

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование глагольного словаря 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:
Владимирова Татьяна Николаевна
Обучающийся ЛГП-2141з

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ.....	7
1.1. Развитие словаря у детей в онтогенезе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	11
1.3. Характеристика словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	19
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	19
2.2. Анализ результатов обследования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	22
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	40
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	40
3.2. Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	42
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе количество дошкольников с речевыми патологиями остается высоким, нарушаются важнейшие компоненты речи такие как: понимание речи, лексика, грамматика, связная речь, звукопроизношение, фонематический слух, слоговая структура, просодические компоненты речи, неречевые психические функции. Из числа дошкольников с расстройствами речевой деятельности встречаются дети с нарушениями всех компонентов речи, а именно: с общим недоразвитием речи (ОНР).

Сформированность всех компонентов речи является необходимым условием для успешности обучения в общеобразовательном учреждении. Дети, не имеющие достаточный лексический запас, испытывают трудности в обучении, понимании учебного материала, затрудняются найти подходящие слова для выражения своих мыслей.

Коррекционно-развивающая работа высоко значима именно в дошкольном возрасте, когда закладываются основы развития высших психических функций, происходит процесс расширения социальных контактов, формируется личность.

Вопросом изучения глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня занимались следующие авторы: Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Архипова, и многие другие.

Вышесказанное определило выбор **темы** исследования: «Формирование глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня».

Исходя из актуальности исследования нами определена **проблема исследования** — недостаточная методическая разработка содержания коррекционной работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня, имеющими нарушения речевого развития при формировании

глагольного словаря.

Объект исследования — глагольный словарь и устная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования — процесс работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у старших дошкольников с нарушениями речевого развития при формировании глагольного словаря.

Цель исследования — изучить научно-методическую литературу, провести констатирующий эксперимент и определить содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: предполагаем, что формирование устной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет успешнее, если оптимизировать логопедическую работу по формированию глагольного словаря.

Методической основой исследования явились:

- положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка;
- учение Р. Е. Левиной (1969 г.) о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения [28, с. 67], которое впоследствии дополнено Т. Б. Филичевой (1999 г.);
- исследования общих закономерностей развития детской речи в норме и в условиях ее нарушения, проведенные Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной;
- лингвистический подход к исследованию, подразумевающий учет смысловой стороны языка, определяющий предикат в качестве центральной синтаксической единицы (А. А. Потебня, В. В. Виноградов, Ю. С. Степанова, Г. А. Золотова, Л. В. Щерба и др.);
- психолингвистический подход к исследованию механизмов формирования предикативного словаря (А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Т. В. Ахутина, Л. В. Сахарный, А. М. Шахнарович и др.);
- представления А. Н. Гвоздева о закономерностях речевого

онтогенеза.

В соответствии с предметом и целью определены следующие **задачи исследования:**

1. На основе изучения теоретических источников рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи III уровня; особенности нарушения общей и мелкой моторики, звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, формирования глагольного словаря.

2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты обследования дошкольников.

3. Осуществить планирование и разработать содержание коррекционной работы с детьми, провести обучающий эксперимент и проанализировать его результаты.

Методы исследования:

- теоретические (анализ логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (проведение констатирующего эксперимента);
- количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная значимость: теоретико-методологическое освещение нарушений речевого развития при формировании глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также представленный анализ существующих научных и практических подходов к проблеме, позволит сформировать представление о важности коррекции данного вида нарушения.

Практическая значимость заключается в том, что предложенный вариант оптимизации логопедической работы может быть применен в практической деятельности, внедрение в практику способствует ускорению процесса формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Место проведения исследования: дошкольное образовательное

учреждение «Маленький Вундеркинд», г. Екатеринбург. В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

1.1. Развитие словаря у детей в онтогенезе

В настоящее время своевременное формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста занимает важное значение в их общем развитии.

Вопросом формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ОНР занимались многие научные исследователи, такие как: Р. Е. Левина, которая рассматривала различные подходы обучения данной категории детей; А. И. Максаков, который освещал особенности формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ОНР.

Вопросу формирования глагольного словаря посвящены исследования Г. В. Бабиной, С. Н. Коноваловой, данные исследователи отмечают, что самый результативный возраст для усвоения глагольного словаря – дошкольный, именно в этом возрасте целесообразно внедрять коррекционно-логопедическую деятельность.

По мнению автора В. В. Виноградова, «глагол – самая сложная грамматическая и самая емкая семантическая категория современного русского языка [5, с. 331]. Грамматическая сложность русского глагольного слова определяется значительным разнообразием грамматических категорий, а семантическая емкость трудно поддается измерению, так как лексическое значение глагола в русском языке представлено как многомерная и очень сложная система, включающая несколько типов.

Понятие глагола раскрыто в учебнике «Современный русский язык», определяется как одна из основных самостоятельных частей речи, показывающая общекатегориальное значение «процессуальный». Глагол включает в себе метафизически богатую систему категорий, воспроизводящих в языке реальную картину мира. В настоящее время в современной лингвистике особое место занимает исследование семантики

предикатов как конституирующих единиц высказывания.

Автор Е. В. Середина утверждала, что «глагол в предложении играет в роли сказуемого и является одним из главных членов предложения. Автор так же считает, что глагол является самой сложной и самой вместительной грамматической категорией русского языка. Глагол более конструктивен, чем другие части речи. Глагольные конструкторы воздействуют на развитие речевого аппарата, но и в большей степени проявляют основательное влияние на развитие нашего сознания, психики, внутренний мир индивида» [37, с. 33-40].

По мнению Т. В. Волосовец, словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. Различают словарь пассивный и активный [2, с. 24].

Формирование глагольного словаря в дошкольный период – одна из самых не простых задач, так как дошкольники в свой возрастной период часто путают слова, которые похожи по внешним признакам. Встречаются случаи, когда дошкольникам не удается выделить детали, такие, например, «моет – чистит», «идет – ползет» и другие.

Усвоение глагольных действий (кроме слова «дай») возникают позднее, чем названия предметов. До двух лет дошкольникам присуще такие звуко сочетания у глаголов, как: «ди, бух, бай – бай, ням – ням». Их количество бывает до 5 слов и изначально данные слова опускаются при построении предложения. Установленный набор «своих» слов дошкольники инициативно применяют в своей речи, отказываясь произнести те слова, которые им предлагают воспроизвести.

Автор Н. С. Жукова утверждала, что «переход от простого имитирования звуков к репродуцированию слов по составляющей его акцентуальной и просодической модели или части ее открывает возможности к накоплению новейшего словарного запаса и переключает дошкольника из ряда неговорящих в категорию плохо говорящих. Первые слова дошкольников описываются полисемантизмом: одно и тоже звуко сочетание

в многообразных случаях ознаменуется выражением многообразных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации» [11, с.7].

В дошкольном возрасте глагольный словарь усваивается постепенно и поэтапно, все это связано с возрастными особенностями развития речи у детей данного возраста. Глагольный словарь освоить сложнее в дошкольном возрасте. Дошкольники в свой возрастной период часто путают слова, которые похожи по внешним признакам. Встречаются случаи, когда дошкольникам не удается выделить детали, такие, например, «моет – чистит», «идет – ползет» и другие.

Употребляемые слова с более проявленной степенью абстракции у дошкольников появляются гораздо позже, например – думать, веселиться, расстраиваться, огорчаться и т.д. При насыщенном запасе глагольного словаря, дошкольникам могут легче и свободнее формулировать, озвучивать свои мысли.

Развитию глагольного словаря в процессе онтогенеза в настоящее время уделяется достаточно много внимания. Одним из направляющих вопросов является становление речи. В различных исследовательских работах, таких авторов, как А. Н. Гвоздева, А. А. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и многих других детально охарактеризовано становление речи у детей дошкольного возраста, начиная с самого раннего. Представленные авторы с различных точек зрения анализируют и обуславливают периоды речевого развития.

Авторы Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина в своих научных трудах освещали, что при благоприятных условиях воспитания и речевом развитии, исключая отклонения, активный словарь детей быстро увеличивается. В возрасте трех-четырех лет он может включать в себя от 600 до 2000 слов.

Как утверждает автор Т. В. Волосовец, «в речи у детей дошкольного возраста от трех лет до семи, преобладают существительные и глаголы, что разъясняется тем, что у них есть потребность в этих словах. В дошкольном

возрасте от шести до семи лет, можно отметить наиболее употребительные глаголы, такие как, «пойти», «говорить»» [3, с. 8].

Г. М. Лямина в своих исследованиях излагала, что у детей пяти-семи лет ограничены возможности активного употребления в своей речи разного рода глаголов, построения грамматически сложных высказываний вне учебной деятельности, потому как у них не в совершенстве развит интерес к соответствующим видам познавательной деятельности (рассматриванию книг, картинок, пособий и т.д.), употребляемые в речи глаголы означают, как правило, движения и простые действия («неси», «иди») [29, с.9].

В. П. Глухов отражал в результатах своих научных трудов, что в шестилетнем возрасте освоение ребенком новых слов осуществляется настолько быстро, что невозможно точно просчитать этот процесс, при этом, пассивный словарь всегда больше активного [10, с. 271].

Результаты научной деятельности О. В. Правдиной содержат в себе описание речевого развития детей с момента рождения и до семи лет, который автор поделила на четыре периода и подробно описала становление словаря и грамматического строя речи [34, с. 23].

Самым первым этапом является доречевой, продолжающийся до одного года и включающий в себя такие стадии как: крик, гуление и лепет. По утверждению автора, к концу первого года жизни ребёнок обычно способен произносить 8-10 слов.

Следующим этапом является речевой период детей от одного года до трех лет, заканчивающийся усвоением морфологической системы языка, стремительным расширением словаря.

Период детства от 3 до 7 лет ознаменуется наибольшим и интенсивным развитием речи детей, когда дошкольники активно используют все части речи. Параллельно с усложнением и накоплением словаря осуществляется развитие смысловой стороны речи (к абстрактному).

Четвертый уровень представляет собой высокую степень овладения языком в разговорно-бытовом стиле, с плавным переходом в усвоении

литературного языка и подготовкой к обучению в общеобразовательном учреждении.

Принимая во внимание, что наиболее эффективное освоение детьми словаря происходит в период дошкольного возраста, именно в указанный этап детства необходимо осуществлять работу по формированию глагольной лексики.

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

Исследователи Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова в результатах своих научных трудов описывали 2 основных подхода к классификации общего недоразвития речи. Первый подход – психолого-педагогический, предложенный Р. Е. Левиной, второй подход – клинический, наиболее подробно представленный в работах Е. М. Мастюковой [30, с. 9].

Изучение детей с ОНР продемонстрировало клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, тем самым представляя клинический подход, который освещен в работах Е. М. Мастюковой. Автор выделяет три варианта ОНР, с соответствующим разделением детей на три группы.

В соответствии с психолого-педагогической классификацией речевых нарушений, Р. Е. Левина определила категорию детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых не сформированы все компоненты языковой системы. Ученый-исследователь подчеркивала, что при общем недоразвитии речи наблюдается более позднее появление речи, малочисленный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования, аграмматизм».

Р. Е. Левина впервые выделила 3 уровня общего недоразвития речи, где, первые два подразумевают глубокие степени нарушения речи, на третьем – у детей имеются остаточные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Такое деление требуется

для учета изменяющихся качеств речевой деятельности в условиях дизонтогенеза [28, 318].

Анализ исследований, проведенных Р. Е. Левиной, позволяет прийти к выводу о необходимости учета того, что определенные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя, первоначально могут показаться малосущественными, между тем, их совокупность может привести ребенка в весьма проблематичное положение в школе.

Преподаваемая учебная программа слабо воспринимается детьми рассматриваемой категории, степень ее постижения, при внешней сформированности речи, весьма низкая. Освоение грамматического строя языка, в сложившихся условиях, осуществляется с затруднениями. В перспективе, указанная совокупность явлений, может негативно сказаться на овладении программой обучения по другим предметам.

Таким образом, условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи, первые три уровня освещены Р. Е. Левиной, четвертый уровень изложен в трудах Т. Б. Филичевой.

Первый уровень речевого недоразвития отличается недоступностью общеупотребительной речи у детей. Экспрессивная лексика ребенка остается в состоянии зарождения, наполнена звукоподражанием, звукокомплексами, лепетными словами, активно сопровождается невербальными средствами общения, особенно в виде жестикуляции, движений тела и интонации. Ребенку свойственны проявления полисемантизма, когда одним звукокомплексом, например, «ки», обозначаются как различные предметы, так и их действия (кошка, шапка, мяукает). Детям доступно исключительное понимание предметов, действий и признаков, только лишь связанных с ежедневной ситуацией. Детям недоступно полное понимание грамматических категорий; речь детей доступна для понимания только в ситуациях, связанных с общением с близкими людьми [46, с. 320].

В работах ученого-исследователя Г. И. Жаренковой (1967 г.) продемонстрирована ограниченность импрессивной стороны речи детей,

имеющих первый уровень речевого развития; понимание значений грамматических изменений слов у детей либо отсутствует, либо находится в стадии зарождения [4, с. 628].

Второй уровень речевого недоразвития отображает зарождение процесса пользования общеупотребительной речью, которая еще включает в себе неспособность построения и восприятия грамматических конструкций, изобилует простыми фразами. У детей отмечаются имеющиеся сложности в понимании лексических и грамматических изменений в слове, с использованием приставок, суффиксов, окончаний. Вместе с тем, ребенку доступно понимание названий предметов, их признаков, определенных действий, лексикон детей содержит, преимущественно, существительные и глаголы. Речь детей наполнена аграмматизмами, находящими свое отражение в пропусках и заменах простых предлогов; частом нарушении согласования прилагательных и числительных с существительными.

Несовершенное развитие фонетической системы языка проявляется в имеющихся дефектах звукопроизношения (озвончения, смягчения), нарушениях слоговой структуры слова (перестановке и замене слогов и звуков, добавлении слогов).

Третий уровень общего недоразвития речи отражает наличие фразовой речи, отсутствие грубых несовершенств в развитии речи, с имеющимися данными фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития, что проявляется в различных видах монологической речи. Процессы совершенствования связной речи и перехода на следующий уровень – контекстной формы, осложнены бедностью словарного запаса, несовершенством овладения грамматическим строем языка. Понимание речи, предположительно, на уровне нормы, однако, понимание значений слов, раскрытых с использованием словообразующих частиц, либо недоступно, либо является неточным.

Обладая способностями построения развернутой фразовой речи, дети ощущают существенные затруднения при самостоятельном формировании

предложений, что объясняется отсутствием практических навыков в подборе соответствующих языковых средств, звукопроизношение не соответствует имеющимся возрастным нормам. У детей прослеживаются попытки построения сложных предложений различных видов, они способны осуществить небольшой рассказ о себе, своей семье, событийности их жизни.

Автор Т. Б. Филичева выделила четвертый уровень ОНР (1999 г.), характеризующийся наличием у детей нерезко выраженных остаточных проявлений лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи [46, с. 325]. Изначально речь таких детей создает положительное впечатление, но специально подобранные задания позволяют установить остаточные признаки ОНР.

