», игра «Подбери словечко» - см. Приложение 6).

2. Формирование структуры значения слова.

Для объяснения значения слова педагог сначала будет давать его прямое толкование, а затем помещать слово в контекст. После этого более способным детям в каждой из подгрупп (1 подгруппа – Андрей, 2 подгруппа – Витя и Паша) будет предложено самостоятельно использовать слово в словосочетании, чтобы закрепить его значение, остальные должны будут повторить значение слова и словосочетания с ним.

При формировании структуры значения слова дети должны будут усвоить различие семантики слов, выделяя признаки противопоставления, сходства, аналогии. Для этого дети будут подбирать синонимы и антонимы к новому слову. Работа по данному направлению будет описана далее в параграфе.

Далее будет проводиться работа по усвоению многозначных слов. Со всеми детьми из группы испытуемых планируется отработать конкретные значения слов, затем контекстуальные значения. Эта работа осуществляется при объяснении значения слова и развитии семантических полей слов.

Дидактические игры в данном направлении работы будут использоваться на этапе закрепления значений изучаемых слов (например, игра «Узнай по описанию», игра «Закончи предложение» – см. Приложение 6).

3. Развитие семантических полей слов.

Семантическое поле состоит из ключевого слова и ассоциации к нему. Развитие лексики осуществляется на основе усвоения структуры значения слова, овладения парадигматическими связями слов. На начальном этапе работы проводится группировка, объединение слов по тематическим признакам. В дальнейшем осуществляется дифференциация слов внутри семантического поля, выделение ядра, периферии, установлении парадигматических и синтагматических связей на основе противопоставления, аналогии.

Данная работа необходима для развития навыка согласования слов с друг с другом в словосочетаниях и предложениях. Она тесно связана с развитием грамматического строя речи. Как ядро ассоциативного поля чаще всего устанавливается существительное, затем к нему подбираются слова-ассоциации. В следующем порядке: существительные, логически и тематически связанное с ядерным словом; глаголы, обозначающие действия предмета, обозначенного ядерным словом; глаголы, обозначающие действия с предметами из центра поля; признаки предмета из центрального поля; синонимы к ядерному слову; антонимы к ядерному слову; составление словосочетаний с ядерным словом с использованием слов из ассоциативных полей; оставление предложений на основе составленных ранее словосочетаний.

Нами запланировано, что дети из первой подгруппы должны будут подбирать слова для каждого уровня семантического поля самостоятельно. Дети из второй подгруппы будут выполнять это задание по наводящим вопросам педагога. После составления поля будет производиться повторение материала в ходе дидактических игр (например, игра «Снежный ком», игра «Фанты» – см. Приложение 6).

4. Развитие навыка подбора синонимов и антонимов к словам.

Работа с синонимами начинается с пониманием о дошкольников признаков синонимов через работу с этими словами и уточнение лексического значения данных слов.

Необходимо обращать внимание дошкольника на то, что синонимы помогают исключить повторы слов в их речи. На первом этапе происходит ознакомление семантически близкими синонимами, проводится работа со словами, где меньше выражается их смысловое сходство. Данная работа проводится со всеми детьми. Первая подгруппа испытуемых будет подбирать синонимы самостоятельно, а затем совместно с логопедом уточнять различие и сходство значениях слов. Для детей из второй подгруппы логопед будет называть синонимы сам, а затем разбирать с детьми оттенки значений слов.

Закрепление понимания и употребление синонимов будет осуществляться в ходе дидактических игр (например, игра «Слова приятели» – см. Приложение 6).

Нами также запланирована работа по формированию антонимических отношений слов. Первоначально дети узнают, что такое антонимы. На следующем этапе происходит ознакомление с антонимическими парами слов, у которых имеется одинаковое коренное значение. Далее отрабатываются антонимические пары с разными корнями. На последнем этапе осуществляется подбор антонимов к словам, которые имеют много значений, исходя из ситуации. Дети из первой подгруппы должны будут подбирать антонимы самостоятельно и уточнять различия в значениях слов с помощью логопеда. Дети из второй подгруппы будут выполнять подбор и уточнение значений антонимов только с помощью логопеда. Закрепление понимания и употребления слов антонимов будет проводиться на материале дидактических игр (например, игра «Подбери слово», игра «Третий лишний», игра «Подбери пары» – см. Приложение 6).

Задания для подбора синонимов и антонимов при планировании были включены нами в работу над пониманием слов.

5. Формирование навыков словообразования.

