

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

**Коррекция лексико-грамматических нарушений
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня
посредством игровых технологий**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Атрошенко Светлана Сергеевна,
Обучающийся ЛГП-2241з гр.

Подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

Подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	10
1.1. Развитие лексико-грамматического строя речи у детей в норме, роль игровых технологий в развитии речи детей	10
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	19
1.3. Характеристика лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	28
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	34
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов обследования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня...	38
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	53
3.1. Теоретико-методологическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	53
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим	

недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.....	57
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	81

ВВЕДЕНИЕ

По данным системы государственной статистической отчетности России, в настоящее время ежегодно наблюдается рост числа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что является причиной аномального развития сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер, и как следствие, основной причиной школьной неуспеваемости. В этой связи, **проблема** коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста является наиболее острой для специалистов различного профиля, работающих с данной категорией обучающихся.

Если речевые дефекты выявляются только при поступлении ребенка в школу или же в младших классах, их достаточно трудно компенсировать [50]. Если же отклонения обнаруживают у ребенка в раннем или дошкольном возрасте, своевременная педагогическая коррекция недостатков речевого развития значительно повышает вероятность нормализации развития речи и полноценного обучения в школе [50]. В связи с тем, что в дошкольных организациях в настоящее время возрастает количество детей с общим недоразвитием речи, начинать работу по преодолению речевых дефектов следует начинать как можно раньше.

По данным исследования Т. Б. Филичевой к третьему уровню речевого развития принадлежит наиболее многочисленная группа детей данной категории. Дети с третьим уровнем речевого развития владеют развернутой фразовой речью. Но она еще не отвечает требованиям возрастной нормы, т. к. содержит симптомы фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [49]. Усвоение лексико-грамматических средств языка, развитие связной речи, формирование фонетической стороны языка выступают в качестве ведущих задач коррекционной работы в данной группе детей.

Известно, что непременным условием становления связной устной, а в дальнейшем и письменной речи является высокий уровень

сформированности лексико-грамматического строя речи [32]. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие лексико-грамматического строя речи [39]. Процесс становления лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи проходит с задержкой, поэтому коррекция лексико-грамматических нарушений у детей с общим недоразвитием речи III уровня является одним из приоритетных направлений логопедической работы, а поиск оптимальных методов коррекции лексико-грамматических нарушений у детей этой категории, является *актуальной темой* для исследования.

Ведущей деятельностью дошкольного возраста общепризнана игровая деятельность (А. В. Запорожец, 1948; Д. Б. Эльконин, 1974) [49]. «К организации игры и изобразительной деятельности детей главным образом сводятся методические мероприятия по развитию языка детей дошкольного возраста. Забота эта должна предусматривать интересы организации обоих основных разделов игры – игр самостоятельных и игр дидактических, организованных. Подбор игрушек и пособий, приемы руководства игрой, виды и формы вмешательства в нее должны быть тщательно продуманы в связи с их влиянием на развитие речи детей. Игра развивает язык, а язык организует игру» [42, с. 6].

Степень разработанности проблемы. Структура проявления лексико-грамматических нарушений описана в работах Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой и др.

В научных работах таких ученых как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин игровая деятельность рассматривалась как преобладающий способ обучения и развития детей дошкольного возраста. Анализ литературы позволил нам определить роль игровых технологий, как средства коррекции лексико-грамматических нарушений и спланировать содержание логопедической работы.

Практическое значение имеет разработка содержания логопедической

работы, составленного с учетом возрастных особенностей и потребностей старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – лексико-грамматический строй речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – процесс коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

Цель исследования – выявить состояние сформированности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, определить, теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

В соответствии с поставленной целью, были обозначены следующие **задачи:**

1. Изучить специальную теоретическую литературу на тему формирования лексико-грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста, как в условиях нормы, так и с общим недоразвитием речи III уровня и роли игровых технологий, как средства развития речи детей.

2. Подобрать диагностический материал для логопедического обследования в рамках констатирующего эксперимента, провести обследование и определить состояние сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

4. Оценить эффективность логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, можно выдвинуть *гипотезу*: предполагаем, что применение игровых технологий на логопедических занятиях позволит повысить эффективность в работе по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

- эмпирические методы: изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей (личные дела, протоколы ПМПК, медицинские карты), констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ данных;
- теоретические методы: анализ психологической, педагогической, логопедической литературы по теме исследования.

Методологические основания исследования: о структуре дефекта Л.С. Выготский, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, о соотношении речи и мышления Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, работы, в которых отражена тема развития речи А. Н. Гвоздев, Т. А. Гридина, Г. Р. Доброва, Р. Е. Левина, Ф. А. Сохин, Т. Б. Филичева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин, о структуре проявления нарушений Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, И. А. Филатова.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе МАДОУ № 21 "Сказка" города Серова, Свердловской области. В исследовании принимало 10 детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением III уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- 1) раскрыты особенности развития лексико-грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста, как в условиях нормы, так и с общим недоразвитием речи III уровня;

2) расширены теоретические представления об особенностях формирования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

3) обозначена роль игровых технологий как средства развития речи детей;

4) определены принципы логопедической работы, основанной на использовании игровых технологий, реализация которой обеспечит положительные результаты коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

Разработано содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений, основанной на игровых технологиях.

Данное содержание логопедической работы вошло в практику работы МАДОУ № 21 «Сказка» города Серова.

Положения, выносимые на защиту:

Общее недоразвитие речи носит системный характер. У детей с общим недоразвитием речи лексико-грамматический строй формируется в той же последовательности, как и у нормативно развивающихся детей, но в замедленном темпе, в дисбалансе морфологической и синтаксической систем языка.

Такие патологические особенности речевого развития как бедность активного словарного запаса, замедленный темп формирования грамматического строя речи, ограниченность связной речи формируют представление о структуре речевого дефекта. Отклонения в речевом развитии самостоятельно не преодолеваются, что является основанием для организации своевременной, комплексной работы, направленной на коррекцию дефекта и спланированной с учетом игрового вида деятельности, как ведущего в данный возрастной период.

Применение игровых технологий в логопедической работе, направленной на коррекцию лексико-грамматических нарушений в период

дошкольного обучения, повышает эффективность образовательного процесса.

Структура выпускной квалификационной работы:

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, списка источников и литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Развитие лексико-грамматического строя речи у детей в норме, роль игровых технологий в развитии речи детей

Речь есть прежде всего функция коммуникативная; она служит целям связи, общения, социальной координации поведения [7]. Человек является социальным существом, процесс социализации которого начинается с самого рождения, что выражается, прежде всего, в освоении родного языка при взаимодействии с обществом. Коммуникативная функция заложена природой и является жизненно необходимой для адаптации человека в социуме.

Многие известные психологи занимались изучением проблемы развития речи в дошкольном возрасте. Обратим внимание на основные формулировки понятия речи и взгляды ученых на данную проблему.

Взяв во внимание слова советского основоположника коррекционной педагогики Л. С. Выготского «Речь – не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобным» [9, с. 9], можно сделать вывод, что ученый видел речь, прежде всего, как способ обмена мыслями и впечатлениями, обращения и понимания в социальном мире. Он выделял следующее понятие: «Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» [9, с. 16].

Т. Н. Ушакова рассматривает способность владения речью как одну из важнейших сторон психики человека, а также отмечает, что данная способность уникальна, так как лишь человеческий род наделен ею. «Используя слова, мы говорим и имеем возможность при помощи внешних средств выразить свои внутренние, скрытые от других психологические состояния (мысли, воспоминания, впечатления, эмоции). Мы также можем

воспринимать речь других людей, различать звуки, слова, их связи, понимать мысли и чувства говорящего, проникая тем самым в его внутренний мир» [44, с. 9]. Т. Н. Ушакова рассматривает речевую способность как способ оказания влияния на окружающих людей, через речевой процесс человек старается быть понятым и понять других, регулирует свое поведение, накапливает и передает информацию, то есть стремится к эффективному взаимодействию с социумом.

Понятие, сформулированное Т. Б. Филичевой – «Речь и язык современного человека – результат длительного исторического развития. Ребенок усваивает язык в процессе общения с взрослыми. Благодаря речи, особенно ее письменной форме, осуществляется передача и усвоение общественно-исторического опыта. Вне речи невозможно формирование сознания и овладение человеком знаниями» отмечает взаимодействие взрослого и ребенка, как основной фактор оказывающий, влияние на формирование речевой способности [49, с. 11].

Р.Е. Левина считает, что «Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности, коллективного труда» [24, с. 3]. К началу дошкольного возраста дети уже достигают определенного уровня развития речи, достаточного для взаимодействия со взрослыми и сверстниками в виде примитивных форм общения.

Д. Б. Эльконин считал, что речь – это особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями [65].

В своей работе «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи» С. Н. Цейтлин утверждает, чтобы говорить на определенном языке, нужно сначала овладеть набором языковых единиц, созданным предыдущими поколениями, а также усвоить правила использования их в речевой деятельности. При этом, как упоминает ученый, при овладении родным языком в естественных условиях все эти правила усваиваются ребенком

самостоятельно, таким образом, знание правил – результат нашего собственного речевого опыта [58].

В своих трудах А. М. Шахнарович дает понятие языковой способности: «...– это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний, организованный по принципам иерархии. Это механизм функциональный, действующий по определенным правилам. Система этих правил обеспечивает как раз то использование элементов системы языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию» [60, с. 187]. В этом определении мы видим некое сходство мыслей ученых, которые работали над данной проблемой и единство их взглядов. А. М. Шахнарович также отмечает, что правила использования элементов системы языка формируются в течении накопления личного речевого опыта «и эта система не осознается субъектом [Слобин, Грин 1976], однако ведет он себя так, «слово знает эти правила» [Ervin 1961]» [60, с. 187].

Специалист в области теории усвоения языка в дошкольном возрасте Ф. А. Сохин, предавал большое значение обучению детской речи в дошкольном возрасте. Он видел речь как способ передачи жизненного опыта от взрослого к ребенку. «Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его со взрослыми. Взрослые – хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры» [38, с. 3]. Эмоциональное общение с взрослым Ф. А. Сохин считал первой ступенью к развитию устной речи ребенка, восклицание и гуление в ответ на улыбку взрослого, смех и ласковый тон голоса. «Это именно эмоциональное общение, а не речевое, но в нем закладываются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысленно произносимых и понимаемых слов» [38, с. 3].

В своих работах А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова, Т. Б. Филичева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин рассматривали закономерности формирования лексико-

грамматического строя речи у детей в норме. Проанализировав работы ученых, можно прийти к общему выводу, что вопрос усвоения грамматического строя родного языка является наиболее существенным в процессе развития речи. Своевременное овладение грамматическим строем речи положительно отражается на взаимодействии ребенка с социумом, на формировании познавательных процессов, является причиной успешного овладения письмом и чтением на этапе школьного обучения. Грамматический строй формируется в процессе овладения ребенком речью, то есть дошкольник усваивает правила и нормы родного языка по мере своего роста и развития. Следует отметить, что по мере усвоения родного языка, ребенок самостоятельно учится определять корректную форму высказывания, сравнивая его с установленной языковой нормой, проявляя способность к самокоррекции.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. В вопросе изучения развития детской речи, особое внимание заслуживает исследование А. Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка», в котором затрагиваются все стороны развития речи: синтаксис, морфология, словообразование и словоизменение. А. Н. Гвоздев выделил основные этапы формирования у ребенка грамматического строя языка:

1 период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые используются в одном неизменном виде (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев). Этот период делится на 2 этапа:

1 этап – однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев). На этом этапе ребенок использует в речи лишь отдельные слова, закладывая в них определенный смысл. В обиходе ребенка несколько слов, которые он использует для удовлетворения своих значимых потребностей, выражения эмоций, впечатлений. При этом, по причине того, что ребенок не может высказаться в полном объеме, его первые предложения сопровождаются жестами, мимикой, интонацией. Словарный запас состоит из

существительных, названий предметов (ма, ки, ка-ка), звукоподражаний (бух, би-би, му). На данном этапе развития речи грамматического оформления первые слова еще не имеют.