Ученый – исследователь Л. Ф. Спирова (1980 г.) в своих трудах освещала, что дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный детям, не имеющим патологии речевого развития. Коррекционная работа для них – длительный процесс, направленный на формирование навыков, необходимых для самостоятельного развития речевых навыков [7, с. 636].

Обзор сведений относительно психических функций у детей с ОНР, демонстрирует своеобразие их развития, проявляющееся в недостаточности различных видов восприятия [7, с. 17]. Внимание отличается слабой устойчивостью, быстрой истощаемостью, что предполагает склонность к снижению темпа деятельности, ошибки в речевой деятельности имеют место и не всегда лично подмечаются и устраняются детьми.

В ходе установления местоположения объектов, дети испытывают сложности в различении понятий «справа» и «слева»; в ориентировании в собственном теле (преимущественно, в случае усложнения заданий). Пространственные нарушения находят свое проявление при выполнении задания – нарисовать человека: рисунки выделяются своей примитивностью и небольшим количеством деталей [7, с. 17].

Авторы Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина в своих трудах освещали, что

речевая недостаточность негативно сказывается и на развитии памяти, внимания. Дети часто проявляют неспособность запоминания сложных инструкций, на свое усмотрение заменяют последовательность предложенных заданий. У ряда детей отмечается невысокая активность запоминания. В целом, обладая полноценными предпосылками для выполнения мыслительных операций в соответствии с возрастом, дошкольники, тем не менее, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без коррекционного обучения с трудом приобретают навыки анализа, синтеза, сравнения [46, с. 11].

1.3. Характеристика словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

В работах многих авторов, таких как В. К. Воробьевой, В. А. Ковшикова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генеза отмечается ограниченный словарный запас.

Р. Е. Левина в своих научных трудах освещала, что при общем недоразвитии речи третьего уровня у детей отмечаются неточные знания, трудности в применении способов словообразования, неправильное использование определенных слов. При отсутствии в словарном запасе необходимого слова, дети заменяют его другим, с подобным значением, например, «нырнул» – «купался». Ограниченный словарный запас сопровождается слабовыраженной способностью ориентирования в морфемной структуре слова, заключается в непонимании оттенков значений слов. Существует также значительное нарушение синтаксической связи слов в предложениях, из-за ошибок, допущенных в словоизменении. У детей наблюдается наличие сложностей с образованием множественного числа глаголов от слов, представленных в единственном числе, и наоборот, что, в свою очередь, влечет за собой нарушение усвоения лексического строя,

коммуникации, что может неблагоприятно повлиять на успеваемости в общеобразовательном учреждении [28, с.62].

Речь детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается наличием развернутой фразовой речи с имеющимися компонентами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, явной ограниченностью словаря. Т. А. Ткаченко, определяя речь детей в своих трудах, освещала, что в пятилетнем возрасте активный словарь детей в норме включает в себя от 2500 до 3000 слов. При этом, у детей с рассматриваемой нами структурой речевого дефекта активный запас слов не превышает 2 тысяч, отмечается скудность активного и пассивного словарей [42, с. 2].

Ученые – исследователи Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова в своих научных трудах описывали, что одной из ярко выраженных особенностей речи детей с ОНР является значительное, отличное от нормы, расхождение объема между активным и пассивным словарями. Объем пассивного словаря у детей рассматриваемой категории близок к норме, вместе с тем, актуализация словаря затруднительна. Бедность словаря находит свое отражение в незнании дошкольниками, даже шестилетнего возраста, многих названий, ягод, цветов, рыб, профессий и др.; многие затрудняются в актуализации таких слов, как гром, ослик, лось [20, с. 20].

Вместе с тем, детям характерны подмены слов, стойкими считаются подмены глаголов: гладит утюгом – проводит утюгом; вяжет – шьёт; куёт – молотит; купает – моет.

Кроме того, у детей с ОНР III уровня маленький объём семантического поля, что находит свое отражение в ограниченном числе смысловых связей.

Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов удачно производится только при условии успешности процесса поиска текста обратного, либо схожего смысла. Если дети с обычным речевым развитием чувствуют проблемы с указанным заданием только по отношению к отдельным лексемам, то у дошкольников с ОНР III уровня имеются затруднения при подборе антонимов и синонимов к значительно большому

количеству слов. Дошкольники к моменту шестилетия преимущественно, безошибочно осуществляют подбор синонимов к словам, допуская лишь некоторые ошибки. В то же время дети с ОНР данного возраста допускают ошибки при выполнении указанного задания.

Главным механизмом формирования грамматического строя речи считается овладение детьми закономерностями языка, языковыми обобщениями. При ОНР овладение навыками развития грамматического строя речи осуществляется затруднительно, что обосновано большей абстрактностью грамматического смысла, чем лексического, организацией грамматической системы языка на основе великого множества языковых правил.

На основании вышеизложенного, можно определить следующую специфику развития глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня:

1. Активный словарь сформирован, но не соответствует возрастным нормам, наблюдаются расхождения в объеме активного и пассивного словаря.

2. Констатирован малый объем семантического поля, отмечена ограниченность смысловых связей.

3. Глагольный словарь детей изобилует словами, обозначающими рутинные действия, выполняемые механически либо самим ребенком, либо лицами из числа его окружения.

4. Дети не осведомлены о существующих различных названиях разных действий, свойственных одному объекту: крадется, охотится, нападает, ласкается (о кошке).

5. В результате подбора синонимов, антонимов наблюдаются допускаемые ошибки различного характера.

6. Дети не обладают знаниями о значениях близких по смыслу глаголов (лакает, лижет, грызет, откусывает, жует – все обозначается словом «ест»).

7. Дети, отчасти, овладели грамматическими формами словоизменения,

методами словообразования, но допускали ошибки (например, при префиксальном образовании глаголов (едет, переедет, отъедет, подъедет, съедет, приедет и др.).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В дошкольном возрасте глагольный словарь усваивается постепенно и поэтапно, что обусловлено возрастными особенностями развития речи у детей данного возраста.

Дети с ОНР не могут самостоятельно встать на онтогенетический путь развития речи, в связи с чем, возникает необходимость коррекционной работы. Непринятие действенных и эффективных мер в дошкольном возрасте косвенно способствует созданию предпосылок к специфическим ошибкам в процессе чтения и письма и осложняет процесс усвоения школьной образовательной программы.

Ученые-исследователи А. Н. Гвоздев, Т. Б. Филичева, Е. В. Середина, освещали в своих научных трудах результаты исследования, свидетельствующие, что дети с общими с общим недоразвитием речи III уровня нуждаются в систематическом специальном обучении, нацеленном на преодоление нарушений всех компонентов речи; активное формирование глагольного словаря эффективно и насущно именно в указанный период детства.

На основании вышеизложенного, в результате теоретического исследования глагольной лексики, мы пришли к умозаключению, что глагол представляет большие возможности для развития синтаксического строя речи, потому как принимает прямое участие в создании предикативной основы предложения, и как следствие, имеет большое значение для формирования одного из этапов речевого высказывания – его порождения.

Кроме того, нами установлено, что успешность процесса овладения предикативной лексикой зависит от сформированности операций выбора и комбинирования синтаксических, лексических, морфологических и

фонематических языковых единиц, уровень которых в определенной степени предопределяется формой речевой патологии. Овладение лексико-грамматическими категориями представляет большую сложность для дошкольников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Целью проведения констатирующего эксперимента являлось изучение состояния глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

- подбор методики, направленной на установление состояния глагольного словаря у детей;
- апробация данной методики;
- проведение качественного и количественного анализа результатов обследования;
- подведение итогов.

Исследование основывалось на принципах, разработанных в 1969 году Р. Е. Левиной [28, с. 43], которые по настоящее время являются основополагающими в логопедии при анализе речевых нарушений:

1. *Принцип развития*, предполагающий обязательное проведение анализа возникновения и динамики дефекта, оценку воздействия первичного дефекта на протекание высших психических функций, с учётом тенденций возрастного развития ребенка.

2. *Принцип системного подхода*, основанный на комплексном строении и взаимосвязи компонентов речи: фонетической стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

3. *Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психологического развития ребенка*, предполагающий, что все высшие психические процессы у ребенка развиваются с прямым участием речи.

Для исследования процесса формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста нами были подобраны следующие методики:

1. Методики, изложенные в учебно-методическом пособии «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой [43, с. 1-33], содержащем структуру логопедического обследования, что по итогу дало возможность получения подробных и точных результатов.

2. Методика «Объясни действия» Е. А. Стребелевой, целью которой является установление понимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (применяя приставки, которые придают словам различные оттенки), обогащение словаря. Более подробно методика описана в Приложении № 1.

3. Методика «Словарь глаголов» О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, целью которой является установление наличия глаголов в словаре у дошкольников, формирование навыков использования пространственных признаков, правильного соотнесения действия и слова. Более подробно методика описана в Приложении № 2.

4. Методика «Обследования словоизменения глаголов» Г. В. Чиркиной, целью которой является формирование навыков по подбору антонимов к глаголам, обогащение словаря. Более подробно методика расписана в Приложении № 3.

Для достижения поставленных целей использованы следующие методы исследования:

- включенного наблюдения – основной метод нашего исследования;
- опрос (проведены беседы с логопедом, медицинским работником и педагогами, произведен сбор информации, характеризующей детей);
- метод анализа документации (изучены медицинская документация, имеющиеся речевые карты детей).

Направления исследования:

- сбор общих сведений в отношении группы исследуемых детей;
- состояние общей моторики;

- состояние произвольной моторики пальцев рук;
- состояние органов артикуляционного аппарата;
- обследование фонетической стороны речи;
- обследование слоговой структуры слова;
- обследование состояния функций фонематического слуха;
- обследование звукового анализа слова;
- обследование понимания речи;
- обследование активного словаря;
- обследование грамматического строя.

Для оценки выполнения заданий использована представленная система оценки (Таблица № 1):

Таблица №1

Шкала оценки результатов обследования в баллах

Баллы	Качественная характеристика
5 баллов	Хороший результат, не допустил ошибок в заданиях, выполнил правильно и произвольно, без помощи
4 балла	Хороший результат, но допустил 1-2 ошибки, задания выполнил самостоятельно
3 балла	Средний результат, допустил 2-3 ошибки, нуждался в помощи экспериментатора
2 балла	Низкий результат, не выполнил задания, либо выполнил с множественными ошибками, в сопровождении экспериментатора
1 балл	Низкий результат, не выполнил задания, помощь экспериментатора отвергал

После теоретического обзора библиографии, нами проведен констатирующий эксперимент на базе дошкольного образовательного учреждения «Маленький Вундеркинд», г. Екатеринбург. В исследовании приняло участие 10 детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Время проведения исследования: в первой половине дня.

По завершению обследования, в отношении каждого дошкольника составлена речевая карта.

2.2. Анализ результатов обследования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Общие сведения в отношении группы исследуемых детей

Результат изучения представленных информационных данных в отношении детей показал, что деторождение обследуемых детей произошло в период возраста матерей с 22 до 39 лет. Четверо детей родилось от первой беременности, двое от второй беременности. У двух женщин преждевременные роды, у трех женщин роды произошли на 41-42 неделе, у одной – стремительные роды. Все мамы, за исключением двух, перенесли токсикозы с самых ранних сроков беременности до 11-12 недель. Две мамы перенесли простуду в первом триместре беременности, одна являлась носителем герпетической инфекции, у четверых перенесённые острые респираторные заболевания в 1 и 2 триместрах, гипоксия плода. Во время беременности у шестерых матерей зафиксировано головное предлежание плода. Все дети с момента родов соматически ослаблены, часто пропускали занятия в дошкольном образовательном учреждении. Трое детей в возрасте до трех лет перенесли пневмонию, один имеет клинические проявления эпилепсии. У троих новорожденных детей был искусственный вид вскармливания. В анамнестических данных имеются сведения о вялости при кормлении, частых срыгиваниях, быстрой утомляемости, затрудненном дыхании, плаче у четверых детей.

Данные о социальных условиях и вредных привычках родителей не установлены.

У большинства детей отмечались беспокойный сон до 1 года жизни, частая инертность к слуховым и зрительным раздражителям, психомоторное и речевое развитие более позднее по сравнению с нормой, трое детей смогли

удерживать голову только после трех месяцев, двое детей начали сидеть после семи месяцев, один ребенок научился ходить после 1 года 3 месяцев.

У большинства детей гуление и лепет появились в онтогенетические сроки, голос был слабый и тихий. Речевое развитие детей до 2 лет не вызывало беспокойств у родителей. Органы слуха, носоглотки без патологий. Все дети имеют диагноз невропатолога: дизартрия.

Шестеро детей проживают в семьях с двумя родителями, у двоих детей воспитанием занимается мама и бабушка.

Результаты изучения имеющихся данных показали, что у обследуемых зафиксированы нарушения в перинатальном и постнатальном периоде развития.

Таким образом, в ходе изучения медицинской и педагогической документации, было выявлено, что все дети имеют отягощенный анамнез, психомоторное развитие происходило с задержкой по сравнению с нормой. Пренатальный, постанатальный периоды протекали с отклонениями.

Обследование состояния общей моторики

В ходе обследования общей моторики выявлено, что у Сергея З. нарушена двигательная память – не смог последовательно повторить движения; Арсений Р., Виктория Ш., Павел В., Виолетта Р. не смогли в точности воспроизвести движения рук за исследователем.

Все дети допустили погрешности при выполнении проб на исследование статической координации движений. Дмитрий С., Виктория Ш., Павел В., Марина И. при выполнении пробы – стоять с закрытыми глазами на одной ноге, открывали глаза уже после трёх секунд, принимали попытки сохранить равновесие при помощи туловища, рук, другая нога касалась пола.

Дети, имеют ошибки в пространственной координации (за исключением Дмитрия С. Елены Т.): продемонстрировали слабые знания сторон тела, выполнение движений осуществлялось неуверенно. У Софии Т., Павла В. темп замедленный. У Сергея З., Светланы П., Виолетты Р., Софии

Т. динамические нарушения движений – не удалось осуществить чередование шага и хлопка.

С переменным успехом дети справились с выполнением проб для исследования динамической координации движений. Зафиксированы случаи выполнения проб со 2-3 раза, не удавалось выполнить чередование хлопка и шага, при выполнении динамического силового упражнения – приседаний, наблюдались раскачивания, пятки ног касались пола.

Результат проверки пространственной организации двигательного акта продемонстрировал допущенные ошибки у каждого ребенка, отмечалась неуверенность выполнения проб, инструкции повторялись неоднократно. Дети, при выборе левой и правой сторон, долго размышляли, давали неверные ответы.

Темп речи у Арсения Р., Дмитрия С., Виктории Ш., Павла В., Сергея З., Светланы П., Марины И., и Елены Т. темп нормальный. У Софии Т. и Виолетты Р. темп замедленный, пробы выполнили после повторных разъяснений. Выполняя пробы в письменном виде, дети продемонстрировали быструю утомляемость, трудности изменения заданного темпа через каждые 15 секунд, напряжённость выполнения.