Понимание словообразования для детей с ОНР является очень трудной задачей. Поэтому работа логопеда начинается с закрепления лёгких по семантике словообразовательных моделей и применение более продуктивных аффиксов. Такая работа по образованию слов проводится с помощью педагога. Выделяется общий корень, затем находится общая приставка и (или) суффикс, после производится анализ звуков корня слова и в конце дети образуют слова с выделенными приставками и суффиксами.

У детей дошкольного возраста с ОНР работа по словообразованию проводится следующей последовательности:

- Понимание слова;
- Умение образовывать слова с помощью суффиксов и употреблять их в

собственной речи;

- Понимание слов с приставками и их употребление;
- Образование слов с приставками и их употребление;
- Понимание сходств и различий значений родственных слов; употребление их в собственной речи.

Упражнение на словообразование рекомендованы всем детям из обеих подгрупп, так как у всех недостаточно сформированы навыки словообразования.

Детям из второй подгруппы необходимы дидактические игры на образование уменьшительно-ласкательной формы слов и на образование приставочных глаголов с противоположным значением действий (Дима, Паша, Витя).

Дидактические игры с ориентировкой в пространстве по словесной инструкции с предлогами необходимы всем детям. Дидактические игры для закрепления понимания употребления глаголов с приставками со значением передвижения в пространстве: (- у, - под, - от, - за) использовались во второй подгруппе.

Для обеих групп также необходимо провести дидактические игры для закрепления умения применять слова с приставками, относительные притяжательные прилагательные, название профессий в предложениях (например, игра «Вредина», игра «Скажи наоборот», игра «Назови профессию», игра «Чей? Чья? Чье?» – см. Приложение 6)

6. Формирование навыков словоизменения.

Умение употреблять слова в разных грамматических формах у детей дошкольного возраста с ОНР зависит от индивидуальных особенностей развития, сформированности фонематических процессов и лексики, морфологической системы речи.

При осуществлении коррекционной работы по развитию навыков словоизменения происходит постепенное усложнение лексического и грамматического материала. Выделяется несколько этапов по работе

сформированием слова изменения у детей:

1. Работа над пониманием и употреблением слов в единственном и множественном числе (существительных, глаголов прилагательных).

2. Работа над пониманием и употреблением существительных в различных падежах (слова в единственном, а затем во множественном числе именительного, винительного, дательного, родительного, предложного, творительного).

3. Работа над пониманием и использованием слов (существительных, глаголов прошедшего времени, прилагательных, личных местоимений) разного рода (мужского, женского, среднего).

4. Работа над пониманием потребления глаголов совершенного и не совершенного вида (сначала образованных суффиксальным, а затем префиксальным способом).

5. Работа над пониманием и употреблением действительного и страдательного залога.

6. Работа над пониманием и употреблением предложно-падежных конструкций.

Дидактические игры на отработку и закрепление использования слов единственного и множественного числа необходимы для 4 из 5 детей (Дима, Паша, Савелий, Витя). Оставшиеся дети будут выполнять это упражнение для совершенствования своих способностей.

Работа по употреблению слов мужского, женского и среднего рода необходима всем детям из двух подгрупп. Для двух детей (Дима и Паша) необходима работа по развитию умений различать слова мужского и женского рода, так как у этих детей не до конца сформирована понимание данных форм.

Со всеми детьми необходимо будет проводить дидактические игры на различение и употребление форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

Для 4-х детей из 5 необходимы дидактические игры для развития

навыка образование слова с помощью приставок. 1 ребёнок (Андрей) будет выполнять упражнение в качестве закрепления навыка.

Работа над закреплением навыков использования изученных грамматических форм в собственной речи проводится сначала на материале словосочетаний, после в предложениях. На этом этапе для отработки каждой грамматической категории подбираются соответствующие дидактические игры (например, игра «Один много», игра «Кто чем работает» – см. Приложение 6).

7.Формирование связей слов, развитие навыка составления словосочетаний и предложений.

Сформированные синтагматические связи слова позволяют точно использовать слова в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях. В данном виде работы учитывается уровень развития грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня, семантическая сложность той или иной модели словосочетания или предложения, а также последовательность появления типов словосочетаний и предложений в онтогенезе.

Овладение словосочетанием позволяет расширять и закреплять синтагматические связи между словами, валентности слов, способствует усвоению и закреплению правил грамматического строя речи, является условием усвоения более сложных структуры предложения. Закрепление навыка составления словосочетаний позволяет совершенствовать операции по подбору слов при формулировании высказывания.