2 этап – предложений из нескольких слов-корней (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев). На этом этапе в высказывании ребенка появляется фраза сначала из двух, а затем из трех слов. При этом грамматическая связь между словами по-прежнему отсутствует, ребенок объединяет слова в предложение, связывая их интонацией и обстоятельствами ситуации. Слова при произношении не изменяются по форме. Существительные используются в единственном числе, именительном падеже, как правило произношение искажается и упрощается (собака–«ка», птичка–«ти»). Глаголы ребенок произносит в повелительном наклонении или в неопределенной форме (дай, пить, пать).

Речь на данном этапе ситуативна и существует в рамках конкретно-предметной обстановки. На втором этапе речевого развития происходит переход на следующий уровень – языковые средства отделяются от конкретных предметов, от непосредственно воспринимаемого хода вещей, и начинают употребляться для обозначения ситуаций, не ограничивающихся рамками «я – здесь и сейчас». Данный этап является обязательным в любом обществе, переходным в социально-коммуникативное пространство, является ответственным моментом в языковом развитии ребенка. На этом этапе развития речи ребенок приобретает статус социальной личности, усваивая правила и нормы родного языка – т.е. корректного речевого поведения в типовых ситуациях общения.

2 период – период освоения грамматической основы предложения (1 год 10 месяцев – 3 года). Этот период включает 3 этапа:

1 этап – первичное формирование форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц). Дети начинают замечать связь между словами в предложении. Если на ранних этапах дети не изменяли форму слова, то на этом этапе ребенком используется в речи различные формы одного и того же слова, в зависимости

от содержания предложения.

Первые грамматические формы имен существительных появляются в:

- именительном падеже в единственном и множественном числе, изменяется окончание слова (кукла – куклы, собака – собаки);
- винительном падеже с окончанием – у (куклу, машинку);
- родительном падеже с окончанием – ы (нет кисты);
- окончание – е для обозначения места, при этом предлог ребенок не использует (туле вместо – на стуле).

Первыми грамматическими формами глаголов являются:

- повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, дай);
- формы 3-го лица единственного числа настоящего времени (сидит, спит, ест).

К двум годам в речи появляются прилагательные, но используются только в форме именительного падежа мужского или женского рода, без согласования с существительным.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что в речи появляется первая грамматическая связь между словами в предложении: согласование имени существительного и глагола (дай куку), первые повелительные предложения (дай пить). Однако в речи ребенка присутствует большое количество аграмматизмов. Структура слова на данном этапе расширится до 2-3 слов в предложении. (Аня идет гулять).

2 этап – использование системы флексий для выражения связи слов в предложении (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев). Флексийная система достаточно сложная для усвоения ее ребенком, поэтому на начальном этапе ребенок осваивает общие правила формообразования, а затем овладевает частными, то есть исключениями из общих правил.

3 этап – происходит усвоение служебных слов, для выражения синтаксических выражений (от 2 лет 6 месяцев до 3 лет). Характерной особенностью формирования грамматической стороны речи является то, что предлоги появляются, только после усвоения флексий – функциональных

грамматических элементов языка.

На ранних этапах предлоги в речи отсутствуют, но данный период длится не долго. Как только ребенок начинает выделять флексию и использовать ее в собственной речи, он вводит в данную конструкцию недостающий элемент – предлог, осваивая лексико-грамматические отношения с использованием предлога и флексии.

На этом этапе ребенок правильно задействует простые предлоги, а также некоторые союзы, но при попытках использования более сложных предлогов появляются аграмматизмы. Продолжается усвоение таких частных правил словоизменения как дифференциация морфологической системы склонения существительных, усвоение окончаний множественного числа имени существительного, падежных окончаний именительного падежа множественного числа.

До 4 лет в нормально развивающейся речи ребенка еще встречаются случаи «неподвижного» ударения при словоизменении. После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола. Усваивается взаимосвязь существительного и прилагательного в косвенных падежах, а также глагольное управление, это проявляется в корректной форме словоизменения.

3 период – продолжается дальнейшее усвоение морфологической системы (с 3 до 7 лет). Характеризуется данный этап усвоением типов склонения и спряжения. В этот период значительно сокращаются случаи «словотворчества», так как ребенок усваивает общие правила грамматики, а также частные правила (исключения). Таким образом, к школьному возрасту, ребенок усваивает сложную систему практической грамматики в достаточном для школьного обучения объеме.

Следует обратить внимание на то, что речь ребенка 3–7 лет развивается в социальной среде, в обществе своих сверстников, в этом возрасте ему уже предоставляется возможность коммуницировать, играть, обмениваться мыслями и чувствами, и через эти виды деятельности, развивать свою речь.

Игра и труд, протекающие в коллективе, предоставляют исключительно благоприятные условия для развития речи [42].

В своей работе «Развитие речи детей дошкольного возраста» Ф. А. Сохин утверждает, что эмоциональное общение взрослого с ребенком предшествует речевому общению. Таким образом, эмоциональный отклик ребенка в виде гуления и произнесения различных звуков на ласковое общение со стороны взрослого, можно также назвать первыми проявлениями игры [38].

В процессе взаимодействия ребенка дошкольного возраста с игрушками и различными бытовыми предметами у него формируются словесные обобщения. Ребенок, овладевая в игре условными действиями, переходит от обобщений практических к обобщениям речевым [29]. В процессе игры у ребенка формируются основные стадии эгоцентрической речи: сопровождающая, констатирующая, планирующая. Ф. И. Фрадкиной установлено, что одновременно с развитием игровых действий у ребенка дошкольного возраста происходит процесс отделения слов от действий и постепенно речь начинает выступать как самостоятельная деятельность внутри игры [53]. В процессе овладения игровыми действиями формируются зачатки планирующей речи. Ребенок сопровождает словами события в игре, он дает имя кукле, обращается с просьбами к кукле и комментирует ее действия, которые выполняет сам, ведет монолог от лица куклы. Н. С. Пантина придает большое значение формированию элементарной деятельности планирования в процессе игры, которая оказывает влияние на интеллектуальное развитие дошкольника. В исследовании Н. В. Кудыкиной отмечаются большие возможности для формирования лексики детей в сюжетно-ролевой игре. Даже молчаливые дети в условиях сюжетно-ролевой игры становятся общительными и активными [20].

В отличие от общего понятия игры, обучающая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей результатом, которые могут быть обоснованы и

характеризуются учебно-познавательной деятельностью [35, с. 58].

Г. К. Селевко дает такое определение «Игровым технологиям» – группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [35, с. 58].

В образовательном процессе существуют различные виды игровых технологий: дидактические, театрализованные, сюжетно-ролевые, интерактивные, пальчиковые игры, сказкотерапия и т. д.

Дидактически игры создаются с целью обучения и воспитания детей, делятся на: игры с предметами, настольно-печатные и словесные. Они развивают мыслительную деятельность, произвольное внимание, воображение и творческие способности, способствуют выработке контроля и самообладания. Играя в такие игры, ребенок одновременно обучается, не осознавая этого.

Театрализованная игра имеет большое значение для речевого развития, принимая на себя роль, даже скромный ребенок способен раскрыться через игру. В игре активно используются мимика, жесты, интонация. Игровая ситуация побуждает к импровизации развивая воображение, совершенствует коммуникативные навыки, помогает осознать нравственную сторону (распознать добро и зло и принять для себя пример для подражания). Играя, дети развивают свою речь, обогащают свой словарный запас, совершенствуют монологическую и диалогическую виды речи, не осознавая этого.

Интерактивные игры могут использоваться как в форме фронтальных занятий, так и индивидуальных. Игру можно проводить с использованием ноутбука, планшета, интерактивной доски или приставки в зависимости от формы занятия. Дошкольники демонстрируют интерес и вовлеченность в образовательную деятельность через игровой процесс, а это значит, что мы можем рассчитывать на достижение более продуктивного образовательного результата.

Пальчиковые игры представляют собой своеобразный массаж-

гимнастику для рук. Они развивают мелкую моторику, а значит и положительно влияют на речевое развитие. Движения пальчиков, как правило, сопровождаются короткими, ритмичными стихами, которые очень нравятся повторять детям. Пальчиковые игры помогут снять эмоциональное и умственное напряжение, переключить ребенка на другой вид деятельности и создать теплые, доверительные отношения между взрослым и ребенком.

Сказкотерапия в логопедии рассматривается как способ коррекции и развития речи. С помощью сказки можно определить следующие направления работы: составление рассказов по опорным картинкам, придумывание продолжение сказки, смешивание разных сказок в одну новую, введение нового персонажа для изменения хода событий. Роль сказкотерапии заключатся в расширении словарного запаса, совершенствовании связной речи, практическом усвоении лексико-грамматических средств языка, созданию положительного эмоционального настроения.

Игровая форма занятий создается при помощи различных игровых приемов, которые стимулируют интерес обучающихся и побуждают к образовательной деятельности. Развитие речи посредством игровых технологий дает положительные результаты в обучении: все дети проявляют желание участвовать в игровой деятельности, которая активизирует мыслительные процессы, расширяет лексический словарь дошкольников, помогает выделять главную мысль, обобщать, наблюдать, конкретизировать информацию, систематизировать накопленные знания, следовательно, позитивно сказывается на образовательном процессе.

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

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено

формирование всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи [50].

Впервые категория детей с общим недоразвитием речи была выделена профессором Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, А. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, И. К. Колповская, Г. И. Жаренкова и др.)

Несмотря на различные причины, приводящие к дефекту речи, у детей с общим недоразвитием речи присутствуют типичные признаки, свидетельствующие о наличии нарушении речевого развития:

- 1) доречевое развитие (гуление, лепет) проходит в задержанном темпе;
- 2) первые слова (в том числе «лепетные» и аморфные) появляются позднее нормативных сроков;
- 3) овладение навыками построения простых фраз проходит в запоздалые сроки;
- 4) неточное понимание значений слов и ограниченный объем словарного запаса;
- 5) понимание и употребление грамматических категорий слов и предложных конструкций нарушено;
- 6) недостаточность звукопроизношения; недоразвитие фонематического слуха и восприятия; воспроизведение сложных по слоговой структуре и звуконаполняемости слов вызывает трудности [50].

Для общего недоразвития речи характерны ограниченный словарный запас, проблемы со звукопроизношением и освоением грамматического строя речи. Например, у детей с афазией и алалией лексико-грамматическое и фонетическое развитие может быть недостаточным, чтобы освоить программный материал [24].

К причинам общего недоразвития речи относятся различные неблагоприятные факторы, повлиявшие на развитие ЦНС как в пренатальном периоде развития, так и в натальном и постнатальном. Данные факторы носят

биологический, социальный или комплексный характер.

Биологический:

- 1) инфекционный тип (различные нейроинфекции - менингит, энцефалит, менингоэнцефалит); вторичные воспалительные заболевания мозга, возникающие в последствии перенесенных детских инфекций (корь, скарлатина, ветряная оспа и др.), рахит, нарушения обмена веществ;
- 2) родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или группе крови;
- 3) черепно-мозговые травмы, полученные в результате сотрясения мозга, которые могут спровоцировать органическое повреждение ЦНС;
- 4) общая физическая ослабленность, сопровождающая тяжелым соматическим заболеванием ребенка.

Социально-педагогический:

- 1) недостаточность речевого и эмоционального общения взрослого и ребенка в первые годы его жизни;
- 2) трудности, возникающие во время усвоения ребенком двух и более языковых культур на фоне общего неврологического неблагополучия;
- 3) сложности, возникающие в результате излишней стимуляции развития речи ребенка;
- 4) социальная и педагогическая запущенность;
- 5) наличие речевых нарушений в ближайшем окружении ребенка.