Исследование ритмического чувства показало, что все дети выполнили пробы неточно, зафиксированы погрешности при воспроизведении ритмического рисунка, нарушено количество элементов, воспроизведение осуществлялось в замедленном или ускоренном, по сравнению с образцом, темпе.

На основании вышеизложенного, мы приходим к выводу о наличии у всех обследуемых детей нарушений общей моторики, что свидетельствует о причинно-следственной связи между ОНР, дизартрией и нарушениями всей моторной сферы в целом, общей моторики в частности. Для достижения целей коррекционной работы требуется принятие мер, направленных на корригирование нарушений двигательной сферы, в силу того, что у детей установлены нарушения самоконтроля, координации движений, объема

скорости, переключаемости и амплитуды движений.

Обследование произвольной моторики пальцев рук

Результат обследования статической координации движений наглядно продемонстрировал неточность выполнения проб, у Виктории Ш., Светланы П., Марины И., движения пальцев были недостаточно точные, вызвало затруднение понимание инструкций по удержанию, складыванию пальцев в требуемые позы.

У Арсения Р., Дмитрия С. и Елены Т. пальцы находились в состоянии напряжения, нарушен темп выполнения движения. У Виолетты Р., Софии Т., Павла В., Сергея З. отмечались скованность движений, нарушения переключаемости.

Исследование динамической координации движений пальцев рук показало способность Арсения Р. Сергея З., Марины И., Елены Т. точного выполнения проб; Дмитрий С., Виктория Ш. затруднялись с одновременным изменением положений пальцев обеих рук. Виолетта Р. и София Т. только после демонстрации наглядного образа смогли положить третьи пальцы на вторые; Павел В., Светлана П. выполняли движения с нарушением темпа.

Резюмируя результаты обследования мелкой моторики пальцев рук, мы приходим к выводу о недостаточной ее развитости, замедленности, скованности, напряженности движений; переключаемость от одного движения к другому нарушена, движения пальцев рук сопровождались избыточными и произвольными движениями. Особое затруднение вызвало понимание инструкций упражнений, требующих осуществить уклад пальцев в определенной последовательности. Необходимость выполнения упражнений на развитие мелкой моторики имеется у всех детей.

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата

В ходе оценки анатомического состояния органов артикуляционного аппарата (зубов, прикуса, губ, подъязычной уздечки, строения челюсти, маленького язычка и неба) выявлено, что у Сергея З., Виктории Ш. ротовая полость требует санации; у Виктории Ш., Сергея З., Светланы П. – язык в

состоянии напряжения. У всех детей – маленький язычок, прикус без патологий; строение челюсти – без явных признаков патологий. Нарушения анатомического строения артикуляционного аппарата не установлены.

На стадии исследования двигательных функций артикуляционного аппарата констатируется, что в обследуемой группе дети с грубыми нарушениями не установлены, однако, один дошкольник (Виолетта Р.) по всем девяти критериям продемонстрировал неточное выполнение заданий, неспособность удержания поз под счет до пяти, истощаемость, замедленный темп, тремор движений.

У Арсения Р., Виктории Ш., Дмитрия С., отмечена неспособность удержания поз в течение требуемого периода времени, возникали затруднения при опускании нижней губы вниз, зафиксированы содружественные движения. Светлана П., Павел В. не справились с пробой на одновременное поднятие верхней губы и опускание нижней, наблюдались напряжение мышц, содружественные движения, активность участия левой стороны губ. У всех детей периодически повышалось слюноотделение.

В процессе оценки двигательных функций языка установлено, что выполнение проб вызывало у детей затруднения: наблюдались напряжение языка и сниженный объем его движений, дрожание кончика языка, позы удерживались с трудом. При выполнении заданий у Светланы П., Дмитрия С., Виктории Ш. язык находился в состоянии напряжения. У Арсения Р., Дмитрия С., Виктории Ш., Виолетты Р., Софии Т., Марины И. наблюдалось повышенное слюноотделение (при выполнении задания сделать язык «лопатой», а затем «иголочкой»). У Виолетты Р. и Елены Т. затруднены переключаемость движений и выполнение заданий под счет до пяти.

В ходе проверки продолжительности и силы выдоха у Павла В., Светланы П., Софии Т. установлено, что выдох у детей прерывистый и короткий, характерна слабость дыхательной мускулатуры. У остальных участников процесса - выдох плавный, без толчков, в необходимой мере продолжительный, дети обладают способностью дифференцирования силы

выдоха.

Обозрение двигательной функции челюсти показало, что движения имеют недостаточный объем, дети затруднялись сделать движение челюсти вперед, влево. У Софии Т., Светланы П., Дмитрия С., Виолетты Р. наблюдалось легкое дрожание нижней челюсти, саливация.

На основании вышеизложенного установлено, что у всей группы детей имеется потребность в развитии моторики артикуляционного аппарата.

Артикуляционная моторика, динамическая организации движений артикуляционного аппарата характеризуются слаборазвитостью, зафиксирована спастика мышц артикуляционного аппарата, язык функционировал дискоординированно, преимущественно, находился в состоянии напряжения, движения сопровождалась саливацией, отмечались насильственные произвольные движения языка и дрожание его кончика, содружественные движения, затруднения удержания ряда поз и истощаемость движений, в этой связи, детям не удавалось выполнить упражнения в полном объеме и точно.

Результаты исследования демонстрируют нарушения двигательной функции языка у всех детей, подвергшихся обследованию в рамках констатирующего эксперимента.

Отмечен сниженный объем движений мышц лба, содружественные движения. Арсений Р. София Т., Елена Т. с трудом могли нахмурить и поднять брови, во время выполнения подергивались щеки, щурились глаза).

У детей вызвало затруднение закрыть левый глаз, затем правый, подмигнуть. Все дошкольники затруднялись в выполнении подмигивания, морщили нос, принимали попытки оказать себе помощь руками, некоторые закрывали оба глаза.

Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз показало, что у Елены Т., Арсения Р., Софии Т. нечеткая мимическая картина. Остальные дошкольники выполнили пробы правильно, лишь с небольшим отклонением от нормы. Полученные

данные свидетельствовали о необходимости проведения со всеми детьми коррекционной работы, направленной на развитие артикуляционного аппарата и мимических мышц.

При выполнении проб на исследование мышц щек отмечалось напряжение, не полный объем движений.

При исследовании символического праксиса у детей вызвало трудности: оскал, цоканье, движения сопровождались напряжением, гиперкинезами, саливацией. На основании вышеизложенного, имеются основания полагать, что у детей имеются поражения черепно-мозговых нервов.

Обследование фонетической стороны речи

У Дмитрия С. выявлено полиморфное нарушение звукопроизношения, антропофонический дефект, выражающийся искажении шипящих звуков; фонологический дефект, выражающийся в смешении звуков «ж-ж/з» и «с-ш» (жаба – «жзаба, жасмин – «жзасмин», шахта – «ш/сшахта», машина – «масшина»); темп речи быстрый; голос громкий; окраска речи маловыразительна; дыхание смешанное, отмечается определенная неравномерность выдоха при произнесении фразы; речь организует на выдохе.

У Виктории Ш. выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, фонологический дефект, выражающийся в смешении звуков «ц-с» (цапля–сапля, больница – больниса); темп речи умеренный; голос тихий; окраска речи маловыразительная; выдох укорочен, дыхание слегка учащенное, речь организует на выдохе.

У Виолетты Р. выявлено полиморфное нарушение, антропофонические дефекты, проявляющиеся как свистящий межзубный сигматизм «с» «з» (звук имеется, но произносится межзубно); фонологические дефекты, находящие свое отражение в замене звуков «ц-с» (межзубное) в начале и середине слова (цыпленок – «сыпленок», огурец – «огурес»); смешения: «д-т» во всех позициях (дым – «тым», «подушка – потушка», «вход – вхот»), «в-ф» (ветка –

«фетка», слива – «слифа», сарафан – «сараван»); озвончение: «т-д» в середине слова (аптека – «апдека», молоток – «молодок»); просодическая стороны речи незначительно нарушена; голос тихий, тембр низкий; темп речи замедленный; выдох укорочен, дыхание слегка учащенное, речь организует преимущественно на выдохе.

У Арсения Р. выявлено мономорфное нарушение, фонологический дефект выражающийся в замене «л-в» (лапа – вапа, полы – повы, котел–котев); голос тихий, имеются сложности с произвольной сменой высоты голоса; темп речи замедленный; преимущественно диафрагмальный тип дыхания, отмечается малый объем и сила выдоха; речь монотонная, организует на выдохе.

У Софии Т. выявлено полиморфное нарушение, антропофонические дефекты, выражающиеся в искажении шипящих – межзубное произношение, губно–зубной сигматизм «ж», «ш», (жулик – жвулик, лыжи – лывжи), боковой ротацизм. Голос громкий, модулированный; темп речи несколько замедленный; окраска речи выразительная; диафрагмальный тип дыхания, отмечается малый объем и сила выдоха, речь организует на выдохе.

У Павла В. выявлено мономорфное нарушение, фонологический дефект, выражающийся в замене звуков «л-в» (лук – «вук», болото – «бовото», дятел – «дятев», салат – «сават»). У мальчика тихий голос, слабый, но иногда резкий; темп речи умеренный; окраска речи бедная; выдох укорочен, дыхание слегка учащенное, речь организует на выдохе.

У Сергея З. выявлено полиморфное нарушение, антропофонические дефекты, выражающиеся в искажении шипящих и фонологический дефект, заключающиеся в смешении звуков «ш-шс» и «ж-ж/з» (житон – «жзитон», жакет – «жзакет», пижама – «пизжама», тишина – «тисшина», горошина – «горосшина»). Темп речи замедленный, окраска маловыразительная, монотонная, с глухим тембром голоса; дыхание смешанное, отмечается определенная неравномерность выдоха при произнесении фразы; речь организует на выдохе.

У Светланы П. выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, проявляющееся в парасигматизме (шарф – «шарф», шампунь – «шампунь», абрикос – «абрикощ», колбаса – «колбаша»); голос очень тихий; темп речи замедленный, окраска речи маловыразительная и бедная; преимущественно диафрагмальный тип дыхания, отмечается малый объем и сила выдоха, речь организует на выдохе.

У Марины И. выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, фонологический дефект, заключающийся в замене «ц-с» (царица – «сариса», цветы – «светы», ранец – «ранес», луковица – «луковиса»). Темп речи девочки характеризуется некоторой замедленностью, голос тихий, слабый; окраска речи маловыразительная, бедная; дыхание грудное, речь организует на выдохе.

У Светланы П. выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, пароротаизм, заключающийся в замене звука «р» на «в» (рынок – «вынок», рыба – «выба», узор – «узов», герой – «гевой»); голос у девочки звонкий; окрас речи выразительный, темп немного ускоренный; диафрагмальный тип дыхания, отмечается малый объем и сила выдоха, речь организует на выдохе.

Таким образом, у всех обследуемых детей выявлены нарушения звукопроизношения: мономорфное нарушение выявлено у 6 детей Елены Т., Марины И., Светланы П., Павла В., Виктории Ш., Арсения Р.; полиморфное нарушение выявлено у 4 детей Софии Т., Виолетты Р., Сергея З., Дмитрия С.

Обследование слоговой структуры слова

У Арсения Р. и Павла В. зафиксированы факты упрощения слогов, искажения слоговой структуры; перестановки и добавления слогов, звуков. В место слова «суп» произносили «с/фуп», «ваза» – «вазва», «знаю» – «наю».

У Павла В. также отмечалось искажение слоговой структуры: опускание слогов («велосипедист – велопедист»); перестановка слогов («пиджак» - «пиждак»); добавление звуков («овоши – вовоши»).

Виолетта Р. и Сергей З. допускали случаи сокращения слогов при

стечении согласных: «спальня» – «пальня», «ствол» – «твол».

Светлана П. сказала «косета», вместо «конфета», Арсений Р. – «чефераха» вместо «черепеха», «тарава» вместо «трав».

Так, Сергей З. при выполнении задания назвать слова: «кровать», воспроизвел «коловать»; оранжевый – «онаневый», однако, повторно воспроизвел правильно.

Грубых нарушений слоговой структуры не выявлено у Елены Т., Виктории Ш., Дмитрия С., Софии Т.

Большинство детей затруднились (выполнили не с первого раза) с правильным произнесением слогов в трехсложных словах со стечением согласных: кузнечик, памятник, напильник, панамка, винтовка, кораблик, паяльник, тракторист.

Стоит отметить, что нарушения, связанные с перестановкой слогов в трехсложных словах с последним закрытым слогом, носят изменчивый характер.

Исходя из этого, у детей зафиксированы случаи искажения слоговой структуры, добавление звуков; перестановка, опускание слогов, что является характерным признаком наличия сенсорных расстройств. Навыки не развиты в соответствии с возрастом.

Автор З. Е. Агранович в своих работах освещала, что недостаточная степень коррекции рассматриваемой патологии в период дошкольного возраста, впоследствии может привести к возникновению фонематической дислексии, дисграфии на фоне нарушения языкового анализа и синтеза слов [1, с. 5].

Обследование состояния функций фонематического слуха

Виолетта Р., Сергей З., Елена Т. допускали ошибки при определении наличия звука в названии предметов (звуки «ч», «щ» в словах: плащ, чашка, щетка, меч, ящик, бачок).

Арсений Р., Виолетта Р., София Т., Павел В. не смогли безошибочно повторить звуковой ряд, затруднялись в различении по акустическим

признакам, способу и месту образования свистящих и шипящих звуков.

Елена Т., Сергей З., Марина И. затруднились выделить слова со звуком «с» (ирис, адрес, свет, трус, мороз, коробка, рана).

У всех детей вызвало сложность в установлении отличий между фонемами, близкими по месту и способу образования.

Все дети, участвующие в обследовании, проявили нарушения функций фонематического слуха, в этой связи, необходим комплекс мер, направленный на его развитие, как в отдельных звуках, так и в слогах и словах.

В ходе анализа установлено, в связи с нечленораздельностью речи детей, имеющих диагноз «дизартрия», вторично нарушены слуховая дифференциация звуков и фонематический анализ и синтез.

Обследование звукового анализа слова

Все дети проявили способность придумывать новые слова на заданный звук, в тоже время, у всех возникли затруднения в определении количества звуков в словах из четырех, пяти звуков.

Дмитрий С., Елена Т., Дмитрий С., Виктория Ш., Виолетта Р. не сумели последовательно выделить каждый звук в словах.

Марина И., Светлана П., Виктория Ш. испытали затруднения при выделении согласного звука из начала слова (цапля, машина, фотограф). Все дети, за исключением Софии Т., Павла В., Елены Т., испытали некоторые трудности при определении последнего согласного звука в словах (плов, год, мороз, нож, зуб). Все дошкольники безошибочно определили ударный гласный звук в конце слова (нога, грибы, ведро, сапоги).

Резюмируя, у всех дошкольников выявлены нарушения звукового анализа слова, навыки сформированы на недостаточном уровне.

Обследование понимания речи

Обследование понимания предложения выявило у Арсения Р., Дмитрия С. Виктории Ш., Виолетты Р., Софии Т., Марины И. ряд затруднений, особенно тяжело было понять и определить – кто совершил какое действие,

какое из действий совершено раньше, например, «Сашу встретил Андрей. Кто приехал»?