Особое внимание уделяется развитию валентности слова (лексической и грамматической сочетаемости с другими словами). Развитие валентности слова осуществляется как в словосочетаниях, так и в предложениях. Развитие словосочетаний и валентностей слов, проводится в определенной последовательности – словосочетания, включающие глагол и существительное в винительном падеже без предлога. Затем словосочетания, состоящие из глагола и существительного в дательном, творительном, родительном падеже без предлога, потом словосочетания, включающие

глагол и предложно-падежную конструкцию, затем словосочетание, состоящее из существительного и прилагательного которые согласованны в роде, числе, и падеже.

Развитие связи слов предполагает необходимость точного употребления слов в речи, словосочетаниях, в предложениях. Учитывается уровень развития грамматического строя речи детей с ОНР; семантическая сложность моделей словосочетаний и предложений; последовательность появления словосочетаний и предложений у детей в онтогенезе.

Использование дидактических игр даёт ребёнку расширение и закрепление связи между словами, соединение слов, помогает усвоить и закрепить правила грамматического строя, а значит, происходит усвоение более сложных структур предложений. Закрепление умения составлять словосочетания – это то, что даёт возможность совершенствовать операции подбора слов для своего высказывания ребёнком дошкольного возраста.

По результатам проведённого обследования необходимо провести работу по развитию навыков согласования существительных в различных падежах без предлога и с предлогом с глаголом, согласования существительных с прилагательными и с личными местоимениями. Этот вид работы можно проводить в рамках составления семантического поля с помощью направляющих вопросов взрослого. Со всеми детьми необходимо проводить дидактические игры на распространение предложения.

Необходимо проводить работу по распространению предложения используя обстоятельства места с предлогами, дополнения, определения. Такая работа необходима для всех детей, потому что недостаточная сформированность навыков составления словосочетаний и простых распространенных предложений была выявлена в ходе обследования у всей группы испытуемых.

Дидактические игры в этом направлении работы также используются во второй половине занятия на этапе закрепления материала (например, игра «Придумай предложение», игра «Из слов - предложение», игра «Составь

предложение» – см. Приложение 6).

Таким образом, составленное нами и описанное содержание планируемой логопедической работы по коррекции нарушений лексической стороны речи старших дошкольников с ОНР IIIc использованием дидактических игр позволит достичь высоких результатов обучения в короткие сроки.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В первом параграфе мы рассмотрели представленные в научной литературе основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры. Нами было составлено тематическое планирование, по которому были подготовлены конспекты занятий по развитию лексико-грамматических средств языка и составлена картотека дидактических словесных игр. Основные принципы нашей работы является системность и комплексность воздействия, так как помимо собственных логопедических занятий в содержании представлены методические разработки для воспитателей и родителей. Они помогут обеспечить закрепление изученного лексического и грамматического материала в разных видах деятельности старших дошкольников.

Во втором параграфе нами описывается содержание спланированной для группы обследованных детей логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников средствами дидактической игры, включающее в себя следующие направления: обогащение, уточнение и активизация словаря; формирование структуры значения слова; развитие семантических полей слов; развитие навыка подбора синонимов и антонимов к словам; формирование навыков словообразования; формирование навыков словоизменения; формирование связей слов, развитие навыка составления словосочетаний и предложений.

В каждом направлении мы указали особенности использования

дидактических игр на занятиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале нашего исследования мы обозначили актуальность темы, которая заключается в необходимости создания структуры коррекционного процесса для старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которая будет включать в себя дидактические игры, что опирается на ведущую деятельность детей дошкольного возраста. В ходе работы нами был определён ряд задач, которые решались в процессе исследования.

В первой главе нами была проанализирована научная литература по теме исследования. В первом параграфе были разобраны такие понятия как «речь», «общее недоразвитие речи» и «лексика», описаны периоды становления речи детей, на которые необходимо ориентироваться при разработке системы коррекции общего недоразвития речи. Во втором параграфе мы представили психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, описали особенности речевого, психологического и личностного развития, знание которых необходимо для корректного построения плана коррекционной работы. В третьем параграфе мы рассмотрели ведущую роль дидактических игр в системе логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня, обусловленную ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста.

В первом параграфе второй главы мы изложили методические основания и описали процедуру логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Во втором параграфе нами были представлены результаты констатирующего эксперимента. По результатам проведённого обследования выяснилось, что все дети старшего дошкольного возраста имеют различные нарушения лексико-грамматической стороны речи. Проанализировав результаты исследования речи, мы разделили детей на две подгруппы по уровню речевого развития (средний и выше среднего), что позволило нам наиболее дифференцировано и индивидуализировано подойти к разработке содержания логопедической

работы по коррекции нарушений лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактических игр.