Существует два подхода, которые определяют направления работы в ходе коррекционного процесса над устранением речевых отклонений:

1. Клинико-педагогический подход по данным Е. М. Мастюговой включает следующие варианты: Неосложненный вариант общего недоразвития речи (у детей отсутствуют повреждения ЦНС), осложненный вариант (сопровождается рядом неврологических и психопатологических синдромов), специфическое речевое недоразвитие по типу моторной алалии.

2. С точки зрения Р. Е. Левиной общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до

развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития [24]. Таким образом, Р. Е. Левина охарактеризовала психолого-педагогический подход в виде трех уровней речевого развития. Переход от одного уровня к следующему характеризуется появлением новых речевых возможностей:

1 уровень – определяется Р. Е. Левиной как «отсутствие общеупотребительной речи».

Характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или ограниченным их уровнем, дети с трудом понимают обращенную значение слов и обращенную к ним речь. Некоторые дети способны лишь адекватно воспринимать имена близких людей, затруднения вызывают даже простые предлоги, грамматические категории множественного – единственного числа, мужского – женского рода, настоящего – прошедшего времени. Другие же дети владеют достаточно объемным словарем импрессивной речи.

Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых бытовых слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Это могут быть отдельные звуки, звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов, иногда даже лепетное слово не похоже на свой оригинал. Дети пользуются в основном односложными словами, более же сложные они сокращают до 1-2 слогов. В речи детей на данном уровне присутствуют диффузные слова, которые не имеют аналогов в родном языке ("киа" – кофта). Одни и те же звукокомплексы могут обозначать и названия конкретных предметов, и их признаки, и действия. Даже аморфные слова с трудом объединяются в лепетную фразу, отсутствуют морфологические элементы, для передачи грамматической связи слов, речь ребенка понятна лишь в контексте конкретной ситуации. Речь сопровождается паралингвистическими средствами – мимикой, интонаций, жестами ребенок может полностью заменять слова в речи.

Подводя итог, можно сделать вывод, что речь детей на 1-ом уровне

имеет ситуативную привязанность и малопонятна для окружающих.

2 уровень – характеризуется в литературе как "начатки общеупотребительной речи".

На данном уровне в развитии детей отмечается возросшая речевая активность, появляются начальные навыки построения простых аграмматичных предложений, по-прежнему остаются трудности в понимании окружающих.

Отличительной чертой данного периода является наличие 2-4 – словной фразы. В сравнении с предыдущим уровнем, наблюдается значительное увеличение словарного запаса, как в количественном, так и в качественном аспектах. В речи появляются лексико-грамматические разряды слов, кроме аморфных слов, уже можно услышать слова с выраженными категориальными признаками рода, числа, лица и падежа. Иногда в речи встречаются предлоги или их лепетные варианты. При помощи взрослого ребенок способен составить небольшой рассказ.

По-прежнему сохраняются многозадачность слов ("туй" – стул, кресло, табуретка), часть предлогов также вызывает затруднения в понимании и как следствие в употреблении. Фонетическая сторона речи полностью не сформирована, дефекты озвончения и смягчения наиболее характерны для этой категории детей, нарушение звукослоговой структуры слова приводит к недопониманию текста для окружающих.

3 уровень – характеризуется развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

На данном уровне развития речи дети уже способны высказываться простыми предложениями, появляются первые попытки использования сложносочиненных предложений. Увеличивается объем использования лексико-грамматических категории, слов различной звукослоговой структуры, отмечается правильное произношение гласных и некоторых простых согласных.

Можно отметить улучшение понимания речи, при этом отдельные

слова и выражения могут оставаться непонятными детям и заменяться близкими по звучанию или знакомыми в речевой практике. Как и на предыдущем уровне речевого развития в речи остаются замены слов по смысловому и звуковому признакам. Сложные речевые инструкции с включением семантически трудных слов, а также слов с абстрактным и переносным значением по-прежнему труднодоступны. Преимущественно ребенок пользуется существительными и глаголами, слова обозначающие качества, признаки, состояния предметов и действий используются в недостаточном количестве.

Анализ речевых возможностей позволяет выявить нарушения согласования прилагательных и числительных с существительными с непродуктивными окончаниями. Несформированность понимания использования предлогов отражается в заменах и пропусках, при этом существительное используется в корректной форме. Словообразованием дети практически не владеют. Вышеперечисленное указывает на незаконченность формирования грамматического строя. Фонетическая сторона речи остается на недостаточном уровне, характерными для данного уровня развития являются пропуски, замены, искажения звуков. Значительные затруднения в овладении звуковым анализом и синтезом создают искаженное произношение звуков и нарушение структуры слова.

Четвертым уровнем речевого развития периодизация была дополнена Т. Б. Филичевой в 1999г.

4 уровень – характеризуется остаточными проявлениями недоразвития элементов лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы.

Углубленное обследование позволяет выявить на данном уровне речевого развития незаконченность формирования всех сторон речи. При попытке воспроизведения слов сложного слогового или звуко-буквенного состава, отмечается нарушение наполняемости слогов и слов, а также пропуски и смешение звуков. Вялая артикуляция, недостаточная

выразительность и интонационная бедность речи создают впечатление "смазанности" речи. Данные сложности в совокупности с низким уровнем дифференцированного восприятия фонем, являются важным показателем того, что процесс фонемообразования не завершен.

Дети допускают много ошибок в словообразовании увеличительных и уменьшительно-ласкательных форм существительных, относительных и притяжательных прилагательных, прилагательных, характеризующих эмоционально-волевое и физическое состояние, профессий мужского и женского рода, при этом правильно образуют слова, наиболее часто употребляемые в речи.

В связной речи наблюдается отсутствие логической связи, смешение главных и второстепенных событий, повтор некоторых эпизодов или пропуски важных элементов рассказа. При построении предложений ребенок может пропустить или заменить союз. По-прежнему присутствуют ошибки в использовании сложных предлогов. Нарушения смысловой стороны речи проявляются в недопонимании детьми слов, редко используемых в речевой практике.

Помощь взрослых для таких детей не приносит должного результата, требуется ряд упражнений для усвоения навыка.

Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому страдает не только речь, но и другие психические процессы: внимание, память, мышление, а также эмоционально-волевая сфера. Развитие этих функций отличаются задержанными сроками по сравнению с нормой.

Р. Е. Левина рассматривала нарушения в развитии познавательной сферы как вторичный дефект, степень выраженности которого зависит от характера первичного речевого нарушения. Следовательно, дети с общим нарушением речи при сохранном интеллекте, отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов.

Как отмечает Т. Б. Филичева, проблемы в речевом развитии негативно

сказываются на коммуникативной и игровой деятельности. Дети с речевым недоразвитием, как правило, активно используют невербальные средства общения (жестикуляцию и мимику), которые помогают компенсировать речевую недостаточность. Трудности коммуникации проявляются в виде низкой заинтересованности в общении, негативном отношении к взаимодействию со сверстниками, проявлении негативных эмоциональных реакций на ситуацию непонимания речи ребенка. Как следствие, дети старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи редко выступают инициаторами диалогов, они не могут самостоятельно организовать игру, у них недостаточно сформированы навыки совместной деятельности, игры характеризуются бедностью сюжета.

У многих детей с общим нарушением речи страдает общая моторика, они недостаточно проявляют ловкость и выносливость, часто нарушена координация движений, возникают сложности при сохранении статического равновесия. Длительное время наблюдается недостаточно дифференцированные движения мелкой моторики рук, нередко встречается левшество.

Для детей с речевым недоразвитием характерны неустойчивость внимания, снижение объема, недостаточный уровень произвольности. Детям гораздо сложнее сконцентрировать внимание в условиях словесной инструкции, нежели зрительной. Акцентируя внимание на данной особенности развития, должны применяться наглядные средства обучения. Страдает произвольная регуляция и все виды контроля, ребенок забывает части речевой инструкции в процессе продуктивной деятельности, часто допускает ошибки, при этом не всегда самостоятельно их замечает и устраняет. Дети с речевыми нарушениями отличаются быстрой утомляемостью и низкой работоспособностью, поэтому в процессе работы у них наблюдается снижение темпа деятельности. Деятельность ребенка требует дополнительной помощи в виде дублирования инструкции, демонстрации образца, конкретизирующих указаний. Исходя из

вышеизложенного, в работе с данными детьми необходимо учитывать индивидуальные особенности, использовать щадящий режим обучения, применять дифференцированный подход.

Уровень слухоречевой памяти у детей данной категории снижен в соответствии с уровнем речевого развития. Кратковременная память и продуктивность запоминания также ниже возрастной нормы. Дети забывают сложную инструкцию в процессе выполнения работы, опускают отдельные ее части или меняют очередность элементов выполнения задания. Сталкиваясь со сложностями, они, как правило, не пользуются речевым обращением с просьбой о помощи. Словесные парамнезии свойственны для этой категории детей и отражают внутреннюю неустойчивость их речемыслительной деятельности. Поэтому педагогам рекомендуется проводить работу, используя различные мнемотехники с использованием опоры на эталоны.

Исходя из изложенного очевидно, что между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей существует тесная связь, которая определяет некоторые специфические особенности мышления. Они владеют недостаточным объемом знаний об окружающем мире. О свойствах и функциях предметов, при зрительном опознании объектов, дети с общим недоразвитием речи воспринимают изображения объектов с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения и ответа [18]. Возникают трудности в заключении причинно-следственных связей между окружающими явлениями. Имея полноценные предпосылки для развития мыслительных операций, доступных их возрасту, дети данной категории отстают в развитии словесно-логического мышления по сравнению со своими сверстниками, затрудняются в формулировке умозаключений. Такие мыслительные процессы как анализ, синтез, сравнение, классификация, исключение лишнего понятия с трудом поддаются освоению, поэтому должны сопровождаться специальным обучением.

В эмоционально-личностном развитии детям с общим недоразвитием речи также свойственны некоторые особенности, в ответ на непонимание собственных речевых высказываний они проявляют реакцию в виде негативизма и агрессии в адрес собеседника. Как следствие, в старшем дошкольном возрасте появляются различные страхи, повышенная тревожность, агрессивное поведение, пониженная самооценка.

Указанные отклонения в развитии детей, страдающих речевыми нарушениями, препятствуют успешному освоению образовательной программы и самостоятельно не преодолеваются. От педагога требуется специально организованная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности. В целях успешной адаптации детей к условиям и требованиям социума, работа над устранением речевых недостатков и их последствий должна проводиться комплексно, в коррекционном процессе должен быть задействован весь педагогический состав образовательной организации, а также родители.

По мнению Р. Е. Левиной, зависимость отдельных компонентов речи от других психических процессов – не единственное проявление взаимосвязи между речевым и общим психическим развитием. При анализе речевых нарушений необходимо выявить, какими компенсаторными способностями владеет ребенок, страдающий дефектом. Касаясь компенсаторных возможностей ребенка, необходимо обратить внимание на то, что активизация их может «нейтрализовать» последствия первичных дефектов или придать им более доброкачественный характер [24].

1.3. Характеристика лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя

речи. [22].

Развитие лексики в онтогенезе зависит от познания окружающего мира ребенком, в процессе взаимодействия с предметами и объектами окружающей действительности, а также со взрослыми собеседниками и сверстниками пополняется его словарь. Л. С. Выготский считал, что речь, прежде всего, носит сообщающую с окружающим миром функцию. В литературе подчеркивается, что развитие словаря ребенка в онтогенезе зависит от двух факторов, это в первую очередь речевая деятельность взрослого и его общение с ребенком и второе, это неречевая деятельность ребенка, то есть его чувственное познание окружающего.