Дети безошибочно называли предметы, окружающие их, действия, изображенные на сюжетных картинках, но несколько раз ошибались при описании предметов; Марина И. терялась при выполнении задания – показать широкую, узкую ленту; Павел В. путался в пространственных наречиях.

Импрессивная речь недостаточно сформирована, имеются случаи непонимания пространственных наречий (у Арсения Р., Виолетты Р., Софии Т., Павла В., Сергея З., Марины И), рода прилагательных (у Виолетты Р., Сергея З., Светланы П., Елены Т). Дошкольники понимают значения предлогов; действий обозначаемых на картинках; способны выполнять простые и сложные инструкции.

Дошкольники, подвергшиеся обследованию, находились на одном уровне понимания речи.

Обследование активного словаря

При обследовании активного словаря, у Марины И., Елены Т. Софии Т. и Светлана П. возникли затруднения в названии детей животных, определении признаков предметов (яблоко сладкое, а хрен... (какой?).

Многие дошкольники не смогли осуществить подбор синонимов и однокоренных слов, назвать действия животных (кто как передвигается и кто как кричит), нахождении общих названий (туфли – обувь, а пальто... (что?)

Виктория Ш., Арсений Р. путали названия времен года, их последовательность.

Подводя итоги, можно констатировать, что у дошкольников ограничен активный словарный запас.

Анализируя полученные результаты по второй методике «Объясни действия», установлено, что высокий уровень при выполнении упражнений не достигнут ни одним дошкольником, стоит отметить, что Светлана П., Марина И. проявляли успешность при выполнении заданий. Виктория Ш.,

Сергей З. показали низкий уровень сформированности глагольного словаря и взаимодействия с педагогом, словарный запас указанных детей характеризуется бедностью, особенную сложность вызвало задание объяснить значение и различия слов «смеяться – засмеяться – высмеять». Остальные дети понимали задания, но могли пояснить только значение одного или нескольких глаголов.

Анализ результатов выполнения заданий по третьей методике «Словарь глаголов» показал, что испытуемым достаточно тяжело использовать пассивный и активный словарь глаголов. Наиболее успешно выполнили задания Елена Т., Марина И. – грамотно подобрали слова при описании рассказа о передвижении грузовика. Вместе с тем, Арсений Р., Дмитрий С. усвоили задание, но не смогли детально рассказать, что происходит с грузовиком и куда направляется. И 5 человек, что составляет 50% старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, продемонстрировали неспособность соотнести действие и предмет.

Представленный анализ результатов по четвертой методике «Обследование словоизменения глаголов» свидетельствует, что Светлана П. и Марина И. выполнили задания, подобрали и синонимы и антонимы к словам. Павел В. и Сергей З. при выполнении заданий часто путались, особенно затруднялись подобрать антоним к словам «входит», «встает», «тратить», синонимы к словам «думать», «гореть». Остальные дети с заданием справились, но допускали ошибки и неточности.

Обследование грамматического строя

Результат обследования грамматического строя речи продемонстрировал его несформированность у Елены Т., Марины И., Светланы П., речь которых не содержала сложных синтаксических конструкций.

Все дети допускали ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных в ответах на вопросы: «Чего много в лесу?» (ягод, грибов, деревьев, листьев); наблюдались нарушения

словоизменения и словообразования. В ходе выполнения задания на образование сложных слов (хлеб резать – хлебoreзка, мясо рубить – мясорубка), дошкольники затруднялись в образовании нового слова. Возникали сложности у Арсения Р., Дмитрия С., Виолетты Р., Сергея З., Светланы П., Марины И., Елены Т. составлении рассказа из собственного опыта.

При составлении предложений по опорным словам Дмитрий С., Виктория Ш., Виолетта Р., София Т., Светлана П., Марина И.Ю., Елена Т. проявили несамостоятельность, предложения строили простые, отвечая на вопросы исследователя.

В процессе обследования состояния речи Светлана П., Арсений Р., Елена Т. неудовлетворительно справились с заданием на понимание отношений, выраженных предлогами (цветок лежит перед вазой, цветок стоит в вазе, цветок лежит около вазы, цветок лежит за вазой).

Успешно выполнили задание на понимание действий, представленных на картинках, формы единственного и множественного числа, формы мужского женского рода Дмитрий С., Виктория Ш., Сергей З., Павел В.

Нарушения развития грамматического строя речи, согласования слов по падежам отмечены у Елены Т. Марины И., Светланы П. В целом дети проявили незнание многих слов не только абстрагированного значения, но и встречающиеся в речевой практике.

Итак, нами зафиксированы нарушения грамматического строя речи, дети проявили неспособность построения и восприятия грамматических конструкций, о чем свидетельствует имеющиеся аграмматизмы в устной речи.

В соответствии с полученными результатами нами были сформулированы следующие логопедические заключения у всех испытуемых (Марины И., Елены Т., Светланы П., Арсения Р., Дмитрия С., Виктории Ш., Павла В., Сергея З., Софии Т., Виолеты Р.) – ОНР III уровня, стертая дизартрия.

В результате проведенного анализа, мы пришли к выводу, что дошкольники, принявшие участие в обследовании, обладают маловыраженными навыками звукового анализа, сниженной способностью к слуховому восприятию речи и фонем. У всех дошкольников выявлены характерные нарушения звукопроизношения, прослеживаются искажения слоговой структуры, упрощение слогов, имеют место дефекты звукопроизношения, такие как: отсутствие, замена, смешение звуков. У детей зафиксирована неспособность построения, восприятия грамматических конструкций; ограничен запас слов в активном словаре, который не соответствует возрасту; требуется проведение комплекса мероприятий по развитию импрессивной речи.

Полученные результаты констатирующего эксперимента систематизированы, представлены в таблице № 2.

Таблица № 2

Сводная таблица результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Направления исследования	Обследуемые дети									
	Марина	Арсений	Дмитрий	Елена	София	Светлана	Виолетта	Сергей	Виктория	Павел
Состояние общей моторики	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1
Состояние моторики пальцев рук	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3
Состояние двигательных функций органов артикуляционного аппарата	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
Обследование динамической организации мимической мускулатуры	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Обследование фонематического слуха	3	2	3	2	2	3	1	2	2	2
Обследование слоговой структуры слова	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3
Обследование понимания речи	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4

Направления исследования	Обследуемые дети									
	Марина	Арсений	Дмитрий	Елена	София	Светлана	Виолетта	Сергей	Виктория	Павел
Обследование состояния звукового анализа слова	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3
Обследование активного словаря	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Обследование грамматического строя	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
Выполнение методики «Объясни действия»	3	2	1	2	2	2	2	1	1	1
Выполнение методики «Словарь глаголов»	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Выполнение методики «Обследование словоизменения глаголов»	3	2	1	2	1	3	1	1	2	1
Средний балл	2,69	2,38	2,38	2,30	2,30	2,61	2,30	2,23	2,00	2,23

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

По завершению логопедического обследования старших дошкольников с ОНР III уровня проведен детальный анализ результатов, на основании которого можно сделать следующие умозаключения:

- анамнез детей позволил сделать выводы о том, что пренатальные и постнатальные периоды протекали с патологиями различного рода;
- состояние мелкой и общей моторики характеризовалось недостаточным уровнем развития;
- артикуляционный аппарат дошкольников не имел грубых нарушений моторики, у всех воспитанников прослеживалась вялость и слабость артикуляционной мускулатуры, движения языка и губ характеризовались как «недостаточно точные», затруднена переключаемость).
- недостаточно четкая артикуляционная моторика у большинства детей повлекла за собой нарушения фонематического развития и как следствие, трудности в звуковом анализе слов;
- у детей недостаточно развит фонематических слух и восприятие, требуется комплекс упражнений на развитие (в отдельных звуках, слогах,

словах);

- нарушение звукопроизношения проявлялось у всех детей;
- у всех детей наблюдались разнообразные просодические расстройства (темпа, ритма, голоса, интонирования, речевого и неречевого дыхания);
- всем детям присущи нарушения слоговой структуры, грамматического строя, лексики; для детей характерны нарушения внимания, памяти и мыслительной деятельности;
- отмечены расхождения в отношении объема активного глагольного словаря и пассивного, его прироста; словарный запас обследуемых детей достаточен для употребления в бытовых ситуациях, однако установлено недостаточное знание редко употребляемых слов;
- дошкольники испытывают затруднения актуализации словаря;
- объяснение слов осуществлялось посредством подбора схожих по значению глаголов (зафиксированы случаи замены слов близких по ситуации и внешним признакам);
- отмечены неточности в употреблении слов, отсутствие знаний названий разных действий свойственных одному объекту;
- зафиксированы трудности в обобщении;
- в процессе словообразования и словоизменения глаголов зафиксированы следующие ошибки: в понимании и использовании значений префиксальных глаголов, в образовании приставочных глаголов, при подборе синонимов и антонимов и др.).

Таким образом, у детей зафиксированы нарушения всех компонентов речи, моторной сферы (общей, мелкой, мимической моторики), что свидетельствовало о наличии у старших дошкольников *ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрии*.

Данные результатов эксперимента позволяют сделать выводы о необходимости организации и проведения систематической и поэтапной коррекционной работы. Формирование лексической системы у детей

рассматриваемой категории не может происходить самостоятельно, что обуславливает необходимость формирования и развития глагольного словаря.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Коррекционная работа с детьми, имеющими с общее недоразвитием речи III уровня, направлена на развитие всех сторон речи, целью обучающего эксперимента являлось проведение работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Разработка основных направлений логопедической работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников;
2. Определение условий и принципов реализации направлений.
3. Определение содержания данных направлений.

Работа по формированию глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня строилась на следующих принципах:

Принцип индивидуального подхода предусматривает учет особенностей ребенка, включает в себя всестороннее изучение и разработку соответствующих мер коррекционно-развивающего воздействия.

В *специальные принципы* входит: принцип развития (по Л. С. Выготскому), который предполагает повышающую сложность выполнения заданий и речевого материала в процессе проводимой работы. Сначала, дается более простой, понятный ребенку материал, по мере освоения заданий, материал усложняется.

Онтогенетический принцип подразумевает разработку методики коррекционно-логопедической работы, предусматривающий последовательность появления форм и функций речи, а также видов

деятельности ребенка в онтогенезе.

Принцип системности основывается на представлении о речи, как сложной функциональной системе, структурные компоненты которой непосредственно взаимосвязаны между собой. Тем самым, корректируя нарушение речи, воздействуем на все стороны речевой функциональной системы.

В соответствии с *принципом комплексности*, исправление речевых нарушений должно включать комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие.

Принцип деятельностного подхода – организация логопедической работы осуществляется, учитывая ведущую деятельность ребенка.

Теоретическая основа обучающего эксперимента заключается в методических рекомендациях для коррекции ОНР у детей с дизартрией Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Л. В. Лопатиной.

Запланировано проведение 25 занятий, из них – 19 индивидуальных, продолжительностью 15 – 20 минут и 6 подгрупповых, продолжительностью 20 – 25 минут.

Подгруппы сформированы на основании констатирующего эксперимента в соответствии с логопедическим заключением. В каждой подгруппе количество детей составило 5 человек. Занятия проводились в кабинете логопеда с использованием дидактического материала. Состав подгрупп несколько раз подвергался изменению.

На занятиях коррекционной программы используются различные игрушки, дидактические и предметные картинки.

Структура коррекционной работы в рамках подгрупповых занятий определена в соответствии предложенной с Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной структурой и включала в себя:

1. Формирование лексико-грамматических средств языка;
2. Обучение диалогической и монологической речи [70, с. 7].

Направления коррекционной работы:

1. Развитие общей моторики.
2. Активация произвольной моторики пальцев рук.
3. Активация моторики артикуляционного аппарата
4. Развитие фонетической стороны речи.
5. Формирование слоговой структуры слова.
6. Развитие функций фонематического слуха.
7. Формирование навыков звукового анализа слова.
8. Развитие понимания речи.
9. Обогащение активного словаря.
10. Формирование грамматического строя.

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

После проведения обследования, календарно-тематического планирования, проведен комплекс мероприятий в рамках индивидуальных и подгрупповых занятий по формированию лексико-грамматического строя речи дошкольников в период с 05 октября 2022 года по 03 марта 2023 года. Параллельно выполнялись работа над развитием крупной и мелкой моторики, просодики, фонематического анализа и звукопроизношения.

В соответствии с ранее определенными направлениями, нами проведена работа по коррекции общего недоразвития речи и обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, направленная на:

1. Развитие общей моторики

Осуществлялось на регулярной основе, активно использовались динамические паузы, успешно применялся спортивный снаряд – скакалка, способствовавшая отработке координации движений, развитию темпа, ритмического чувства.

С целью совершенствования двигательной сферы детей, регуляции своего мышечного тонуса, практиковалось выполнение упражнений на повышение уровня активации (самомассаж ушных раковин путем зажима мочки большими и указательными пальцами, разминки уха по краю вверх и обратно; самомассаж головы путем плавных поглаживающих движений обеих рук, с слегка согнутыми пальцами, от ушей к макушке), описанные А.И. Богомоловой [1, с. 24].

Занятия включали в себя упражнения, направленные на регуляцию мышечного тонуса, например, "Кулачки", когда дошкольник сгибал руки в локтях и сжимал – разжимал кисти рук, постепенно увеличивая темп, выполнение предполагалось до максимальной усталости кистей, после чего мышцы рук расслаблялись и встряхивались [1, с. 27]. Общим принципом подобных упражнений являлось сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением, выполнение возможно, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях.

С целью развития чувства ритма, умения передать в движении простой ритмический рисунок на подгрупповых занятиях использовалось упражнение «Мы потопаем немножко», описанное Г. С. Швайко в своих пособиях. Дошкольники выстраивались в одну шеренгу, а исследователь демонстрировал детям движения: топал левой ногой, топал правой ногой, а потом делал три шага на месте. После этого движения ногами выполнялись детьми одновременно с логопедом. В финале, дети показывали эти движения самостоятельно (по памяти). Ритмический рисунок (I I III) [53, с. 34].

Для обеспечения переключаемости между упражнениями на подгрупповых занятиях использовались различные динамические паузы по типу: логопед давал задание запомнить названные действия, выполнить их друг за другом. Например, топнуть левой ногой – сесть – выпрыгнуть.

2. Активация произвольной моторики пальцев рук

Каждое занятие проводилось с использованием различных дидактических пособий, непременно включало в себя пальчиковую

гимнастику, например, одно из упражнений – «Коготки», выполняя которое дети сильно полусгибали и разгибали пальцы. Увлекательно дети выполняли массаж пальцев шариком Су-Джок, проговаривая стихотворение пальчиковой гимнастики.

Включались упражнения на различные манипуляции рук – разжимание и разжимание резиновых груш, шнуровку, пришивание пуговиц, захват кончиками пальцев мелких предметов, дети упражнялись раскрашивать и штриховать, картинки, обводить трафареты и т.д.

3. Активация моторики артикуляционного аппарата

Артикуляционная гимнастика выполнялась в положении сидя, тем самым обеспечив прямое положение спины, конечности находились в положении покоя, тело не напряжено.