В третьей главе была рассмотрена научно-методическая литература, по организации логопедической работы по преодолению ОНР III уровня, и формированию лексики у старших дошкольников с использованием дидактических игр. По результатам констатирующего эксперимента, нами был составлен перспективный план работы обследуемыми детьми старшего дошкольного возраста, который представлен в примерном календарно-тематическом планировании. Была разработана картотека дидактических игр и упражнений по темам недели для развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

На основе результатов обследования дошкольников с ОНР III уровня, изученных методических рекомендаций, было составлено содержание планируемой логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи. Были определены такие направления работы как:

1. Обогащение, уточнение и активизация словаря.
2. Формирование структуры значения слова.
3. Развитие семантических полей слов.
4. Развитие навыка подбора синонимов и антонимов к словам.
5. Формирование навыков словообразования.
6. Формирование навыков словоизменения
7. Формирование связей слов, развитие навыка составления словосочетаний и предложений.

Подводя итог нашему исследованию, можно сделать вывод, что цель и задачи работы достигнуты – исходя из результатов обследования старших дошкольников ОНР III уровня, нам удалось подобрать направления и содержание работы по формированию лексики у группы детей данной категории.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М., 2000. 400 с.
2. Андреева Е. П., Иванова А. С. Исследование слухоречевой и зрительной памяти у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой ученый. 2016. №21. С. 819-822.
3. Бакумова С. П., Егорова И. В. Нейропсихологическое исследование неречевых функций детей дошкольного возраста с ОНР // Специальное образование. 2014. Т. 1., № 10. С. 17-19.
4. Безрукова С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2007. №6. С. 15-23.
5. Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. 1975. №5. С. 17-31.
6. Бойкова С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР// Логопед в детском саду. 2006. №3. С. 36-42.
7. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М., 1987. 159 с.
8. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2004. 85с.
9. Волковская Т. Н. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи (эксперимент. изучение) // Спец. психология. 2008. № 3. С. 37-47.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь : изд. 5, испр. М., 1999. 352 с.
11. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003. 656 с.
12. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 472 с.
13. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя

русского языка / Под ред. С. А. Абакумова. М., 1949. Ч. 1. 268 с.

14. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.

15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – 2-е изд., испр. и доп. М., 2004. 168 с.

16. Жуйкова Т.П., Майнагашева Г.Т. Дидактические игры и упражнения как средство формирования пространственного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня// Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1413-1416.

17. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1998. 197с.

18. Иншакова О. Б., Альбом для логопеда. М., 2017. 279 с. (26)

19. Карпова С. Н.,ТрувеЭ. И.Психология речевого развития ребенка. Ростов, 1987. 192 с.

20. Коник Е.И. Использование наглядных и словесно-дидактических игр в работе над словообразованием у дошкольников с ОНР // Инновационные педагогические технологии. 2014. № 7. С. 234-235.

21. Коноваленко В. В., КоноваленкоС. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР : методическое пособие. М., 2008. 48 с.

22. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. М, 2003. 480 с.

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

24. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 173 с.

25. Левина Р. Е.,НикашинаН.А. Характеристика ОНР у детей. М., 2009.159 с.

26. Левченко И. Ю., Дубровина Т. И. Дети с общим недоразвитием речи : развитие памяти. М., 2016. 144 с.

27. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
28. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1965. 526 с.
29. Лисина М. И. Психология младенца. СПб., 2009. 304 с.
30. Логопатофизиология : учебно пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М., 2011. 285 с.
31. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 5. 480 с.
32. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1963. Т. 1. 480 с.
33. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М., 1979. 320 с.
34. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Изменения в структуре игры в связи с развитием речи // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т. ; сост. Л. М. Семенюк. Воронеж. 1998. С. 181-185.
35. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1972. № 5. С. 12-17.
36. Москалец А. В. Особенности развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. № 12. Т. 2. С. 102-105.
37. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. СПб., 2014. 203 с.
38. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.
39. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение игр детей. СПб., 2010. 176 с.

40. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957. 55с.
41. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. М., 2005. 144 с.
42. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
43. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 6. С. 54-58.
44. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. М., 2008. 272 с.
45. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. М., 2008. 224 с.
46. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. М., 2003. 519 с.
47. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000. 240 с.