В трудах таких авторов как В. К. Воробьева, Б. М. Грин-Шпун, В. А. Ковшикова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюгова, Т. Б. Филичева отмечается, что дети с общим недоразвитием речи имеют более ограниченный словарный запас, в сравнении с их сверстниками. Для данной категории детей характерны нарушения формирования лексики, которые проявляется в резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, разнообразных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Речь детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется отсутствием формирования всех сторон языкового развития, но существующие нарушения речи можно отнести к сложным по смыслу и замыслу, языковым единицам. Грубых отклонений в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи не наблюдается. Дошкольники данной категории отличаются более развитой разговорной речью, по сравнению с речью детей предыдущих двух уровней.

Отличительной особенностью речи детей с речевой патологией является значительное снижение объема пассивного и активного словаря, в сравнении с нормой. Объем пассивного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня приближен к норме, однако употребление

слов в экспрессивной речи вызывает трудности. У детей с нормальным речевым развитием процесс поиска слова происходит автоматизировано, у детей с общим недоразвитием речи этот процесс протекает медленно, отвлекающее влияние оказывают различные ассоциации (смысловые, звуковые). Ребенок, не располагающий необходимым словарным запасом, вынужден прибегать к словесным заменам, на основе звуко-слоговой или звукобуквенной близости. Чем ниже уровень речевого развития, тем больше словесных замен встречается в речи детей и тем менее удачно они подходят по смыслу к заменяемым словам. Это ограничивает понимание речи ребенка окружающими [39].

Дети используют в разговоре имена существительные гораздо чаще, чем другие части речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня возникают сложности при актуализации предикативного словаря. Возникают затруднения при назывании некоторых прилагательных, которые их нормально развивающиеся сверстники используют в речи свободно (пушистый, гладкий, острый, кислый). В речи детей преобладают глаголы, обозначающие действия, которые они выполняют и наблюдают в своей обиходной жизни (спать, идти, есть, пить), при этом сложности возникают с обозначением действия конкретного предмета, то есть ребенок не может правильно озвучить, что делает персонаж. Это означает, что словарный запас ограничен повседневной лексикой. Слова отвлеченного значения, а также слова, обозначающие состояние, качества, признаки, оценку усваиваются значительно сложнее. Интерпретация слов в переносном смысле вызывает большие затруднения. При подборе антонимов дети чаще всего используют приставку «не».

Грамматическая система языка усваивается у детей с общим недоразвитием речи по тем же правилам и в той же последовательности, как и у детей с нормой развития. Но, как правило, в замедленном темпе, в дисбалансе морфологической и синтаксической систем языка, семантических языковых компонентов, искажая общую картину речевого развития.

Формирование грамматического строя языка детей данной категории происходит гораздо сложнее, чем овладение пассивным и активным словарем, по причине того, что грамматическая система языка строится на основе языковых правил. Грамматический строй формируется в зависимости от освоения семантической и лексической стороны речи, от владения звуко-слоговой структурой слова, от степени знакомства со словом, отсутствие формирования данных компетенций приводит к различным аграмматизмам в речи.

Дошкольники допускают ошибки при словообразовании, которые объясняются ограниченностью словарного запаса, неумением выделять общность корневых значений. Морфологический анализ слова и средства фонетического выражения еще недостаточно освоены детьми, они воспринимают слово целостно, не разделяя его на морфемы. В процессе преобразования слов дети допускают ошибки, обусловленные звуковыми смешениями. У детей недостаточно развит процесс усвоения правил и закономерностей морфологической системы языка и преобразования их в речи, поэтому их высказывание аграмматично. Дети путают окончания мужского и женского рода, некорректно применяют падежные окончания, неверно соотносят местоимения с существительным, часто наблюдается неправильное согласование существительного и прилагательного, допускают частые ошибки при использовании суффиксов и образовании сложных слов. Подобные ошибки в словоизменении приводят к нарушению синтаксической связи в предложениях. Отмечаются активные попытки правильного использования предлогов. Простые предлоги используются, как правило, для обозначения пространственного отношения, часто присутствуют замены и пропуски.

Дети данной категории в речи преимущественно пользуются простыми предложениями, попытки сформулировать сложное предложение, содержащее определенную последовательность событий, приводят к нарушению логической связи в предложении. Даже при достаточном объеме

слов входящих в предложение, умение передать связь слов друг с другом, для таких детей, остается недостаточно сформированным. Многие союзы и союзные слова по-прежнему отсутствуют в речи. Дошкольники часто совершают пропуски того или иного члена предложения, нарушая структуру самого предложения, это может быть, как сказуемое или подлежащее, так и второстепенные члены.

«Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно, без оказания помощи извне стать на единственно правильный путь формирования речи– онтогенетического развития речи нормальных детей. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения» [39, с. 184].

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Чтобы в полной мере развиваться и взаимодействовать с обществом, ребенок должен своевременно осваивать родной язык. С помощью речи происходит обмен информацией, мнением, эмоциями и в первую очередь передача опыта, который необходим ребенку для полноценного проживания детства. В общении с взрослым, ребенок перенимает правила родного языка. Процесс формирования грамматического строя языка сложен, он требует аналитической деятельности, ребенок должен усвоить систему грамматических правил, анализируя речь окружающих, выделяя общие правила грамматики и закрепляя их на практическом уровне. Дошкольный возраст является периодом активного речевого развития. В этот период происходит активный рост словарного запаса, появляется в корректной форме словоизменение и словообразование, формируется фонематический слух, усваивается морфологическая система языка.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные причины, приводящие к речевым нарушениям, а также типичные признаки, свидетельствующие о наличии таких нарушений. Последствия

общего недоразвития речи негативно сказываются на других психологических процессах: внимании, памяти, мышлении детей, а также эмоционально-волевой и коммуникативной сфере.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня грамматический строй языка формируется в замедленном темпе. Данный уровень речевого развития характеризуется снижением объема активного словаря, трудностями при реализации предикативного словаря, ошибками при словообразовании, использовании предлогов, применении суффиксов и окончаний. В будущем данные нарушения могут негативно отразиться на школьном обучении, а в частности на чтении и письме, затрагивая все стороны психического развития ребенка. Поэтому важна своевременная комплексная работа, направленная на коррекцию дефекта, спланированная с учетом ведущего вида деятельности, компенсаторных возможностей и индивидуальных особенностей детей. Многообразие обучающих игр и упражнений позволяет учителю-логопеду использовать игру, как ведущий способ коррекционного воздействия на речевое развитие в данный возрастной период.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Целью экспериментального исследования является определение состояния сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации поставленной цели, были определены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический материал для проведения экспериментального исследования.
2. Провести исследование, направленное на определение состояния сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Проанализировать полученные результаты экспериментального исследования в качественно-количественном плане.

База исследования: МАДОУ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей №21 «Сказка» города Серова.

Исследование проводилось в сентябре 2023 года в течении двух недель. Обследование проводилось в кабинете учителя-логопеда в первой половине дня в индивидуальной форме. С каждым ребенком состоялось порядка 5 встреч. Учитывая психологические особенности детей данной группы, а именно низкую образовательную активность, низкий темп работоспособности, высокую отвлекаемость, а также быструю

утомляемость, диагностические занятия были разделены на несколько разделов и проводились по 15 минут. Некоторым детям требовался дополнительный отдых или временная смена деятельности.

Для прохождения экспериментального исследования нами была сформирована группа из 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Все дети имели заключение ТПМПК с рекомендацией обучения по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Посещали логопедическую группу и были рекомендованы учителем-логопедом. На момент исследования средний возраст детей составлял 5,6 лет (см. табл. 1).

Таблица 1

Состав группы

№	ФИО	Возраст	Логопедическое заключение
1.	Станислав Б.	5,5	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
2.	Артем З.	5,4	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
3.	Иван Ж.	5,4	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
4.	Алина К.	5,1	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
5.	Матвей К.	5,5	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
6.	Дмитрий Л.	5,0	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
7.	Мария Н.	5,0	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
8.	Григорий Ч.	5,2	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
9.	Макар Ш.	5,8	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.
10.	Михаил К.	5,4	ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Проведение исследования заключалось в логопедическом обследовании, которое позволит нам сформировать комплексное представление о структуре речевого дефекта и об особенностях

формирования лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, в частности. На базе полученной информации мы сможем разработать пути коррекционного воздействия, с целью предупреждения трудностей в процессе школьного обучения.

Процедура проведения исследования включала 3 этапа:

1 этап – Изучение общих сведений о ребенке (сбор анамнеза из беседы с родителями и воспитателем), изучение медицинской документации (заключения специалистов, раннее психомоторное развитие, речевой анамнез), психолого-педагогической документации (характеристика по данным педагогических наблюдений, заключение и рекомендации ТПМПК).

2 этап – Обследование состояния сформированности лексико-грамматического строя речи у экспериментальной группы детей.

3 этап – Анализ результатов обследования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось с соблюдением следующих принципов:

1. Принцип реализации индивидуально-дифференцированного подхода. Учитываются индивидуальные особенности ребенка, структура его речевого дефекта, психологические и личностные особенности, условия содержания в семье.

2. Принцип системности заключается в комплексном изучении всех языковых структурных компонентов, которые взаимосвязаны и нарушение одного из них, негативно сказывается на формировании всей речевой системы.

3. Принцип взаимосвязи речевого развития с другими психическими процессами, помогает выстроить структуру дефекта и выявить компенсаторные возможности ребенка.

4. Принцип динамического изучения. Предполагает эволюционный анализ возникновения речевой патологии, позволяет установить причину и

определить симптоматику дефекта, выявить потенциальные возможности ребенка.

Для логопедического обследования за основу была взята речевая карта по методике Н. М. Трубниковой, с использованием демонстрационного материала «Альбома для логопеда» О. Б. Иншаковой, а также самостоятельно изготовленных наглядных пособий. Рассматривались также методики обследования интересующих параметров и у других авторов (например, О. И. Крупенчук), но на наш взгляд методика Н. М. Трубниковой является наиболее информативной, с ее использованием можно составить комплексное представление о структуре дефекта и разработать пути коррекционного воздействия. Все указанные параметры изучались при помощи метода диагностических проб.

Обследование проводилось в определенной последовательности, по направлениям, согласно речевой карте:

1. Общие сведения о ребенке.
2. Обследование состояния общей моторики.
3. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
4. Исследование мимической моторики.
5. Обследование состояния органов артикуляции.
6. Обследование фонетической стороны речи.
7. Обследование слоговой структуры слова.
8. Обследование фонематического слуха.
9. Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза.
10. Обследование пассивного и активного словаря.
11. Обследование грамматического строя.
12. Обследование связной речи.

По результатам обследования каждого параметра формулировался краткий вывод. Результаты обследования заносились в речевые карты и сводные таблицы нарушений (*см. прил. 1*).

2.2. Анализ результатов обследования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Информация для сбора анамнестических данных была получена из медицинских карт воспитанников, со слов родителей, а также из беседы с педагогами. Изучение анамнестических данных показало, что период беременности в некоторых случаях протекал на фоне различных отклонений, таких как анемия 1 степени, хронический пиелонефрит, умеренное маловодие, 1 роды преждевременные, 1 ребенок с 1 степенью недоношенности, 6 детей – это оперативные роды (см. *прил. 2*). На основе полученных данных, можно сделать вывод, что у некоторых детей анамнез частично отягощен.

В соответствии с указанными данными в медицинских картах воспитанников, раннее речевое развитие протекало своевременно. Период гуления в среднем наступал в возрасте 3 месяцев, а первые лепетные слова появлялись в 6 месяцев, что соответствует нормативным срокам. Общее физическое развитие также соответствует нормам. При осмотре медицинскими специалистами у 9 детей патологических состояний выявлено не было, у одного ребенка – РЦОН миотонический синдром. В заключении ТПМПК даны рекомендации для коррекции и развития всех компонентов речи как обучающегося с тяжелыми нарушениями речи.