Использованы общеизвестные упражнения из артикуляционной гимнастики для губ, языка, упражнения для развития нижней челюсти, тренировки мышц глотки и мягкого неба (позевывания с широким открыванием рта, шумным втягиванием воздуха), но с учетом внимания на тонкие движения кончика языка. Особый акцент выделялся на то, чтобы движения каждого органа артикуляции выполнялись симметрично по отношению к правой и левой стороне лица. Также каждое занятие включало дыхательные упражнения, например, «Пузырьки», с использованием трубочки – соломинки и стакана воды.

Индивидуально с каждым дошкольником отрабатывались ритмичность, переключаемость, точность движений артикуляционного аппарата по следующей схеме: дошкольнику предлагалось, смотря в зеркало, наблюдать, как исследователь выполнял упражнение; затем посмотреть в зеркало и выполнять упражнение; находясь в статичном положении, смотреть на себя в зеркало и уяснить в каком положении находились язык, губы; далее, дошкольнику предлагалось, закрыв рот и проглотив слюну, рассказать содержание и последовательность выполняемых им действий; детям представлялась возможность выполнить упражнение повторно.

Указанная схема подготовки дошкольников к выполнению упражнений имеет цель – формирование четких кинестезий, уменьшение симптомов дизартрии; в конечном итоге, у дошкольников подготавливается база для вызывания или уточнения звуков.

Для развития мимической мускулатуры выполнялось следующее упражнение, описанное в трудах Г. А. Османовой, Л. А. Поздняковой: с использованием трех карточек, изображающих эмоции человека – веселье, грусть, сердитость, исследователь предлагал детям «превратиться в жителей сказочного огорода»: улыбнуться как веселый огурец, показать, как грустит помидор и нахмуриться как сердитый чеснок [32, с. 12].

4. Развитие фонетической стороны речи

На индивидуальных занятиях активно использовалась игра «Где звучало?», предполагающая расположение ребенка сидя с закрытыми глазами, в то время как исследователь звонил колокольчиком то спереди, то сзади, то слева, то справа, либо над головой ребёнка. Задача ребёнка – указать рукой направление, откуда исходил звук.

Также для развития фонетической стороны речи на индивидуальных занятиях применялась игра «Взрослый или детёныш?», предусматривающая использование картинок с изображениями домашних животных – взрослых и детёнышей: овцы и ягненка, кошки и котенка, козы и козленка и др. Исследователь произносил звукоподражания голосом животных то низким, то высоким голосом, задача детей заключалась в обозначении необходимых изображений, основываясь на характер звукоподражания и высоту голоса.

Кроме того, в работе использовалась игра «Цепочка», где исследователь демонстрировал предметную картинку, громко, чётко называя изображение: «банан», а затем чётко зачитывал звукосочетания: «банан, панам, паман, баман, банан, ваван». Если ребёнок слышал правильное название изображенного на картинке предмета, то он поднимал зелёный флажок, в случае если неправильное – красный.

5. Формирование слоговой структуры слова

Манипуляции над отдельными звуками осуществлялись в нарабатанной очередности, начиная со звуков с наиболее сохранной артикуляцией. Устранение дефектов произношения осуществлялось первоначально со звуков раннего онтогенеза, с учетом влияния патологических рефлексов, срабатывающих в органах артикуляционного аппарата. Деятельность по обучению правильному произношению звуков осуществлялась одновременно с развитием фонетических функций. Приемы постановки, дифференциации и автоматизации аналогичны приемам по коррекции любых нарушений звукопроизношения. Устраняя дефекты звукопроизношения, обусловленные дизартрией, работа выстраивалась, в том числе, и, начиная с уточнения или вызывания той группы звуков, артикуляционный уклад которых нарушен.

6, 7 Развитие функций фонематического слуха и формирование навыков звукового анализа слова

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия проводилось параллельно с коррекцией звукопроизношения.

В работе использованы игры для развития фонематического слуха, представленные Т. А. Ткаченко [42, с. 19].

Система логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы разделена на этапы [43, с. 19]:

- узнавание неречевых звуков;
- различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;
- различение слов, близких по звуковому составу;
- дифференциацию слогов;
- дифференциацию фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа.

Изначально, работа по заданному направлению проводилась на основе неречевых звуков (шум дождя, реки, скрип двери и др.), с постепенной отстраненностью от зрительного анализатора, в следующей

последовательности: тихо – громко, быстро – медленно [3, с. 7].

Исследователь, демонстрируя игрушечного котенка, изображал, как он мяукает, когда находится далеко (тихо), и как – когда близко (громко). Дошкольники отгадывали далеко или близко кричал котенок в момент, когда исследователь произносил «Мяу», меняя силу голоса. После чего, по сигналу исследователя, дети мяукали: «далеко» или «близко».

Применялся элемент усложнения игры, когда дошкольники различали крик котенка, ориентируясь на индивидуальные особенности голоса и тембр говорящего.

Исследователь демонстрировал картинку и громко, четко обозначая название изображения: «скакалка», называл эту картинку то правильно, то неправильно. Задача детей заключалась во внимательном прослушивании исследователя, в момент обнаружения ошибки произношения – поднимать красный кружок. Исследователь произносил: «Скакалка – скалалка – калалка – скалатка – ласкатка» и т.д. Игры начинались с простых по звуковому составу слов, с постепенным переходом к сложным.

Проводилась целенаправленная работа по приобретению навыков различения слогов. Исследователь произносил несколько слогов (закрывая рот листом формата А 4), дошкольники должны слушать внимательно и повторять слоги как можно точнее»:

ша-са-ша са-за-са са-ца-са

жа-ша-жа ча-тя-ча ща-ча-ща

ша-жа-ша тя-ча-тя ча-ща-ча

ра-ла-ра ла-ра-ла

Исследователь просил детей определить место звуков [С] и [Ш] в словах (в начале, середине, конце). Первоначально уточнялся какой звук в слове [С] или [Ш], после чего дети определяли его место в словах: автобус, квас, свинья, крыша, садик, шахматы, посуда, колбаса, песок, кушать, крыша, палас, шоколад, ландыш, малыш, мякиш, шипы, снеговик.

Использована игра «Добавь начало», где исследователь озвучивал

последний слог названия одной из предложенных картинок (например, вода, щука, каша, репа), а дошкольники называли начало слова и все слово: ДА-вода, КА-щука, ША-каша, ПА-репа.

Распространенной и любимой у детей является игра «Лови звук», предусматривающая произношение исследователем звуков, определенных перед началом игры; задача дошкольника заключалась во внимательном прослушивании звуков и, в случае опознания заданного звука, – хлопать ладошками и «ловить звук». В ходе игры звуки произносились медленно, в случае, если ребенок «поймал неверный звук» – указывать на ошибку и неверное опознание звука.

Не менее увлекательной для детей являлась игра «Договори слог или слово», которая имеет цель – развитие слухового внимания, сообразительности и расширение словарного запаса.

Исследователь произносил начало предложения, задача дошкольника – добавить слово по смыслу:

–Огород нам для борщей
Летом дарит много... (овощей);
– Лодки по морю плывут,
Люди веслами ... (гребут);
– На скамейке у ворот
Лена горько слёзы ... (льет).

8, 9 Развитие понимания речи и обогащение активного словаря

Реализуя задачи исследования, работу по формированию глагольного словаря мы строили по следующим направлениям:

- расширение объема словаря;
- формирование структуры значения слова;
- развитие семантических полей и лексической системности;
- развитие синонимии и антонимии;
- формирование словообразования;
- формирование словоизменения;

– формирование синтагматических связей слова.

Для работы по заданным направлениям, основе трудов Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Л. В. Милютиной, нами систематизирован тематический материал, подготовлен и оформлен в виде конспектов логопедических занятий, в которых предлагаются к использованию в коррекционной работе тематические игры по лексическим темам. Проведение занятий с опорой на указанные конспекты способствовало достижению цели формирующего эксперимента – прогрессированию процесса формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. К выполнению предложено множество упражнений, выполняемых в игровой форме, вызывающих заинтересованность детей и желание правильно выполнять инструкции.

Предлагаем к освещению краткое изложение проведенной работы по указанным направлениям.

Расширение объема словаря (пассивного и активного)

Безусловно, что первоначально осуществлялась работа по установлению объема словаря, состоящего из слов, которые дети понимали, но не использовали в своей речи. У всех детей зафиксирована слабовыраженная способность перевода пассивного словаря в активный, объем пассивного словаря детей близок к норме, однако бедность активного словарного запаса находила свое проявление.

Алгоритм работы по обогащению словаря глаголами строился с учетом программы дошкольного образовательного учреждения, возрастных норм объема словаря детей 5-7 летнего возраста, имеющих особенностей формирования лексического строя речи у детей, имеющих диагноз «дизартрия».

Коррекционная работа направлена на формирование пассивного словаря, включающего в себя слова, о значении которых ребенок догадывался по контексту, ограниченного знаниями только тех действий, с которыми дети встречались неоднократно. Упомянутый словарь состоит

либо из названий действий, которые ребенок совершал сам, например, гуляет, играет, кушает, спит и т.д., либо действий, совершаемых близкими людьми.

Используя сюжетные картинки с изображениями знакомых ребенку субъектов, выполняющих разные действия, мы вырабатывали способность понимания названий совершаемых одним и тем же лицом действий, например, мальчик бежит, мальчик играет, мальчик спит; умение называть действия лиц, животных и предметов, находящихся в окружении дошкольника (мама моет, собака лает, мячик скачет); навык различения слов близких по звучанию, но разных по смыслу (выучить – изучить, вбить – взбить, оплатить – отплатить), близких по значению (плывет, отплывает, переплывает). Перевод пассивного словаря в активный, закрепление слов в речи имели конечную цель – обогащение активного словаря глаголов.

Игры по расширению словарного запаса разнообразны, в коррекционной работе применялись такие игры, как «Кто чем занят?», целью которой является приобретение дошкольниками навыков правильного соотнесения действий с тем или иным предметом, подбор ответа с использованием глагола, расширение словарного запаса, развитие внимания и памяти. Игровую форму можно организовать как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях, с использованием мяча. Исследователь бросает кому-либо из детей мяч, называя любой предмет (имя мальчика или девочки, профессию человека, животное и т.д.). Дошкольник, поймавший мяч, называя подходящее действие для этого предмета, возвращает мяч исследователю. Например, собака – лает, кошка – играет, медведь – спит, девочка Аня – рисует, мальчик Сережа – лепит, и т. д.

На индивидуальных и подгрупповых занятиях проводились экспресс-игры с использованием дидактического материала, на основе подобной схемы, например, «Кто чем занимается?», «Кто как кричит?», «Кто как разговаривает?» «Кто как передвигается?», «Какие действия совершают животные или что делают животные?», «Что происходит в природе?», «Кто

может совершать эти движения?» и т.д.

С интересом проходила игра «Что делает человек этой профессии и с помощью чего он это делает?», где детям предлагалось составить словосочетания. Исследователь демонстрировал предметные картинки с изображением людей различных профессий и предлагал сказать, что делает человек этой профессии и с помощью чего (по образцу). Например, пожарный тушит пожары водой; доктор лечит людей лекарствами; маляр красит стены кисточкой; парикмахер стрижет ножницами, машинкой и т.д.

Использовалась игра «Кто как ест», ходе которой исследователь демонстрировал дошкольникам картинки на наборном полотне с изображением животных и птиц, предлагал определить, кто как ест (например, кит ест рыбу, снегирь клюет ягоды рябины, коза щиплет траву, кошка лакает молоко, белка грызет орехи).

Для активизации словаря на подгрупповых занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка использована игра «Опиши маршрут Саши в школу». Исследователь задавал вопросы с использованием различных бытовых ситуаций, дети хором и по одному с использованием глаголов заходит, выходит, доходит, отходит, подходит, обходит, переходит, приходит и т.д. составляли рассказ. Кроме того, выполнение упражнений подобной категории осуществлялось на каждом индивидуальном занятии с использованием игр, в которых совершались действия одним и тем же лицом.

Формирование структуры значения слова

Подбор заданий осуществлялся с учетом факта наличия у детей диагноза «дизартрия», поставленного невропатологом.

На основе проведенных в констатирующем эксперименте исследований лексики, работу с детьми необходимо проводить с уточнением денотативного, формированием сигнификативного и контекстуального компонентов значения слова.

Изначально, отрабатывались наиболее продуктивные конкретные значения слова (например, носить одежду), затем контекстуальные значения

менее продуктивные (например, носить ребенка под сердцем), и переносные значения (после свадьбы носить фамилию мужа).

Предлагалась игра «Объясни значение слов – глаголов». Предполагалось, что исследователь называл глагол и просил дошкольников объяснить, что означает это слово, показать его действие с помощью мимики, пантомимики и движений, рассказать случай выполнения этого из собственного опыта, например, шить – зашивал брюки, пришивал кнопку, шил костюм для праздника, кроме того, возможно мысленное воспоминание событий.

Широко использовалась игра «Назвать другие действия», входящие в состав исходного, назвать какие действия «помогают» этому действию. Например, плавать – одевать специальное снаряжение, идти или ехать к водоему и бассейну, погружаться в воду, не касаться дна, совершать движения конечностями в определенном направлении и т.д.

Для формирования структуры значения слов активно использовалась игра по типу: «Назови лишнее слово»: ненавидеть, презирать, наказывать и т.д.

Выполнение упражнений с уточнением значения выражений с многозначными глаголами вызвало определенные трудности у всех детей, так, например, к глаголу «собрать» дети подбирали только одно слово «урожай», что также свидетельствует о необходимости обогащения словаря детей. Стоит отметить, что после озвучивания экспериментатором возможных вариантов подбора слов «мысли, вещи, доказательства» Марина И., Светлана П., Дмитрий С., Арсений Р. при повторном выполнении упражнения, назвали все четыре предложенных варианта подбора существительных.

Развитие семантических полей и лексической системности

Планирование коррекционной деятельности осуществлялось с учетом того, что детям свойственна задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой; предусматривало организацию семантических полей

по различным признакам, с первоочередной группировкой, объединением слов по тематическим признакам и последующей дифференциацией слов внутри семантического поля, выделением ядра, периферии, установлением парадигматических связей на основе противопоставления, аналогии.

Новое слово, которым овладевал дошкольник, вводилось в соответствующее семантическое поле, уточнялись его связи с другими словами данного семантического поля, обращая внимание на причины объединения слов.

Регулярно применялась игра «Классификация», целью которой является формирование семантических полей (групп слов, связанных по смыслу), закрепление родовидовых отношений между словами. Исследователь предлагал дошкольникам рассмотреть и назвать предметы (картинки с изображением: тюльпана, одуванчика, мака, трамвая, троллейбуса, автобуса; комплект предметов (картинок) для демонстрации образца выполнения задания: стакана, бокала, вилки, юбки, брюк, футболки). После усвоения материала озвучивалось задание: разложить их на две группы. Исследователь демонстрировал образец выполнения задания на материале одного комплекта предметов (картинок): «Стакан, бокал и вилку положим вместе, потому что это посуда. Юбку, брюки, футболку положим отдельно от посуды, потому что это – одежда». Усвоив задание, исследователь предлагал вниманию детей следующий набор предметов (картинок), после чего, дошкольники приступали к классификации самостоятельно.

Также организовывались игры «Группировка слов», где дошкольникам предлагалось выбрать «лишнее» слово в ряду предъявленных; «Бывает – не бывает», предусматривающая произнесение исследователем предложений, заключающих в себе ошибку, задача детей состояла в определении неверного слова и объяснении причин выбора, например, «Мы замерзли у костра».

На подгрупповых занятиях выполнялись задания по переходу с семантического поля одного слова на семантическое поле другого слова. На

вопрос: «Что делает снег?» дети должны ответить – летит, ложится, кружится, искрится, идет (стоп!). Кто или что еще может идти? Дети отвечают – кошка, человек, дождь, собака (стоп игра!). Что еще умеет делать собака? И так далее. На первых порах упражнение для детей было относительно трудновыполнимым, однако, повторная инструкция и актуализация знаний детей логопедом позволили прогрессировать в выполнении заданий и расширить комплексы ассоциаций, которые возникали вокруг слов, в том числе, относительно других слов. Наименьшую активность и апатию к выполнению упражнений проявили София Т., Павел В. и Виолетта Р.

Развитие синонимии и антонимии

Работа над синонимами начиналась с приобретения детьми навыков понимания отличительных признаков синонимов, предполагала усвоение знаний о том, что слова – синонимы (например, шить, штопать, вязать и т.д.) близки по смыслу, но различаются смысловыми оттенками. На старте развития синонимии работа реализовывалась с использованием синонимов, имеющих более выраженную степень семантической близости (месить – мешать), в последующем – с меньшей степенью (смеяться – заливаться, хихикать).

Выполнение упражнений на развитие синонимии предполагалось как в индивидуальной форме. Дети (кроме Павла В.) легко справились с подбором синонимов по типу: размышлять – (думать), плакать – ... (реветь), однако подбор слов к более абстрактным для детей указанной категории понятиями, таким как: мчаться – ... (нестись), бояться – ... (опасаться) вызывал затруднения, требовалась помощь исследователя.

С интересом дети выполняли задание на подбор синонимов «Выбрать из трех слов два слова - «приятеля». Исследователь называл по три глагола, задача детей заключалась в поиске среди глаголов: спорит, опровергает, сравнивает; подчеркивает, утверждает, спорит; сообщает, говорит, поет и т.д. «лишнего» слова и обозначении его. Кроме того, детям необходимо устно

объяснить мотивы сделанного выбора.

В ходе формирования глагольной лексики осуществлялось формирование антонимических отношений, начиная с простых антонимов, с постепенным переходом к более сложным. Первоначально дети овладевали знаниями об антонимах, содержащих отрицание исходного слова: есть – голодать, веселиться – печалиться, вдохнуть – выдохнуть.

Затем использовались антонимические пары глаголов, включающие в себя семантические отношения «начинать» – «переставать», образованных с использованием приставок (наливает – выливает, завязывает – развязывает, собирает – разбирает, вносит – выносит).

В работе над антонимией дошкольников обучали навыкам подбора слов, подходящих к конкретной ситуации, посредством сопоставления семантических признаков слов.

На завершающем этапе работы дети изучали значение многозначных слов, имеющих взаимно исключающие друг друга значения (залечить: "вылечить" и "ухудшить состояние из-за лечения"). Проводилась работа, направленная на понимание двусмысленных фраз, например, «Врач обошел первую палату» (посмотрел больных или не зашел в эту палату?).

В организации коррекционно-логопедической работы антонимам отводится особое положение, потому как предполагает выполнение операций анализа, сравнения, противопоставления, что содействует развитию когнитивных функций у детей.

Занимательно для детей проходили занятия с использованием игры «Закончи предложение и назови слово – «неприятель»

Продавец продает, а покупатель...

Учитель спрашивает, а дети...

Вечером ложатся в постель, а утром...

При встрече здороваются, а при расставании... и т.д.

На подгрупповых занятиях применялась игра с мячом «Скажи наоборот», где исследователь озвучивал слово и бросал мяч кому-либо из

детей, ребенок поймавший мяч придумывал слово, противоположное по значению, называл его и бросал мяч обратно исследователю. Примеры слов: купить (продать), налить (вылить), дать (взять) и т.д.

Формирование словообразования

Дифференцирование словообразовательных форм глаголов является труднодостижимым процессом для дошкольников с ОНР по причине того, что глагол обладает более абстрактной семантикой, по сравнению с существительными, имеющими конкретные значения. В этой связи, в ходе коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, осуществлялось закрепление простых по семантике схем образования новых слов с применением продуктивных аффиксов.

Процесс словообразования глаголов осуществлялся по заданной схеме.

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

а Образование глаголов совершенного и несовершенного вида при помощи приставок с-, на-, по-, про- (делать – сделать, чувствовать – почувствовать, информировать – проинформировать, кормить – накормить).

б Образование глаголов несовершенного вида при помощи продуктивных суффиксов – ива, – ыва, – ева: рассказать – рассказывать, опоздать – опаздывать, задержать – задерживать, оценить – оценивать, спросить – спрашивать, воевать – завоевать.

2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов. Возвратность – это постоянный признак глагола, выражающий, что действие или состояние возвращается к самому действующему лицу («учить» – категория невозвратных глаголов; «учиться – учусь» – категория возвратных глаголов.

3. Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками.

С использованием глагола «ходит» и ряда приставок возможно составить ряд «новых» глаголов с другими значениями: входит, выходит, уходит, подходит, отходит, переходит, проходит. Освоив смысловые значения приставок, дети образовывали слова от других глаголов. Для облегчения понимания смысловых значений различных глагольных

приставок, проводились тренировочные упражнения в образовании глаголов с использованием одной и той же приставки [39, с.76].

Все дети, в целом, справлялись с заданиями, правильно показали на картинках глаголы, где действие уже совершено, и где оно совершается, но только действий, которые они совершали сами в повседневной деятельности (умывается – умылся). Потребовалось проведение неоднократных дополнительных разъяснений Сергею З. и Софие Т., Павлу В. для понимания значения слов ловит, догоняет, чинит в совершенном виде (поймал, починил, догнал). Работу в данном направлении необходимо продолжать параллельно с расширением объема словарного запаса.

Для отработки навыков словообразования исследователь предлагал детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается, задача детей – правильно описать действия:

мыл – вымыл,

гладит – погладил

рубил – срубил и т.д.

На подгрупповых занятиях проводилась игра в лото, где у каждого ребенка в руках находились карточки с изображением действий. Исследователь называл действия, задача детей заключалась в размещении фишек на соответствующих картинках. Примеры глаголов:

наливает – выливает,

подлетает – отлетает,

переходит – перебегают и т.д.

Формирование навыков словоизменения

Одной из динамичных по своей результативности и интересу детей на подгрупповых занятиях была игра, в которой логопед произносил предложение, затем бросал мяч ребёнку, называя местоимение и предлагая закончить предложение.

Я гуляю в сквере. ТыМы.... Вы.... Он... Она.... Они....

Я рисую небо....Ты...Мы.... Вы.... Он... Она.... Они.... и т.д.

Дети охотно выполняли задание, формируя компетенции, обозначенные исследователем.

В современном русском языке выделяются следующие способы словообразования:

- 1) Аффиксальные.
- 2) Безаффиксные (используется только для имен существительных).
- 3) Смешанные.

Рассмотрим аффиксальные способы словообразования, применяемые в коррекционной работе:

1. Суффиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе суффиксов (танец – танцевать).
2. Префиксальный – образование новых слов присоединением к основе приставок (сопереживать)
3. Префиксально-суффиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе приставки и суффикса (земля – заземлить)
4. Постфиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе постфикса (стучать – стучаться).
5. Префиксально-постфиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе приставки и постфикса (ехать – разъехаться)
6. Суффиксально-постфиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе одновременно суффикса и постфикса (толпа – толпиться).
7. Префиксально-суффиксально-постфиксальный – образование новых слов путем присоединения к основе одновременно приставки, суффикса и постфикса (стрелять – перестреливаться).

Формирование словоизменения закреплялось сначала в сочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.

В работе с дошкольниками, имеющими диагноз «дизартрия», предусматривался текст, содержащий повествование с динамикой событий, первоначально широко применялась наглядная опора.

Для развития навыков словоизменения применялась игра «Доскажи словечко», где исследователь предлагал закончить начатое им предложение по образцу.

Девочки рисуют. Девочка... рисует.

Птицы летят. Птица...

Собаки лают. Собака... и т.д.

С интересом проходила игра «Что подходит?». Исследователь предлагал детям предложение и два глагола с разными приставками на выбор. Задача дошкольника – назвать предложение, с использованием правильного варианта глагола.

Маша цветы из пластилина слепила или налепила?

Аня тетради в рюкзак разложила или сложила?

Мусор из квартиры надо вынести или внести? И т.д.

Игра «Исправь ошибку» предполагала озвучивание исследователем предложений с неправильным вариантом использования приставочного глагола. Задача дошкольника – самостоятельно вычленить ошибку и использовать нужный глагол.

Саша реку заплыл.

Даша подшивает дырку на рубашке.

Папа обкопал яму и т.д.

Часто использовалось игровое упражнение «Подскажи действия», несущее в себе цель – научить детей образовывать и правильно употреблять глаголы, например, «ехать» с использованием разных приставок. Для игры потребовался наглядный материал: игрушечная машинка. В ходе игры исследователь показывал действия машинки, начиная предложение, задача детей – продолжить предложение, назвав действие. Например,

- Машина от гаража (что сделала?) ... (Отъехала);
- Машина по трассе ... (ПОехала);
- Машина к эстакаде ... (ПОДъехала);
- Машина на эстакаду ... (Въехала);

- Машина с эстакады... (Съехала);
- Машина столб... (Объехала).

В ходе игры исследователь повторял правильно произнесенные дошкольниками глаголы, выделяя голосом приставки.

Формирование синтагматических связей слова

Предполагало точное употребление слова в речевом потоке, словосочетаниях и в предложениях. Особое внимание уделялось развитию валентности глагола, выполняющего предикативную функцию высказывания. Дети осуществляли предложения путем сочетания слов с другими словами и образовывали словосочетания (наш дом, построить дом) и предложения (мы переехали в новый дом).

Овладение словосочетанием дает возможность расширения и закрепления синтагматических связей между словами, валентности слов, содействует овладению грамматическим строем родного языка, создает предпосылки для успешного усвоения наиболее сложных структур предложений. Потому как, за счет синтагматических связей одно слово, словно по цепочке «вытягивает» другие слова.

В коррекционной работе особый акцент обращен на развитие валентности всех частей речи, в особенности – глагола, выполняющего предикативную функцию в предложении, указанные цели реализовывались, начиная со словосочетаний, затем – в предложениях.

В процессе развития синтагматических связей слова принимался во внимание онтогенез речи и уровень сформированности лексико–грамматического строя речи дошкольников, имеющих диагноз «дизартрия».

Развитие синтагматических связей происходило в ходе игры «Отгадай животное», где исследователь предлагал детям отгадать о каком животном идет речь.

(Кто может?) мурчать, лакать, царапаться – ...

(Кто может?) давать молоко, мычать, жевать – ...

(Кто может?) плавать, хорошо маскироваться во время охоты, при

случае льет фальшивые слезы и в редких случаях играет на гармошке – ... и т.д.

Развитие глагольных словосочетаний проводилось в следующей последовательности [24, с. 77]:

1. Подбор словосочетаний, включающих глагол и существительное в винительном падеже без предлога (купил сумку, взял стакан, посадил яблоню);

2. Подбор словосочетаний, состоящих из глагола и существительного в родительном, дательном, творительном падеже без предлога (купил хлеба, помогает брату, рисует красками);

3. Подбор словосочетаний, включающих глагол и предложно-падежную конструкцию (идет к крыльцу, стреляет из ружья, лезет на дерево, выходит из воды).

10. Формирование грамматического строя речи

Направления работы по развитию грамматического строя речи (требуется всем дошкольникам – участникам эксперимента) включали в себя:

1. Обучение навыкам составления предложений по сюжетным картинкам, опорным словам, по отдельным словам, расположенным в беспорядочном состоянии.

2. Обучение дифференциации предлогов в речи.

Для этой цели часто применялась полюбившаяся детям игра «Где мы были, что видели?», несущая в себе цель – закрепление предлогов (в, на, под, у и др.). В процессе игры исследователь обращался к дошкольникам с вопросами: «Где был? Что видел?», дети, с использованием сюжетных картинок «Зоопарк», «Лес», «Сад», «Огород», строили ответ примерного содержания: «Я был в зоопарке. Видел слона, медведя, жирафа» и т.д.

Кроме того, использованы игры–упражнения: «Игра в лото», «Различай предлоги», «Добавь слова (с использованием слов «справа, слева, впереди, позади)».

3. Обучение пересказу текста после прослушивания (необходимо

Елене Т., Марине И., Светлане П.).

4. Обучение навыку рассказа из собственного опыта (необходимо Арсению Р., Дмитрию С., Виолетте Р., Сергею З., Светлане П., Марине И., Елене Т.)

5. Обучение навыку словоизменения и словообразования осуществлялось в рамках работы по формированию глагольного словаря.

Таким образом, в ходе проведенной работы учтены принципы обучения, нацеленные не только на коррекцию произношения, но и на развитие всех высших психических функций детей. Одним из сложнейших направлений в работе являлось формирование навыков самоконтроля.

Полученные результаты формирующего эксперимента систематизированы, представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Сводная таблица результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на этапе формирующего эксперимента)

Направления исследования	Обследуемые дети									
	Марина	Арсений	Дмитрий	Елена	София	Светлана	Виолетта	Сергей	Виктория	Павел
Состояние общей моторики	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Состояние моторики пальцев рук	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4
Состояние двигательных функций органов артикуляционного аппарата	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4
Обследование динамической организации мимической мускулатуры	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4

Направления исследования	Обследуемые дети									
	Марина	Арсений	Дмитрий	Елена	София	Светлана	Виолетта	Сергей	Виктория	Павел
Обследование фонематического слуха	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Обследование слоговой структуры слова	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Обследование состояния звукового анализа слова	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
Обследование понимания речи	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
Обследование активного словаря	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Обследование грамматического строя	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Выполнение методики «Объясни действия»	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3
Выполнение методики «Словарь глаголов»	4	4	2	3	3	4	2	2	3	2
Выполнение методики «Обследование словоизменения глаголов»	4	4	4	4	3	4	4	3	3	2
Средний балл	3,92	3,61	3,46	3,76	3,30	3,61	3,38	3,07	3,15	3,30

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Целью проведения контрольного эксперимента являлось определение эффективности проведенной работы. Анализ результатов исследования проводился с применением ранее использованных проб.

Обследование состояния общей моторики после проведения обучающего эксперимента

Общее состояние моторики, в общем, прогрессировало.

Все дети воспроизвели за исследователем последовательные движения рук, однако, Виктория Ш., Сергей З. совершали остановки между упражнениями.

В статической координации движений отмечена положительная динамика у Дмитрия С. Виктории Ш., Марины И. – стояли с закрытыми глазами на одной ноге, балансировали руками в период времени более пяти секунд. София Т. сходила с места, но не касалась пола конечностями.