Для оценивания результатов логопедического обследования использовалась система баллов:

2 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание, затруднений не испытывает, в помощи педагога не нуждается.

1 балл – выполняет с ошибками, требуется помощь педагога.

0 баллов – не справляется с заданием.

При обследовании состояния общей моторики (см. *прил. 2*) наибольшие затруднения у детей вызвали задания на исследование пространственной

организации по словесной инструкции, дети не могли сориентироваться без демонстрации заданных движений. Низкие результаты данного исследования можно объяснить сложностью задания для данной возрастной категории. Дети испытывали сложности при исследовании динамической координации движений (не все дети могут выполнить приседания на носках, либо приседают только до уровня параллели с полом) и ритмического чувства (простые схемы отстукивают, но при усложнении ритмического рисунка сбиваются). Не все дети способны удержать равновесие при выполнении упражнений на статическую координацию движений.

Обследование произвольной моторики пальцев рук дефектов не выявило. Все выполнили пробы в полном объеме, в некоторых случаях детям было сложно выполнить упражнения левой рукой.

Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата патологических изменений не выявило, что подтверждается с данными медицинского обследования.

Анализ результатов обследования моторики артикуляционного аппарата представлен в приложении 2, таблица 5.

Стас Б. и Григорий Ч. при обследовании двигательной функции губ, выполнили все пробы без ошибок, Матвей К. с незначительными ошибками. В целом у детей наблюдались сложности выполнения проб: е), ё), ж). Иван Ж. одновременно с поднятием верхней губы и опущением нижней, вытягивал губы в трубочку. Арсений З. удерживал позу в букве [У], вместо [О] — проба б), демонстрация примера не повлияла на качество исполнения задания. Михаил К. одновременно с поднятием верхней губы, поднимал нижнюю, аналогично происходило действие с нижней губой, при этом наблюдался повышенный тонус мускулатуры лица. У всех детей, допускаявших ошибки в исполнении проб, наблюдался повышенный тонус губ.

При обследовании двигательной функции нижней челюсти Алина К., Мария Н. и Григорий Ч. выполнили пробы с незначительными ошибками. У

Арсения З., Дмитрия Л., Макара Ш. отмечалась ограниченность движений, особенно сложно было выдвинуть челюсть вперед, при выполнении упражнения наблюдалось напряжение мускулатуры лица, дети предпринимали несколько попыток для получения желаемого результата.

При обследовании двигательной функции языка, упражнения выполнялись подконтрольно по показу педагога. Основные сложности вызвали пробы: д), е), ж), б), все дети затруднялись сделать форму «горочка» и «чашечка». Стас Б., Матвей К., Иван Ж., Алина К., Мария Н. и Григорий Ч. с остальными пробами справились с незначительными ошибками, а Дмитрий Л. и Макар Ш. испытывали сложности практически во всех упражнениях. Матвей К. смог положить язык на верхнюю губу только одновременно с поднятием нижней челюсти, также отмечался повышенный тонус и тремор языка, замедленная переключаемость движений, при движении языком вперед-назад, губы смыкались при отведении языка назад. Михаил К. не мог выполнить пробы а) и г) язык был в повышенном тонусе. У Арсения З. и Станислава Б. также отмечался повышенный тонус при формировании артикуляционных поз. Наблюдались нарушения переключения с одного действия на другое.

При обследовании просодической стороны речи все дети показали способность различать основной тон, силу и тембр голоса. Однако, Иван Ж., Стас Б. не могли перейти с обычного голоса на повышенный, Мария Н. все пробы проговаривала тихим голосом, а Арсений З. и Михаил К. не справились с пробами способность менять силу голоса, все фразы они произносили обычным голосом.

С заданием, направленным на употребление основных видов интонации, справился лишь Стас Б., при этом вопросительная и восклицательная интонация была недостаточно отчетлива. У остальных испытуемых интонация была практически не различима во всех пробах.

Все дети показали способность различать темп речи. Изменить темп собственной речи, в произвольном порядке, смогли Стас Б. и Михаил К.,

остальные затруднялись озвучить либо одну из проб, либо как Мария Н. и Арсений З. все пробы озвучили в одинаково спокойном темпе.

Не все дети показали способность различать ритмический рисунок на слух, так, например, Стас Б. и Иван Ж. допустили ошибки во всех пробах, остальные смогли различить и воспроизвести только легкие примеры ритмов, при усложнении воспитанники совершали ошибки. С опорой на карточку все дети смогли отстучать заданный ритм.

Продолжительность и сила выдоха Стас Б. – 6 секунд, Матвей К. – 19 секунд, Иван Ж. – 9 секунд, Алина К. – 12 секунд, Арсений З. – 15 секунд, Дмитрий Л. – 14 секунд, Михаил К. – 6 секунд, Мария Н. – 15 секунд, Григорий Ч. – 12 секунд, Макар Ш. – 9 секунд. Речевого выдоха хватает для произнесения фразы из 4 слов всем детям, за исключением Михаила К.

У Стаса Б. наблюдались следующие нарушения звукопроизношения: замены [Ч] на [Т']; [Щ] на [С']; [Р'] на [Л']; [Л] на [У]; искажения [С], [З], [Ц], [Р].

У Матвея К. наблюдались следующие нарушения звукопроизношения: замена [Ш] на [С]; [Ж] на [З]; [Щ] на [С]; [Р'] на [Ё] в середине слова, в начале и конце слова — гортанный; [Л] на [У], в середине слова звук отсутствует; [Л'] на [Е] в начале слова, в середине слова звук отсутствует; [Д] на [Т] в середине слова; с [Р], [Ц], [З], [С].

Иван Ж. допускал следующие нарушения звукопроизношения: замена [З] на [С]; [З'] на [С']; [Ж] на [Ш]; [Р] на [В] в начале и середине слова, в конце звук отсутствует; [Р'] на [Й], [Л] на [В].

Алина К. заменяет в речи [Ш] на [С]; [Ж] на [З]; [Р], [Р'], [Л], [Л'] отсутствуют.

Арсений З. заменял [С] на [Т]; звуки [С'], [З], [Ц], [Ш] на звук [Т]; [Ж] на [В]; [Ч] и [Щ] на [Т']; [Р] на [Е]; звук [В] замена на губной.

Григорий Ч. и Макар Ш. заменяли [Р] на [Л], [Р'] на [Л'].

Дмитрий Л. допускал следующие замены [С] на [Ш]; [Ж] на [З];

искажения [З], [Р], [Р'].

Михаил К. допускал замены [Ж] на [З]; [Л] и [Р] на [У]; [Р'] отсутствует; [Ш] на [С], [Ж] на [З]; [В] замена на губной.

Мария Н. допускала некоторые нарушения звукопроизношения в виде искажений звуков [С], [З] — боковой сигматизм, искажения [Р].

При обследовании слоговой структуры слова с помощью иллюстрационного материала, где детям было необходимо озвучить отдельные слова — названия предметов, испытуемые совершали незначительные ошибки, например, Матвей К. допускал сокращение слогов «автобус» — «абтобус», Стас Б. «рюкзак» — «рюзак», «автобус» — «атобус». Арсений хуже всех справился с заданием, он допускал ошибки практически во всех словах «стакан» — «такан», «клубок» — «кубок», «телефон» — «тетон», «скакалка» — «какака», «вертолет» — «итолет». Для выявления негрубых нарушений слоговой структуры детям было предложено повторить следующие предложения:

1. Михаил Потапович чистит ботинки.
2. Девочка умывается и причесывается.
3. Водопроводчик чинит водопровод.

Испытуемые допускали аналогичные ошибки при воспроизведении предложений:

Стас Б.: «Михаил Потапыч чистит ботинки. Девочка умывася и причесыся. Водовосик чистит водород».

Алина К.: «Михаил Потапыч чистит ботинки. Девочка умывася и причесыся. Водопровос чинит вопрово».

Маша Н., Матвей К., Михаил К.: «Михаил Потапич чисти ботинки. Девочка умывася и причесыся. Водовочик чинит водовод».

Макар Ш., Иван Ж, Григорий Ч., Дмитрий Л.: «Миха Потаич чистит ботинки. Дечка умывается и причесыется. Водовочик чинит водовод».

Таким образом, можно сделать вывод, что серьезные нарушения слоговой структуры отсутствуют, однако воспитанники допускают речевые

ошибки в виде элизий и перестановки слогов в сложных предложениях, а также в потоке собственной речи. Если акцентировать внимание детей подобные ошибки, дошкольники способны предпринимать попытки к самокоррекции.

При обследовании фонематического слуха, с заданием на узнавание фонем в потоке других звуков справились все дети за исключением Михаила, Алины и Марии, они не смогли распознать на слух заданный звук. Определить наличие фонемы на слух среди слов, оказалось сложнее, с этим заданием в полном объеме справился только Михаил К. Выделить определенный согласный звук, среди остальных звуков смогли все кроме Марии Н., она допустила одну ошибку. В слогах не смогли выделить заданный согласный звук Арсений З., Мария Н., Иван Ж. допустил одну ошибку. Самым сложным для детей оказалось задание на выделение звука среди ряда слов, в полном объеме с ним не справился никто. Дети допускали 1-2 пропуска, Матвей К. и Алина К. только один раз смогли распознать звук, Иван Ж. после долгих размышлений ответа так и не озвучил. Во всех пробах детям было необходимо сконцентрироваться, задание проводилось в замедленном темпе.

В задании на различение фонем близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков Матвей К., Арсений З. и Григорий Ч. допустили несколько ошибок. Иван Ж. пытался понять звукопроизношение по движению губ, однако не выполнил верно, ни одну из предлагаемых проб. Алина К., Дмитрий Л., Михаил К. также не справились с заданием. В различении фонем близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов дети допускали идентичные ошибки. Иван Ж., Мария Н., Алиса К., Дмитрий Л. при повторении слогового ряда со звонкими и глухими звуками, смягчали звонкие согласные, свистящие звуки заменяли шипящими. Задание на повторение слогового ряда с твердыми и мягкими согласными звуками, детям было выполнить легче, Дмитрий Л., Алина К., Иван Ж., Стас Б. справились без ошибок. Повторить ряд из трех

слогов для детей было сложно, после второго слога дети допускали пропуски, искажения звуков. С одной ошибкой задание выполнил только Стас Б.

В задании на различие фонем на материале слов-паронимов, с использованием наглядного материала, Мария Н. некорректно соотнесла иллюстрацию с речевой инструкцией (твердого-мягкого согласного (травя-дрова), но самостоятельно исправила свою ошибку. Остальные дети задание выполнили без ошибок.

Обследование фонематического восприятия показало, что все дети умеют выделять гласный звук в начале слова. В середине слова гласный звук озвучивают, соединяя с сопутствующим согласным (мак – называют звук «ма», пух – называют звук «пу» и т. д.). В конце слова все дети смогли выделить гласный звук, за исключением Марии Н.

Выделить согласный звук в конце слова корректно смог только Михаил К., остальные дети или не могли дать ответ, или называли стечение 2-3 звуков (стакан – «тан», сыр – «сы»). В начале слова дети называли согласный, соединяя его с сопутствующим гласным (сок – «со», шуба – «шу»), с заданием справились только Матвей К. и Григорий Ч.

С заданиями на исследование звуко-слогового анализа и синтеза слов дети испытывали сложности. Дети не смогли определить количество и последовательность звуков в слове. С заданием на определение количества слогов в слове справились Матвей К., Мария Н., Стас Б., Дмитрий Л., остальные выполнили задание с ошибками. Придумали самостоятельно слова с заданным количеством слогов, Стас Б., Матвей К. Определить количество слогов в слове смогли, Мария Н., Алина К., Матвей К., Стас Б.

Исследование звуко-слогового анализа показало несформированность данного навыка у данной категории детей. Из предлагаемых четырех проб, только Стас Б. справился с одной из них: «добавить слог ПО, чтобы получилось новое слово».

Обследование фонематического слуха и восприятия показало, что

данные процессы находятся на стадии формирования. Дети испытывают сложности при дифференциации звуков. С различными ошибками выделяют заданный звук в слове. Индивидуальные результаты количественной оценки данного параметра показывают самый высокий балл у Стаса Б. 1,5 и самый низкий балл у Ивана Ж., Алины К., Дмитрия Л по 1,1 б. Звуко-слоговой анализ и синтез не сформирован. Предлагаемые задания обладают высокой степени сложности для данной категории детей.

Обследование пассивного и активного словаря включало три основных направления: обследование номинативного, предикативного и адъективного словаря. Количественные результаты обследования представлены в приложении 2, таблицы 9, 10, 11. Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что у испытуемых имеются нарушения понимания имен существительных, прилагательных и глаголов.

При обследовании номинативного словаря дети не всегда могли обобщить тематическую группу, даже слов высокой частоты употребления. Наиболее частыми ошибками являлись название группы «транспорт» – «машины», «обувь» – «ботинки», путали овощи и фрукты, 4 ребенка не смогли классифицировать группу «транспорт», Стас Б. обозначил группу «техника». В тематических группах слов с низкой частотой употребления, дети не смогли обобщить «бытовую технику», «настольные игры», также сложности вызывали и остальные группы, «головные уборы» озвучили как «шапки», «кепки», «шляпы». Безошибочно классифицировали такие группы как «деревья», «цветы», «ягоды», «грибы», то есть те предметы, которые часто встречаются в обыденной жизни детей. Подобрать предметную картинку для продолжения заданного тематического ряда смогли безошибочно все испытуемые.

Дети не смогли назвать всех детенышей диких и домашних животных, допускали различные ошибки, например, Матвей К. детеныш «козы» – «козинка», «медведя» – «медвежонки», Стас Б. детеныш «курицы» – «курочка», «медведя» – «мишутка», Иван Ж. не дал ни одного верного

ответа, его варианты: детеныш «кошки» – «котенки», «собаки» – «собачки», «волка» – «волчала», «лисы» – «лисиčky», «медведя» – «медведюшки». При этом показать детенышей животных дети смогли без ошибок, затруднения возникли только у Ивана Ж., Алисы К. и Макара Ш. при различении утят и цыплят по принципу внешнего сходства.

При обследовании названий малознакомых предметов дети чаще всего не могли показать «манжет» и «памятник», назвать «водопад» и «клумбу».

Самый высокий балл по индивидуальной оценке данного параметра показал Григорий Ч. 3,0, самый низкий Матвей К., Иван Ж., Дмитрий Л. и Михаил К. у них по 2,0 балла.

С целью обследования предикативного словаря детям предъявлялись картинки обозначающие действия предметов по альбому О. Б. Иншаковой. Высокие показатели количественных результатов указывают на понимание детьми действий, изображенных на предметных картинках. Испытуемые показывали на того, кто бежит, стучит, рисует, летит, и т. д., также смогли назвать действия предметов. Однако понимание и название семантически близких действий у всех вызвало затруднение, дети путают такие действия как: «вяжет», «шьет» и «вышивает», а также «варит», «жарит» и «печет», чаще объединяют одним – «шьет», и соответственно «варит».

Обследование адъективного словаря заключалось в исследовании понимания относительных и качественных прилагательных. Для обследования относительных прилагательных детям предлагалось показать, где толстая книга, а где тонкая, где длинная лента, где широкая и т. д., дети справились с данным заданием. Однако сформулировать самостоятельно признак предмета противоположный заданному, оказалось более проблематично. Например, «Эта дорога широкая, а эта...», «Этот дом высокий, а этот...», дети либо озвучивают часто употребляемые прилагательные: «маленький» – «большой», либо приставку НЕ.

Обследование качественных прилагательных включало исследование качеств предмета по материалу, по назначению, а также форме и цвету.

Наиболее сложно для испытуемых было выполнение задания на обозначение качеств предмета по его назначению, например, «весенний день» Матвей К. обозначил «веснинным», «осенний день» – «осенный», Михаил К. не справился ни с одной пробой на обозначение качеств предмета по его назначению. С целью исследования качественных прилагательных по форме и цвету был использован иллюстрационный материал О.Н. Иншаковой. Детям предлагалось показать предметы круглой, овальной, квадратной, прямоугольной и треугольной формы, а также назвать цвета пирамидки, все дети справились данным заданием без ошибок.

Количественные результаты обследования употребления наречий указывают на то, что в речи детей закрепились наречия образа действия, дети достаточно уверенно ответили на предлагаемые вопросы: «Как светит солнце?», «Как гремит гром?» и т. д., показали, кто быстро бежит, а кто медленно ползет. Наречия места дети также корректно используют в собственной речи, однако при этом, большинство путает справа – слева. При обследовании употребления наречия времени, испытуемые смогли рассказать о том, что они делали в прошлом (утром или вчера) и что планируют делать в будущем.

С подбором слов с противоположным значением справились безошибочно Матвей К. и Григорий Ч.; остальные допустили ошибки, дети часто добавляли к заданному прилагательному приставку НЕ или не давали ответа совсем. Подобрать синонимы к некоторым словам смогли Матвей К., Иван Ж., Дмитрий Л. и Григорий Ч. остальные не справились с заданием. Однокоренные слова дети также не смогли подобрать, частично справились с заданием Стас Б. и Арсений З., озвучивание примера не отразилось на результате.

Индивидуальные результаты обследования показали самый высокий балл 1,5 у Матвея К., Ивана Ж., и Григория Ч., самый низкий балл 0,9 у Макара Ш.

По результатам исследования номинативного словаря, можно сделать

вывод, что не все дети могут обобщить тематический ряд предметов по группам, на основании основного признака. Большинство детей практически не знают названия детенышей животных, допускают идентичные ошибки, приведенные выше. Обследование употребления глаголов показало, что дети неверно понимают и трактуют семантически близкие действия, например, «вяжет» – «шьет», «сверкает» – «светит», «жарит» – «печет». Различные сложности испытывали дети экспериментальной группы при образовании качественных и относительных прилагательных. Все вышеперечисленное указывает на то, что 100 % детей имеют нарушения формирования пассивного и активного словаря и говорит об ограниченности словарного запаса.

Обследование грамматического строя речи включало задания на понимание логико-грамматических отношений, понимание форм единственного и множественного числа, мужского и женского рода, числа и рода прилагательных, глаголов совершенного и несовершенного вида, обследование понимания предложений.

В приложении 2, таблице 12 представлена количественная оценка результатов данного обследования.

Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что дети испытывают наибольшие сложности понимания рода прилагательных. В частности, Стас Б. не дал ни одного верного ответа, Матвей К. закончил предложение «на картинке голубое...автобус», «желтая...яблоко», Гриша Ч. «желтая...мяч», Мария Н. не поняла задания. В задании на понимание падежных окончаний дети также допускали ошибки, например, на просьбу показать карандашом линейку, Иван Ж. и Михаил К. совершали противоположное действие. Аналогичную ошибку допустила Маша Н., на просьбу показать ручкой карандаш, она показала карандашом ручку. Дети безошибочно справились с заданиями на понимание форм множественного и единственного числа имен существительных, прилагательных и глаголов, по оценке данных параметров испытуемые показали самые высокие результаты.

Самый высокий балл по индивидуальным показателям принадлежит Матвею К. и Григорию Ч. 1,9, самый низкий балл у Дмитрия Л. 1,2.

Обследование показало, что понимание предложений затруднено. Не все дети смогли определить, какое событие произошло раньше в инверсионных конструкциях типа: «Я умылся после того, как сделал зарядку». Михаил К., Иван Ж., Матвей К. и Дмитрий Л. не смогли исправить логически нарушенное предложение «Коза принесла корм девочке». Маша Н., Макар Ш. и Иван Ж. не смогли выбрать правильный вариант из предложенных конструкций: «Взошло солнце, потому что стало тепло» или «Стало тепло, потому что взошло солнце». Иван Ж. и Алина К. не смогли корректно подобрать подходящее по смыслу слово из трех озвученных для логичного завершения предложения.

Большие затруднения у участников экспериментальной группы вызвали задания на словоизменение. Дети допускали ошибки при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, например, Иван Ж. «лобы», «докторы», «сторожи», «хлебы», Матвей К. «рукавы», «окны», Стас Б. «рукавы», «роги», «заводищи», Макар Ш. «роги», «левы», самая распространенная ошибка «ухи», часто воспитанники не давали ответа.

Словообразование также нарушено. Дети допускают множество ошибок при образовании уменьшительной формы имени существительного. Очень часто вместо словообразования испытуемый добавляет прилагательное «маленький», например, «голова – маленькая голова», «птица – маленькая птица». Озвучивают свой вариант, с различными искажениями: Матвей К. «ковер – коворчик», «воробей – воробейчик», Маша Н. «слул – столик», Стас Б. «сумка – сумичка», «воробей – воробейчик», Макар Ш. «голова – головашка», «лоб – лобко», «воробей – воробейка», «стул – стулик», «дерево – деревко», Иван Ж. «лоб – лобошка», «травя – травашка», «дерево – деревяшка».

Образование прилагательных от существительных все дети также

осуществляли с различными ошибками. Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов вызвало значительные трудности у участников эксперимента. Например, Матвей К. «мех – механный», Дима Л. «мех – меховой», «пух – пухной», Арсений З. «стекло – теклонный», «пластмасса – пластмасстный», «пух – пухвый», Иван Ж. добавлял к некоторым существительным ИЗ: «мех – из меха», часто дети не давали никакого варианта.

Достаточно легко дети справились с заданием на образование форм родительного падежа множественного числа имени существительного. Воспитанники отвечали на вопросы: «Чего много в лесу?», «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?».

Таким образом, при исследовании грамматической стороны речи у обследованных детей отмечались ошибки при преобразовании единственного числа имени существительного во множественное, образование уменьшительной формы имени существительного, образование прилагательных от существительных, также дети не справились с заданием на образование сложных слов.

Экспериментальное исследование показало, что связная речь у детей экспериментальной группы находится на стадии формирования. При попытках составить предложение по сюжетной картинке, дети опускают предлоги, не используют прилагательные, неверно применяют окончания, что нарушает связь слов в предложении.

Задание на составление предложений по отдельным словам дети выполнили с ошибками, они понимали общий смысл, переставляли слова, но все равно допускали ошибки в порядке. Пересказ сказки «Теремок» звучал по версии детей экспериментальной группы в «сокращенном варианте». Опускались значимые события, основной смысл терялся. Михаил К.: «Мышка увидела дом, там никто не был. Она зашла в домик. Пришла лягушка-квакушка: «Кто в теремочке живет?». А ОН сказал: «Это я мышка! А ты кто?» – «А я лягушка!».

При составлении рассказа из серии картинок, дети не всегда выделяли главный смысл, рассказ также отличался однотипностью, бедностью формулировок. Дмитрий Л.: «Зайчик пришел. Хотел морковку взять. Не получилось. Нашел лестницу, взял. Сидел, думал, что...встал на лестницу и съел морковку. И все....и нету снеговика».

Результаты данного исследования подтверждают теоретическое обоснование лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, приведенных в первой главе ВКР.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил наличие у детей экспериментальной группы *общего недоразвития речи III уровня, клиническая форма – легкая степень псевдобульбарной дизартрии*. Отметим, что только у двух воспитанников из сформированной экспериментальной группы, по данным ПМПК установлен неврологический диагноз – дизартрия. Однако учитывая специфические речевые нарушения, которые отражены в результатах констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о наличии легкой степени дизартрии у всех обследованных детей.