Сергей З., Светлана П., Виолетта Р. и София Т. выполнили чередование шага и хлопка с определенными неточностями.

Обследование темпа показало, что у Софии Т. и Виолетты Р. темп замедленный, пробу выполнили после повторных разъяснений. У Павла В., Дмитрия С., Виктории Ш., Арсения Р., Сергея З., Светланы П., Марины И., и Елены Т. темп нормальный. Выполнение письменной пробы в быстром темпе, предложенном исследователем, продемонстрировало остаточное присутствие утомляемости и напряжённости у всех детей.

Небольшие успехи отмечены в пространственной координации всех детей, так как все же допускались единичные ошибки, в том числе связанные с правильным выбором направления движения вправо или влево.

У большинства детей не наблюдалось нарушений общей моторики, требующих принятия неотложных мер реагирования. По результатам контрольного эксперимента Марина И. и Арсений Р. преуспели в выполнении проб на установление состояния общей моторики, получили по 4 балла (из возможных 5). В тоже время, есть дети, в движениях которых проявлялись нарушение самоконтроля, недостаточность координации, слабое понимание инструкций, граничащее с рассеянным вниманием.

Движения исследуемых дошкольников проявлялись как более неловкие и не точные, относительно движений в онтогенезе, носили характер

угловатости; как итог, все дети нуждались дальнейшей коррекции общей моторики.

Обследование произвольной моторики пальцев рук после проведения обучающего эксперимента

В целом, результат обследования произвольной моторики пальцев рук продемонстрировал положительную динамику, грубых нарушений у обследуемых детей не имеется.

У Сергея З., Светланы П., Софии Т., по-прежнему, наблюдались сложности при диагностике мелкой моторики; остальные дошкольники с заданиями на исследование статической и динамической координации справились в полном объеме, продемонстрировали точность движений по заданному исследователем темпу; помощь себе второй рукой не оказывали.

У Марины И., Павла В. Виктории Ш., Виолетты Р. Елены Т. довольно-таки хорошо развита мелкая моторика.

Стоит отметить, что данные результаты получены путем регулярных тренировок мелкой моторики, дальнейшую работу по развитию мелкой моторики необходимо продолжать, потому как достигнутые результаты нестойкие и, при отмене регулярного выполнения упражнений и пальчиковой гимнастики, полученный эффект будет утрачен.

Оценивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, стоит отметить положительную динамику развития как общей, так и мелкой моторики дошкольников, все дети продемонстрировали способность выполнения заданий, удерживания равновесия, координацию движений; умение ориентироваться по устной инструкции исследователя, плавность движений пальцев рук в ходе пальчиковых игр.

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата после проведения обучающего эксперимента

В целом, состояние органов артикуляционного аппарата подверглось изменениям в сторону улучшения, грубые нарушения не установлены, у одного дошкольника - Сергея З. зафиксированы результаты,

свидетельствующие о наличии тремора в движениях, замедленном темпе, истощаемости.

В дошкольники продемонстрировали положительные тенденции в развитии подвижности артикуляционного аппарата, правильное выполнение проб и высокий уровень самоконтроля отмечены почти у всех детей. У Дмитрия С., Светланы П. зафиксированы затруднения в совершении движений челюстью вправо, влево.

Данные анализа по результатам обследования анатомического строения органов артикуляционного аппарата позволили лицезреть наметившиеся положительные тенденции в динамической организации движений и улучшении состояния мимической мускулатуры у логопатов.

Вместе с тем, уровень развития моторики артикуляционного аппарата по-прежнему, недостаточный, отмечались спастичность артикуляционных мышц, имеющийся повышенный тонус языка, как следствие, логопаты проявили неспособность точного выполнения проб.

По завершению проведения обучающего эксперимента мы отметили, что динамика движений языка артикуляционного аппарата выражена слабо, затруднена переключаемость движений, объем движений не полный. При выполнении артикуляционных упражнений наблюдалось некоторое увеличение мышечного напряжения.

Подводя итоги, прослеживается улучшение результатов у дошкольников, но в минимальном объеме, в связи с чем, необходимо обязательное продолжение включения в комплекс коррекционной работы упражнений, направленных на развитие мускулатуры детей; выполнение рекомендаций врача-невролога.

Обследование фонетической стороны речи после проведения обучающего эксперимента

В результате проведения конечного обследования, несмотря на принимаемые меры, выявлены дефекты у всех дошкольников, рассмотрим наиболее выраженные.

У Виолетты Р. сохранилось нарушение, выражающиеся в искажении свистящих, присутствует межзубный сигматизм «з» и «с» (имеющиеся звуки произносятся межзубно); имеем возможность наблюдать результаты коррекции замены звуков «ц-с» в начале, середине слова, ребенок прекратил осуществлять подмену звуков, правильно воспроизводила слова за исследователем (сардина, сало, слесарь, русалка), требуется обязательная дальнейшая автоматизация в период от 6 до 12 месяцев, возможно и дольше. Подвергается коррекции дефект оглушения «д-т» и «в-ф», в начале слов данный дефект встречался весьма редко, чаще – в середине слов (подарок – «потарок», гнездо – «гнезто», грузовик – «грузофик», двери – «дфери»). Требуется последовательное проведение работы по автоматизации приобретенных навыков, девочка не в состоянии самостоятельно контролировать свою речь.

У Арсения Р. подвергся значительной коррекции фонологический дефект, проявляющийся в замене звуков «л-в». Проводимый комплекс мероприятий позволил наглядно увидеть желаемые результаты: логопат правильно произносил слова, содержащие звук «л» в начале слова (ладонь, ласточка, локоть, лыжник, лосось), слова, в которых звук «л» находился в середине и в конце слова логопат иногда произносил неправильно (кинозал – «кинозав», подвал – «поддав», тулуп – «тувуп», брелок – «бревок», стрелок – «стревок»). Как следствие, Арсению Р. необходимо дальнейшее проведение работы по коррекции, автоматизации приобретенных умений.

Речь Марины И. стала заметно чище, смешение звуков «ш-ш/с» и «ж-ж/з» происходило крайне редко, лишь когда звуки находились в середине слова; в трех, четырех сложных словах (орешина – «оресшина», горошина – «горосшина», мишура – «мисшура», горожанин – «горожзанин», творожок – «товрожзок», бижутерия – «бижзутерия»). Требуется дальнейшая автоматизация умений.

Не смотря на прианимаемые меры, направленные на коррекцию общего недоразвития речи, у Павла В. частично сохранился дефект,

закрывающийся в замене звуков «л-в» (луджия – «вуджия», ладонь – «вадонь», ландыш – «вандыш»), причем, в случае акцентирования внимания мальчика на неправильное произношение – у ребенка повышался самоконтроль, как следствие, повторное произношение слов происходило без ошибок, в связи с чем, мы не можем утверждать, что дошкольник преодолел дефект; требуется длительная работа по автоматизации приобретенных навыков.

Успешно устранено нарушение звукопроизношения, заключающееся в замене «ц-с» у Марины И., девочка без нарушений произносила слова со звуком «ц», в том числе такие, как «оценщица», «мыльце», «карцер» и другие слова вне зависимости от сложности. Тем не менее, учитывая структуру дефекта, девочке, как и другим участникам, предписано продолжение коррекционной работы.

Подводя итоги, мы приходим к выводу, что, реализовав программу формирующего эксперимента, мы отмечаем, что у всех детей, принимавших участие в обследовании, имеются нарушения звукопроизношения, тем не менее, многие дефекты удалось корригировать и преодолеть, в результате чего речь логопатов стала содержать в себе значительно меньше дефектов, стала заметно чище и понятнее для окружающих.

Обследование слоговой структуры слова после проведения обучающего эксперимента

Анализ результатов продемонстрировал, в целом, положительную динамику развития слоговой структуры слова, несмотря на это, у детей отмечались случаи нарушений; результаты обследования позволили констатировать, что перестановка слогов является характерным признаком наличия сенсорных нарушений.

В период проведения эксперимента Павлу В. и Виолетте Р. не удалось преодолеть речевое нарушение, связанное с перестановкой слогов: кровать – «корвать»; опусканием слогов «телевизор» – «тевизор».

Виолетта Р., Елена Т., Марина И. продемонстрировали небольшое

ухудшение показателей, связанных с опусканием слогов, например, при произнесении слова «шиповник» демонстрировали – «повник», однако, контроль за речевой деятельностью детей со стороны взрослых позволял устранять указанный дефект.

На основании вышеизложенного, с детьми необходимо обязательное дальнейшее проведение коррекционной работы, полученные результаты, без должного закрепления, могут быть утрачены.

Обследование состояния функций фонематического слуха после проведения обучающего эксперимента

Результаты обследования состояния функций фонематического слуха продемонстрировали положительную динамику.

Виолетта Р. не справилась с выполнением задания на опознание фонем, не всякий раз обозначала хлопком в ладоши произносимый исследователем звук «к», среди других согласных, требовался акцент на более внимательное выполнение задания.

Павел В., Сергей З. и София Т. справились с заданием на опознание фонем (дети хорошо понимали содержание задания и предъявляемые к ним требования, как следствие, проявляли интерес к правильному выполнению всех проб; в нужный момент поднимали руку, услышав заданный исследователем согласные и гласные звуки), однако, допустили ошибки при раскладывании в один ряд картинок со звуком «с», во второй – со звуком «ш» (среди картинок с изображением шапки, машины оказалась картинка «автобус», как позже выяснилось, дети сгруппировали картинки на основе семантических признаков вида транспортных средств.), стало быть, требовался дополнительный контроль при выполнении упражнений.

Виолетта Р. и Сергей З., путались, продемонстрировали наличие сложностей при запоминании с первого раза звукового ряда, названного исследователем. Дмитрий С., Виктория Ш. и Арсений Р. либо с неуверенностью, либо неправильно поднимали руку, если слышали слог со звуком «с» (реагировали при произнесении звука «ша», напротив,

бездействовали, услышав «си»).

Все дети продемонстрировали способность самостоятельного называния (употребления) слов не только с заданным звуком «з», но и с другими свистящими, а также шипящими звуками.

У Павла В. и Виолетты Р. возникли затруднения при определении наличия звука «ш» в предложенных картинках, помимо правильно выбранных «машина», «шапка», дети ошибочно выбрали картинку «лыжи». Детям даны повторные разъяснения, повторные упражнения с целью недопущения подобных ошибок.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что если многие задания на этапе констатирующего эксперимента являлись не доступными для выполнения детьми, то на этапе контрольного эксперимента выполнение этих же упражнений не вызвало затруднений, дети правильно выполняли инструкции, лишь с небольшими неточностями. Фонематический слух логопатов стал заметно лучше, как достигнутый немаловажный результат стоит отметить проявление внимания и ответственности детей к выявлению и дифференциации звуков.

По завершению реализации программы формирующего эксперимента мы наблюдаем развитие фонематического слуха дошкольников, уровень его развития увеличился.

Обследование звукового анализа слова после проведения обучающего эксперимента

Восемь из десяти человек продемонстрировали правильное выполнение проб, навыки звукового анализа, в целом, соответствуют возрасту, дети свободно определяли количество слогов в словах различного типа слоговой структуры (например – «пианино» - 4 слога, «одеяло» – 4 слога), определяли последний согласный звук в словах (в зоопарке жили носоро...(г), тиг...(р), жира...(ф), песе...(ц); последовательно выделяли каждый звук в словах, в тоже время, присутствовали некоторые трудности в звуковом анализе малознакомых детям слов, редко использовавшихся в речевом обороте.

Удалось улучшить показатели у Павла В., Виолетты Р. и Марины И.

При обследовании состояния звукового анализа слова у Сергея З. и Виктории Ш. установлено, что сохранились нарушения, заключающиеся в неспособности определения последнего согласного звука (например, «дворец», «пирог», «пловец», «гриб»); перестановке слогов, чтобы получилось новое слово (успешно удавалась перестановка слогов в односложных словах с целью получения нового слова: нос – «сон», раб – «бар»); получить новое слово, более сложное по типу слоговой структуры, являлось затруднительным, для выполнения задания требовалась помощь: вызов – «вывоз», карета – «ракета», шина – «ниша», фарш – «фарш».

Подводя итоги, мы приходим к выводу о необходимости продолжения коррекционной работы для совершенствования достигнутых результатов.

Обследование понимания речи после проведения обучающего эксперимента

Логопаты называли предметы и действия, изображенные в картинках, правильно, точно. Арсений Р. допускал неточности при выполнении заданий в части касающейся совершения поворотов корпуса тела влево, вправо. Павел В. старательно и вдумчиво выполнял задания, но все-таки перепутал слова «ворота» и «ворона», наблюдались проявления растерянности при выполнении заданий, но, однозначно, динамика в понимании речи прослеживается. Обследование понимания предложений выявило у Павла В. Дмитрия С., Виктории Ш., Виолетты Р., Софии Т., Марины И. ряд затруднений. Допускали незначительные ошибки Павел В., Виолетта Р., София Т., Арсений Р., Сергей З., Марина И. в понимании сравнительных конструкций, как по предложенным пробам, так и новые задания по типу: «Наташа светлее Даши, но темнее Алены», где необходимо определить какая из трех девочек самая светлая.

Самые высокие результаты, относительно других обследуемых детей, при обследовании понимания речи продемонстрировали Виктория Ш. и Елена Т., старательно, вдумчиво, но в тоже время, быстро выполняли все

задания, импрессивная речь девочек сформирована на достаточном уровне. Задания для определения понимания грамматических форм, в целом, оказалось затруднительным для выполнения для Дмитрия С., Софии Т., Арсения Р., Светланы П., особенно понимание глаголов совершенного и несовершенного вида (показать, где мальчик моет посуду, а где уже вымыл; где едет на велосипеде, а где уже приехал; где рисует картину, и где нарисовал); понимание отношений, выраженных предлогами (требуется дальнейшее проведение коррекционной работы, направленной на закрепление правильного употребления в речи предлогов «за» и «около», потому как, дети не всегда устанавливают различия при их употреблении).

Таким образом, отмечается положительная динамика развития понимания речи, оценивая результаты повторного обследования детей, резюмируем имеющиеся достижения детей, имеющих диагноз «дизартрия». Дошкольники допускали определенные ошибки, что не позволило оценить выполнение заданий на высший бал, однако, проводимый комплекс мероприятий активизировал навыки самоконтроля и саморегуляции детей. Необходимо дальнейшее проведение работы, во избежание утраты достигнутых результатов.

Обследование активного словаря после проведения обучающего эксперимента

Анализ данных показал, что активный словарь соответствует возрасту у восьмерых детей. Дошкольники называли предметы, изображенные на картинках, самостоятельно дополняли тематический ряд (к словам ананас, банан, яблоко добавляли: апельсин, мандарин, хурма; к словам шляпа, шапка, косынка добавляли: кепка, пилотка, фуражка). Свободно подбирали признаки к предметам (дождь (какой?) – холодный, мелкий, сильный, моросящий, частый; девочка (какая?) красивая, маленькая, веселая, злая). Дети без затруднений называли действия людей и животных (фотограф – фотографирует, машинист – ведет поезд, портниха шьет одежду; заяц – прыгает, волк – бежит, медведь – ходит, лошадь скачет, змея ползает).