Характерные патологические особенности данного диагноза проявляются в формировании всех компонентов речи. Такие особенности речевого развития мы могли зафиксировать в ходе проведения логопедического обследования в данном разделе. Так как нам было необходимо получить комплексное представление о структуре дефекта, мы обследовали все компоненты речевого развития. Исследование лексико-грамматического строя речи осуществлялось по следующим направлениям: фонематический слух, пассивный и активный словарь, грамматический строй и связная речь.

В исследовании принимала участие группа детей, рекомендованных учителем-логопедом детского сада, на базе которого проходила

производственная практика. Логопедическое обследование проводилось по методике Н. М. Трубниковой. По результатам данного обследования грубых отклонений от онтогенетического речевого развития у детей не обнаружено. Анамнестические данные указывают на своевременность раннего речевого и физического развития.

Однако дошкольники данной группы отличаются от своих нормально развивающихся сверстников бедностью активного запаса, несформированностью процессов фонематического слуха и восприятия. Грамматический строй речи также формируется в замедленном темпе. Дети испытывают трудности при словоизменении и словообразовании. Связная речь находится на стадии формирования, отличается бедностью. Главный смысл рассказа теряется, опускаются ключевые моменты, составляющие суть повествования, дети используют преимущественно существительные, редко звучат в монологе глаголы и прилагательные, неверно используют местоимения и предлоги, что нарушает связь слов в предложении. Таким образом, все участники экспериментальной группы имеют нарушения лексико-грамматического строя речи.

Вышеперечисленное говорит о необходимости создания специальных условий для коррекции лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степени дизартрии.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Теоретико-методологическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

В процессе формирования речи детей, большую роль играют принципы и методы обучения. Изучение данной области логопедической работы является важным аспектом в коррекции нарушений речевого развития. За долгие годы практики и исследований многие выдающиеся ученые посвятили свои усилия изучению этой области. Среди них мы выделим следующих авторов, занимающихся изучением организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка: А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова, Т. Б. Филичева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин.

Опираясь на данную теоретическую базу, при подборе принципов и методов логопедического воздействия, необходимо учитывать особенности развития детей, структуру их речевого дефекта, компенсаторные возможности, психологические и личностные особенности, планировать организацию с учетом индивидуальных особенностей.

Систематическая планомерная работа должна учитывать ведущие принципы общей и специальной педагогики, а также требования программы дошкольного образовательного учреждения.

Логопедическая работа строится на ряде общих дидактических принципов, к которым можно отнести:

Принцип научности (предполагает достоверность содержания обучения, аргументированность действий и практических выводов наукой).

Принцип доступности (предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся, к которым относятся: познавательные способности, возрастные особенности, потребности и интересы).

Принцип систематичности и последовательности (предполагает овладение учащимися новым материалом в строгой и логической последовательности – "от простого к сложному").

Принцип наглядности (предполагает использование наглядных материалов в целях повышения результативности обучения).

Принцип связи теории с практикой (предполагает формирование у ребенка личностных качеств).

Принцип прочности (предполагает систематическое повторение, закрепление и контроль приобретенных знаний, а также применение их на практике).

На основе вышеперечисленных дидактических принципов, были сформулированы принципы коррекционной системы обучения и воспитания детей с ОНР [52]:

- раннего вмешательства в речевую деятельность для предотвращения возможных отклонений;
- учет онтогенетического хода развития речи (при этом необходимо провести анализ объективных и субъективных факторов влияющих на формирование речевой функции);
- взаимосвязи формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированного подхода к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;
- связи речи с другими сторонами психического развития, которая демонстрирует зависимость становления отдельных речевых компонентов от состояния других психологических процессов.

Логопедическое воздействие осуществляется различными методами, среди которых условно можно выделить наглядные, словесные и

практические.

Практические методы используются при формировании речевых навыков путем широкого применения специальных игр и упражнений. В содержании нашей коррекционной работы, мы рассматриваем игру, как основной метод логопедического воздействия, так как она является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. Поэтому, при подборе материала, нами отводится большое внимание игровым технологиям. К практическим методам также можно отнести метод проектирования и моделирования.

Словесные методы – направлены на обучение пересказу, беседе, рассказу без опоры на наглядные материалы.

Наглядные методы, также играют важную роль в обучении детей с общим недоразвитием речи, так как такие обучающиеся испытывают сложности в формулировании собственного речевого высказывания и понимании речи окружающих. Наглядные методы способствуют концентрации внимания, запоминанию информации, представленной в визуальной или звуковой форме, что в целом, облегчает процесс усвоения нового материала. В нашей работе мы использовали различные формы мнемотехники. Благодаря использованию образных ассоциаций, детям легче составить описательный рассказ, усвоить информацию по новой лексической теме. Различный демонстрационный материал служит дополнительным стимулом и опорой для изучения и усвоения нового лексического материала. Нами был задействован метод мультимедийных материалов, как способ зрительной стимуляции и активного участия детей с ОНР в процессе обучения. Видеоматериалы, презентации, аудиозаписи и интерактивные игры помогают создать интерес и вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.

Коррекционная работа обеспечивает овладение детьми связной, грамматически правильной речью, что формирует готовность к обучению в начальной школе.

В настоящее время заслуживают внимания несколько авторских систем, направленных на коррекционное воздействие общего недоразвития речи, в их числе В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина. При организации логопедической работы мы опирались на содержание программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста», «Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи».

Основная цель логопедических занятий по формированию лексико-грамматических средств языка – обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи (ФГОС ДО п. 2.6.). Занятия строятся с учетом требований как общей дошкольной, так и специальной педагогики.

Для проведения занятия необходимо:

- сформулировать тему и цель;
- составить предметный, глагольный словарь и словарь признаков;
- подобрать лексический и грамматический материал, ориентируясь на тему и цель занятия, а также на этап коррекционного обучения и индивидуальные особенности детей;
- выделить этапы занятия;
- обеспечить последовательное усложнение речемыслительных задач;
- включить в ход занятия различные игровые технологии;
- при подборе программного материала следует учитывать зону ближайшего развития;
- предусмотреть приемы, учитывающие индивидуальные особенности детей и позволяющие каждому ребенку принять активное участие в образовательном процессе;
- включить в занятие регулярное закрепление усвоенного ранее речевого материала.

Логопедические занятия делятся на три периода:

I период (сентябрь, октябрь, ноябрь) – 10 недель.

II период (декабрь, январь, февраль) – 11 недель.

III период (март, апрель, май) – 12 недель.

Фронтальные занятия проводятся 2 раза в неделю, направлены на формирование лексико-грамматического строя речи и развитие связной речи. Индивидуальные занятия проводятся ежедневно.

Речевой материал систематизируется по лексическим темам. Для каждой темы используются игры и упражнения по следующим направлениям: развитие словаря; формирование грамматических категорий; упражнения на словообразование и словоизменение; употребление предлогов; составление предложений различной структуры, с постепенным усложнением.

Коррекционная работа проводилась по результатам логопедической диагностики. Фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических средств языка посещали обучающиеся с ОНР III уровня в количестве 10 человек. На протяжении всего коррекционного процесса организовано взаимодействие с воспитателем, весь лексический материал проходит закрепление на протяжении пребывания детей в дошкольном учреждении на занятиях и в режимных моментах. О результатах проведения логопедической работы сообщается родителям и рекомендуется выполнять задания для закрепления материала в домашних условиях.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий

Цель формирующего эксперимента – коррекция лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с применением игровых технологий.

В формирующем эксперименте принимала участие группа из 10 детей, сформированная по результатам экспериментального исследования, которое проводилось в сентябре 2023г. Анализ результатов исследования подтвердил наличие у детей экспериментальной группы *общего недоразвития речи III уровня, клиническая форма – легкая степень псевдобульбарной дизартрии*. Все дети имеют заключение ТПМПК с рекомендацией обучения по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. На момент исследования средний возраст детей составлял 5,6 лет (см. табл. 1).

Проведенное логопедическое обследование позволило нам сформировать представление об особенностях формирования лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. На базе полученной информации мы разработали пути коррекционного воздействия с целью предупреждения трудностей в процессе школьного обучения.

Формирующий эксперимент включал 33 фронтальных занятия, направленных на коррекцию лексико-грамматических нарушений. Продолжительность фронтальных занятий составляла 25 минут. Занятия с детьми экспериментальной группы проводились в дневное время. С испытывающими трудности в усвоении программы Михаилом К., Макаром Ш., Дмитрием Л., закрепление материала осуществлялось в индивидуальной форме.

В пособии Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников» описывается логопедическая работа по формированию лексики и грамматического строя у детей с ОНР. По мнению авторов, *формирование лексики должно проводиться по следующим направлениям* [22]:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности (мышления, восприятия, памяти, внимания и др.);

- уточнение значения слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слов, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Развитие лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи в значительной степени способствует активизации их умственной деятельности в целом, а также формированию их коммуникативных навыков. На основе уточненного пассивного словаря организуется речевая практика, в которой закрепляются лексические и грамматические категории. Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами в повседневной жизни, наблюдения за жизненными явлениями. Работа в данном направлении проводилась в соответствии с лексическими темами согласно календарно-тематическому планированию. На занятиях этого типа уточняются названия предметов, их назначение, формируется умение выделять части предмета.

Дети учатся употреблять приставочные глаголы и различные предлоги. Например, игра «Где птичка?» (детям задаются наводящие вопросы «С чего слетела птичка?», «Из чего вылетел скворец?»....). Дети упражняются в образовании относительных прилагательных, примером может быть игра – «Веселый повар» (педагог бросает мяч и говорит из чего можно приготовить блюдо – «сок из моркови», а ребенок образует словосочетание с относительным прилагательным – «морковный сок»). Учатся подбирать слова по аналогии, например: огурец – овощ, ромашка...и т. д. Игры с мячом у детей вызывают интерес и способствуют снятию эмоционального напряжения, поэтому часто использовались на занятиях, например: игра «Скажи наоборот». Весь коррекционный процесс проходил с соблюдением единой тематической направленности. Усвоенные навыки должны закрепляться в различных видах деятельности, в том числе, при

непосредственном общении в различных ситуациях. Воспитатель активизирует словарь по теме недели в режимных моментах. Например, лексический материал на тему овощей, можно повторить, предложив ребенку рассказать о салате или супе, который он ел на обед.

Хорошо усвоенный лексический материал автоматизируется в самостоятельном высказывании детей. На основе сформированных навыков использования различных типов предложений, отработанных в течении логопедического занятия, ребенку предлагается составить рассказ-описание с использованием сюжетных картин и их серий.

Например, сначала дети составляют короткие предложения по картинке, а затем все предложения дети объединяют в короткий рассказ. В содержании рассказа должна использоваться лексика по теме недели. На занятиях использовались мнемотаблицы, содержание которых отражает определенный план рассказа-описания. Важно на протяжении занятия поддерживать мотивацию к общению. При затруднении детьми в построении высказываний педагогом формулировались четкие и логические наводящие вопросы, адресованные конкретному ребенку или группе детей. Проведению занятия всегда предшествовала предварительная работа по подбору красочного и разнообразного материала.

Формирование грамматического строя включает словообразование (существительных, глаголов, прилагательных) и словоизменение [22]:

Происходит на основе предварительно усвоенного лексического материала. Задания на словообразование существительных предусматривают работу над употреблением в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Например, игра «Назови ласково», «Подарки для Кати» (дети «дарят» большую ягоду Кате, а маленькую ягодку Катеньке). Словообразование существительных с суффиксами –ниц–, игра «Что для чего?». С суффиксом –онок–, например, игра на образование названий детенышей «Кто у кого?». Образование формы множественного числа глаголов – игра «Что делает, что делают?».

Семантическое различие словообразовательных форм глагола является более сложным, так как оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от существительных.

Формирование словообразования глаголов следует проводить в следующей последовательности:

1. дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
2. дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;
3. дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками (в-, мы-, под-, от-, при-, у-, пере-, за-, от-, на-, вы-).