У Павла В. и Виолетты Р. наблюдались трудности при нахождении общих названий (сандалии – обувь, а шорты ... (что?); волк – дикое животное, а кошка ... (кто?), мухомор – гриб, а клюква ... (что?); подборе синонимов (к слову «радостный» подбирали «радостно»), антонимов (к слову «далеко» подбирали «недалеко»); однокоренных слов (к слову «дорога» подбирали слова «дороженька», «дорогой»). Виктория Ш. путала последовательность времен года, однако, приложенные усилия, позволили улучшить показатели у этих детей.

Анализ результатов по второй *методике «Объясни действия»* показал, что высокий уровень при выполнении заданий никто из детей не продемонстрировал, 8 старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня – Марина И., Елена Т., Светлана П., Арсений Р., Дмитрий С. и Павел В. показали средний уровень понимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом и понимание поставленной задачи. Виктория Ш., Сергей З., София Т. и Виолетта Р. по-прежнему, затруднялись в словообразовании глаголов с использованием приставок, придающих словам разнообразные оттенки, с затруднениями различали глаголы из серии «шел – отошел – вошел».

Анализируя полученные результаты по третьей *методике «Словарь глаголов»* установили, что старшим дошкольникам достаточно тяжело применять пассивный и активный словарь глаголов. Так, успешность проявили Елена Т. и Марина И., которые грамотно использовали приставки и соотношения действий и слов. Виктория Ш. и Сергей З. не в полной мере усвоили задание, ошибались при соотнесении действия и предмета. По-прежнему, восприняв инструкцию, детям сложно подбирать слова схожие на слово «ехать» при составлении рассказа, где грузовик через дорогу... (переехал), далеко... (уехал), через дорогу... (переехал).

В ходе анализа полученных результаты по четвертой *методике «Обследование словоизменения глаголов»* установлено, что Марина И. и Светлана П. показали высокую динамику успешности выполнения заданий. 8

из 10 детей проявили успешность, активность выполнения заданий в подборе не только антонимов, но и синонимов глаголам.

По завершению исследования, нами систематизированы полученные данные обследования глагольного словаря по предложенным методикам. В результате чего, представлен средний балл оценивания выполнения дошкольниками заданий по каждой методике на этапе констатирующего и на этапе формирующего эксперимента. Наибольшая разница между показателями начала и конца логопедических занятий отразилась в развитии навыков словоизменения глаголов.

Сводная диаграмма результатов обследования «до» и «после» глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня демонстрирует стабильность и позитивную динамику (рисунок № 1).

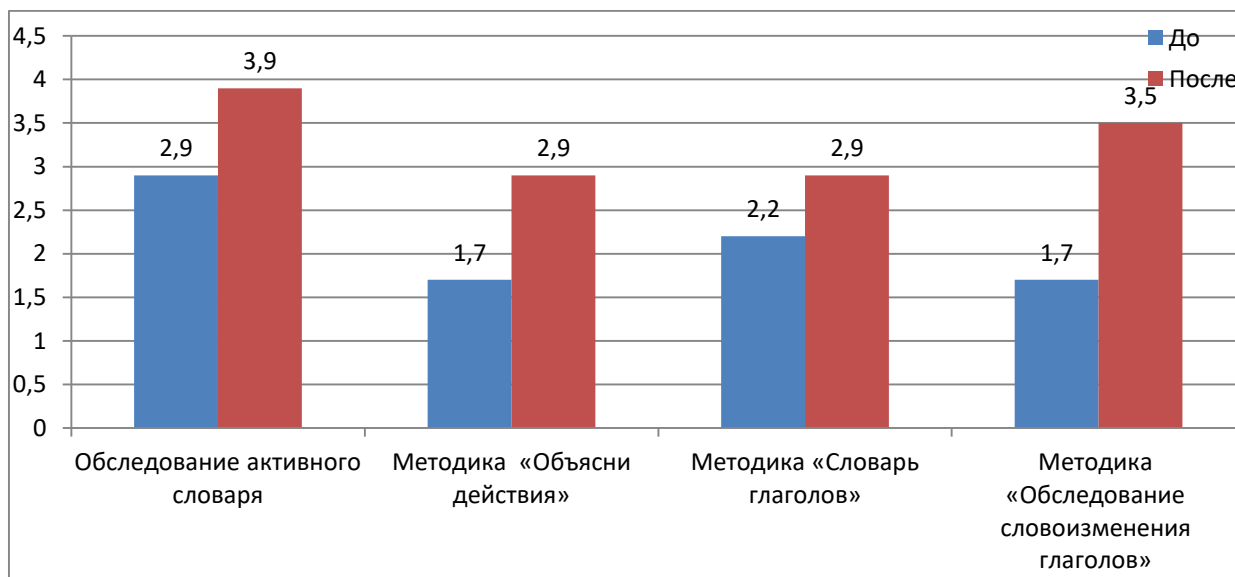


Рис. № 1. Сводная диаграмма результатов обследования «до» и «после» состояния глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Обследование грамматического строя после проведения обучающего эксперимента

Отмечено, что у всех детей грамматический строй находился на уровне нормы, однако у Павла В. и Виолетты Р. наблюдались нарушения согласования и управления аграмматизм. Дети проявили способность

составления предложений по опорным словам, сюжетной картинке.

Определённое затруднение вызывало у дошкольников задание, заключающееся в пересказе текста, незнакомого им до обследования, после прослушивания; отмечались определенные несовершенства словообразовательной компетенции (например, пешком ходить – пешеход).

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В ходе контрольного эксперимента отмечены положительные тенденции в развитии крупной и мелкой моторики, просодики, фонематического анализа и звукопроизношения, наполнении глагольного словаря, с наличием определенных результатов в формировании лексики и грамматического строя речи.

В содержании коррекционной работы учтены результаты проведенного обследования, основываясь на логопедические заключения детей. Приняты во внимание все особенности в развитии речевых и неречевых функций детей. В состав логопедической работы по расширению объема предикативного словаря входило уточнение значения слов, имеющих у детей в пассивном словаре, с овладением знаниями новых слов, в том числе развитие семантических полей и лексической системности, развитие синонимии и антонимии, формирование навыков словообразования словоизменения.

Коррекционной программа организована комплексно, сочетала в себе упражнения на звукопроизношение с формированием фонематического синтеза и анализа, развитие связного высказывания и лексико-грамматической стороны речи.

Лексические упражнения, используемые в ходе занятий, обеспечили развитие словаря детей, в том числе, глагольного. В активный словарь вводились названия предметов, их свойства, уточнялись обобщающие понятия, расширялся запас слов противоположных и близких по смыслу, формировались навыки подбора синонимов и антонимов.

На основании вышеизложенного, коррекционная работа характеризуется положительной динамикой состояния речи дошкольников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование направлено на формирование глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в условиях логопункта детского дошкольного образовательного учреждения. Поставленная цель исследования достигнута: определено направление коррекционной работы, завершен обучающий эксперимент и осуществлена проверка эффективности коррекционной работы.

В ходе исследования решены следующие задачи:

- изучена и проанализирована специальная литература по проблеме исследования;
- проведен и апробирован констатирующий эксперимент, направленный на установление состояния глагольного словаря у детей;
- проведен формирующий эксперимент, направленный на прогрессирование процесса формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- проведен контрольный эксперимент с целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы.

Данные исследований о проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи подтверждают, что это нарушение, проявляемое при расстройстве моторной сферы, имеет сложное строение. Полученные сведения о структуре речевого дефекта, механизмах его развития позволили правильно определить направления коррекционной работы.

В ходе логопедических занятий удалось добиться повышения эффективности в коррекционном обучении, обогащения глагольного словаря, ускорения процесса подготовки к обучению грамоте; минимизации риска школьной неуспеваемости и предупреждения вторичных расстройств.

Логопедическая работа осуществлялась в ходе подгрупповых занятий по преодолению общего недоразвития речи, формированию лексико-грамматического строя речи; индивидуальных занятий направленных на

коррекцию произносительной стороны речи и просодики.

На основании логопедических заключений, результатов обследования определены основные направления и содержание коррекционной работы. Коррекционное воздействие осуществлялось с учетом онтогенеза речи, индивидуальных особенностей дошкольников. С целью диагностики коррекционной работы был проведен формирующий эксперимент, направленный на расширение предикативного словаря.

Для определения результативности коррекционной работы, проведен контрольный эксперимент, целью которого являлось сравнение анализа успешности выполнения диагностических проб для проверки эффективности работы, в ходе которого получена положительная динамика развития крупной и мелкой моторики, просодики, фонематического анализа и звукопроизношения. Произошло небольшое по динамике улучшение состояния моторики артикуляционного аппарата.

У всех детей отмечено расширение объёма предикативного словаря, наблюдается динамика в формировании структуры значения глагольных предикатов. Зафиксированы качественные и количественные изменения состояния предикативной лексики, что нашло свое отражение в: уяснении ассоциативных и предикативных связей, расширении навыков словообразования и словоизменения, развитии синонимии и антонимии; с наметившимися тенденциями развития семантических полей и лексической системности, формирования синтагматических связей слова. Удалось достигнуть увеличения длины и содержательности высказываний; развития навыков и способностей коммуникации.

Результат проведенной коррекционной работы продемонстрировал положительную динамику состояния речи дошкольников.

Апробирование рассматриваемой темы представлено в сообществе. В электронном периодическом издании «Педагогический мир» (Москва) 02.07.2022 опубликована статья на тему: «Коррекционная программа по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи III уровня».

На основании вышеизложенного, можно говорить о достижении гипотезы исследования, поставленной цели и реализации обозначенных задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми: логопедическое пособие / А. И. Богомолова – СПб.: ТОО «Издательство «Библиополис», 1994. – 208 с.
2. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. М.: Сфера, 2007. 224 с.
3. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников” Учебнометодическое пособие [Текст]/ Под редакцией Волосовец Т. В. – М., 2002. – 143 с.
4. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
5. Виноградов В. В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1938. – Москва, 1938. – 156 с.
6. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. - М.: Книголюб, 2004. - 104 с. (Специальная психология).
7. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 690 с.
8. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2000. — 36 с.
9. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2004. – 166 с.
10. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351,[1] с., — (Высшая школа).
11. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики: пособие для

развивающего обучения, осуществляемого родителями, воспитателями дет. дошко. учреждений и учителями / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2011. – 283 с.

12. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.

13. Загвязинский В. В. О современной трактовке дидактических принципов. // Советская педагогика. – 1978.– №10. – С. 66–72.

14. Занегина В. Н. Формирование лексического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи с опорой на предметно-практическую деятельность / В. Н. Занегина // Логопедия. – 2016. – № 4. – С. 14-18.

15. Карагодина А. А. К проблеме формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством игр-экспериментов / А. А. Карагодина // Modern Science. – 2020. – № 5-1. – С. 353-355. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42847020> (дата обращения: 26.01.2021).

16. Коротовских Т. В. Изучения особенностей глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур // Социосфера. – 2017. – № 22. – С. 25-32. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29202845> (дата обращения: 26.01.2022).

17. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: метод. пособие / ред. Ю. Ф. Гаркуша. – Москва: РОН, 2001. – 157 с.

18. Куликова Е. В. Обогащение словарного запаса детей старшего дошкольного возраста приставочными глаголами через игровую деятельность / Е. В. Куликова // Дошкольная педагогика. – 2018. – № 1. – С. 26-28.

19. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л. В. Лопатина, Серебрякова Н. В. — Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000.

– 192 с.

20. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

21. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, – М.: Владос, 2013. – 224 с.

22. Лалаева Р. И. Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова // Логопедия. Методическое наследие. – Москва, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – С. 187-190.

23. Ластовкина И. В. Результаты исследования глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. В. Ластовкина // Специальное образование: материалы XII Междунар. науч. конф., 21-22 апр. 2016 г. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 87-90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-issledovaniya-glagolnogo-slovary-a-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 26.01.2021).

24. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст] : Учебное пособие – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2012. – 200 с.

25. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : Учебное пособие. /Под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 138 с.

26. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, – М.: Владос, 2013. – 224 с.

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

28. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 366 с.

29. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2000. – 9 с.

30. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 52 с.

31. Нищева Н. В. Глагольный словарь дошкольника. 3-7 лет / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2020. – 160 с.

32. Османова Г. А., Позднякова Л. А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков (5-6 лет). – СПб. : КАРО. 2007. – 88 с.

33. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл. / ред. Г. В. Чиркина. – Москва: Аркти, 2005. – 240 с.

34. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. - с. 272 с ил.

35. Прилепко Ю. В. Особенности развития глагольной лексики у детей с ОНР III уровня / Ю. В. Прилепко, Е. В. Бадулина // Молодежь в науке: новые аргументы: сб. науч. работ V-го междунар. молодеж. конкурса. – Липецк: Аргумент, 2016. – С. 184-186. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28165899> (дата обращения: 26.01.2021).

36. Самусева А. С. Логопедический подход к использованию пиктограмм при формировании у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи предметного и глагольного словаря / А.С. Самусева // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2019. – № V3. – С. 69–74. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196028.htm> (дата обращения:

26.01.2021).

37. Середина Е. В. Формирование глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР / Е. В. Середина // Логопед. – 2016. – № 4. – С. 33-40.

38. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду: занятия с детьми 6-7 лет с ОНР / Л.Н. Смирнова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2009. – 95 с. – Текст: непосредственный.

39. Специальная методика дошкольного воспитания. Коррекционно-развивающее воспитание и обучение дошкольников с нарушением речи: для специальности "Логопедия" / сост. Н. Ю. Борякова. – Москва: МГОПУ, 1997. – 24 с.

40. Статеева И. А. Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие "Активизация глагольного словаря" с неговорящим ребенком / И.А. Статеева // Логопед в детском саду. – 2018. – № 1. – С. 32-34.

41. Ткаченко Т. А. Логические упражнения для развития речи. Альбом дошкольника. М., 2014. – 60 с.

42. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. — М: Гном и Д., 2001. – 142 с.

43. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2005. – 33 с.

44. Тоценко Е. Д. Занятия по развитию лексико-грамматических категорий языка для детей с ОНР (1 уровень) / Е.Д. Тоценко // Логопед в детском саду. – 2004. – № 2. – С. 46-52.

45. Фадеева Н. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами дидактических игр / Н.Н. Фадеева // Логопедия. – 2016. – № 4 (14). – С. 3-7.

46. Филичева Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2014. – 428 с.

47. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей школьного возраста: практическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева,

Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

48. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2 Второй год обучения (подготовительная группа). – М. : Издательство «Альфа», 1993. – 87 с.

49. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. — М., 1991. - 44 с.

50. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – М. : Эксмо, 2015. – 320 с.

51. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. – 103 с.

52. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников: кн. для логопедов, воспитателей и родителей / И.А. Чистякова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 96 с. – URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=61897> (дата обращения: 26.01.2021).

53. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи : (Из опыта работы) / Г. С. Швайко; Под ред. В. В. Гербовой. – М : Просвещение, 1983. – 64 с.