Формирование словообразования прилагательных начинается с образования притяжательных прилагательных: например, игра «Чьи хвосты?», «С какого дерева листик?».

Образование качественных прилагательных, отрабатывается на таких играх как: «Что из чего сделано?» (сок из апельсина – апельсиновый, варежки из шерсти – шерстяные).

Для образования относительных прилагательных широко использовались упражнения на угадывание по словесному описанию, например: «круглый, оранжевый, витаминный, ароматный...что?». Затем дети по образцу составляли свое описание. Можно создать соревновательный момент, например: придумать больше всего описательных прилагательных к слову – солнце и т. д.

Формирование словоизменения производится посредством:

- дифференциации единственного и множественного числа имени существительного, отработки беспредложных конструкций и предложно-падежных конструкций единственного числа;
- согласование прилагательного и существительного единственного и множественного числа;
- согласования существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе, согласование существительных с глаголом в прошедшем времени и дифференциация глаголов 1,2,3-го лица настоящего времени.

Например, практическое употребление категорий единственного и множественного числа существительных и глаголов – игра «Один – много», согласование существительных с числительными – игра «Подбери слово» (два...мяча, две...юлы), категории притяжательных местоимений – игра «Жадина» (моя...пирамидка, мой....самолет) и т. д.

На всех этапах занятия прослеживалась единая лексическая тема. Учитывая возрастные особенности детей, занятия проводились в игровой форме, с использованием разнообразного наглядного и дидактического материала. Применялись упражнения, направленные на формирование неречевых процессов, например: «Что пропало?», «Волшебный мешочек», «Четвертый лишний» и т. д. В содержание занятий включались упражнения по развитию дыхания, голоса, мимической мускулатуры, например, упражнение «Мы умеем улыбаться!», а также упражнения, направленные на развитие мелкой моторики с музыкальным сопровождением, как, например, «Бегемотики».

Также в рамках содержания логопедической работы был разработан и реализован цикл логопедических интерактивных игр, который соответствовал темам, целям и задачам календарно-тематического планирования. В своей работе мы использовали интерактивные упражнения, созданные на онлайн платформе. Для создания таких упражнений предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, установления последовательности событий, игры по типу «мемори», тесты с множественным выбором и т. д.).

Структура занятия предполагала распределение эмоциональных моментов таким образом, чтобы наиболее интересные моменты приходились на период нарастания усталости. Для переключения внимания, снятия эмоционального напряжения и развития общей моторики в занятия включались физминутки.

Таким образом, на каждом этапе логопедического занятия по формированию и коррекции лексико-грамматического строя речи нами

были задействованы оптимальные виды игровых технологий (см. табл. 2).

Таблица 2

**Игровые технологии по формированию и коррекции нарушений
лексико-грамматического строя речи**

№ п/п	Этапы занятия	Игровые технологии	Примеры игр
1	Организационный момент.	Подвижные	«Руки, плечи, уши, нос», «Листья», «Запретное движение»
		Коммуникативные	«Беседа со сказочным гостем», «Поприветствуем соседа с....», «Комплимент», «Ласковое эхо».
		Дидактические	«Волшебный мешочек», «Сядет тот, у кого...», «Пальчиковый бассейн», «Назови ласково», «Скажи наоборот», «Назови одним словом»
2	Формирование психологической базы речи.	Дидактические	«Четвертый лишний», «Волшебный мешочек», «Найди что нарисовано», «Найди 5 отличий», «Лабиринт», «Что пропало», «Зашумленная картинка», «Назови одним словом», «Подбери тень», «Узнай по голосу».
3	Формирование общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики.	Пальчиковые	«Бегемотики», «Наша группа», «Барабан», "Хозяйка однажды с базара пришла", «По ягоды», «Журавли», игры с массажными мячиками и природным материалом.
		Мимическая гимнастика	«Мы умеем улыбаться», «Покажите как вы...», «Попробуй овощи на вкус», «Птицы улетают в теплые края».
		Подвижные	«На прогулке», «Мячик мой», «Огород», «Яблоня», «Грибок», «Чайки», «Тюфельки нарядные».
		Артикуляционная гимнастика	«Заборчик», «Хоботок», «Качели», «Накажем непослушный язычок», «Лопатка», «Часики» и т. д.
		Артикуляционная гимнастика с применением биоэнергопластики	«Бегемотик», «Лягушка», «Хоботок», «Трубочка» и т. д.
4	Формирование дыхания и голоса.	Дыхательная гимнастика	«Подуй, как ветерок», «Фокус», «Осенние листочки», «Погрели ладошки», «Одуванчик», «Ветер раскачивает фрукты на ветках», «Осенние листочки», «В лесу», игра на губной гармошке.

Продолжение таблицы 2

№ п/п	Этапы занятия	Игровые технологии	Примеры игр
5	Повторение.	Дидактические	«Четвертый лишний», «Узнай по описанию», «Мой, моя, мое», «Подбери действие», «Назови ласково», «Скажи о нескольких игрушках», «Подбери признак», «Собери картинку», «Разложи по полочкам».
		Мнемотаблица	«Составь описательный рассказ», «Что я задумал?», «Придумай загадку»
		Коммуникативные	«Поварята», «Магазин», «Бывает – не бывает», «Визитка», «Жадина»
6	Объявление темы.	Дидактические	«Отгадай загадку», «Узнай по описанию», «Назови одним словом», «Собираем пазл»
7	Изучение нового материала	Дидактические	«Узнай по описанию», «Назови ласково», «Мой, моя, мое», «Про что можно так сказать?»
		Коммуникативные	Тематические беседы, «Поварята», «Магазин», «Бывает – не бывает», «Визитка», «Жадина»
		Интерактивные	Упражнения на классификацию, установления последовательности событий, игры по типу «мемори».
8	Закрепление	Дидактические	«Большой-маленький», «1, 3, 5, 7», «Слушай, не зевай», игры с мячом «Один-много», «Скажи наоборот», «Доскажи слово».
		Викторина	По лексическим темам
		Мнемотаблица	«Составь описательный рассказ»
		Элементы сюжетно-ролевой игры	«Магазин», «Библиотека»
		Интерактивные	Упражнения на классификацию, установления последовательности событий, игры по типу «мемори».

Игровые технологии использовались нами также на занятиях по развитию связной речи и подготовке к обучению грамоте в соответствии с календарно-тематическим планированием и содержанием программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста».

Комплекс игр и упражнений был разработан с учетом УМК «Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников» О. С. Гомзяк; УМК «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников» (формирование лексики и грамматического строя) Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова; «Занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР» К. Е. Бухарина, «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР» Н. В. Нищева, «Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР» Н. Е. Арбекова, «Логопедические домашние задания для детей с ОНР» Н. Э. Теремкова. С содержанием игр и условием их применения на конкретном этапе занятия, направленного на формирование и коррекцию лексико-грамматического строя речи, можно ознакомиться в приложении 4.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Оценка эффективности проведенной коррекционной работы является ключевой частью формирующего эксперимента. На заключительном этапе нами был проведен контрольный эксперимент, цель которого – определить качественные показатели изменения состояния сформированности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в результате реализации содержания логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

Положительная динамика результатов проведенной работы непосредственно зависит от организации коррекционного процесса, а именно от соблюдения поставленных задач:

- анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить основные причины, приводящие к речевым нарушениям, а также

типичные признаки, свидетельствующие о наличии таких нарушений;

- учитывая комплексный подход при проведении логопедического обследования по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой в рамках констатирующего эксперимента, нам удалось сформировать полное представление о структуре речевого дефекта и об особенностях формирования лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

- по результатам констатирующего эксперимента нами были определены основные направления коррекционной работы, в соответствии с которыми было разработано содержание логопедической работы с применением игровых технологий;

- разработана структура логопедических занятий с оптимальным содержанием игровых технологий на каждом его этапе.

Контрольный эксперимент проводился в мае 2024 года в течение двух недель на базе логопедической группы МАДОУ №21 «Сказка» города Серова, после проведенной работы по развитию и коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий. На момент исследования средний возраст детей составлял 6,5 лет. Для получения максимально объективных результатов, в ходе контрольного эксперимента применялись те же методики, что и в ходе констатирующего.

Результаты обследования номинативного словаря представлены в приложении № 6. Данные сравнительной таблицы 15 указывают на увеличение объема активного словарного запаса экспериментальной группы детей на 26%. Понимание обобщающих лексических понятий в начале учебного года соответствовало 63% нормативным показателям, тогда как в конце учебного года 89%, что свидетельствует о приближении к возрастной норме словарного запаса. Следует отметить, что в начале учебного года дети ошибочно классифицировали даже упроченную в повседневной речевой практике лексику. В конце учебного года дети испытывали сложности только

в определении малознакомых и редко используемых в бытовых условиях предметов. Например: «бытовую технику» дети называли – «электроприборы» или «домашняя техника», «специальный транспорт» – «транспорт», «спортивный инвентарь» – «спортивные предметы» что, на наш взгляд, нельзя оценивать как абсолютно ошибочное, так как понятийно данные категории близки и логическое направление верно.

С заданием на дополнение тематического ряда, обучающиеся удачно справились и в начале учебного года, а вот с называнием малознакомых предметов прогресс показали только Мария и Григорий, остальные же пользовались помощью педагога и допускали ошибки, возможно, это связано с ограниченным кругом общения. Названия детенышей животных озвучили все, кроме Макара и Григория, они не смогли назвать детенышей лошади и коровы, их варианты: «лошадинки», «коровки», «утятки». Результаты задания на подбор слов по описанию, название семантически близких слов показывают положительную динамику. С заданием на понимание обобщающих понятий к концу коррекционной работы справились все дети группы, что подтверждается высшим баллом. В целом балл по первому заданию повысился на 0,7 б., по второму на 0,1 б., по третьему на 0,5 б., по четвертому на 0,4 б. и по пятому на 0,6 б. Результаты обследования отражены в рис. 1.

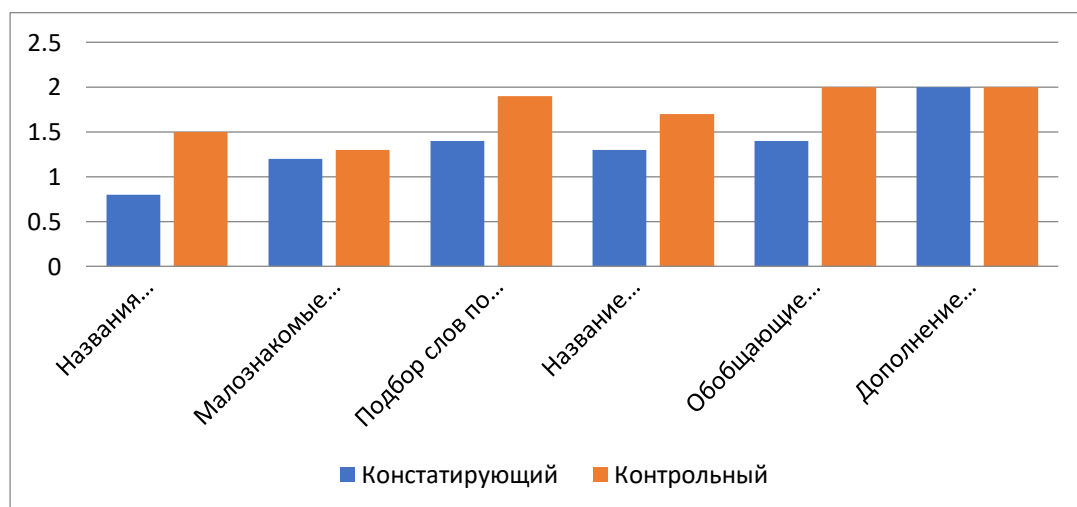


Рис. 1. Результаты обследования номинативного словаря у детей на констатирующем этапе эксперимента

В рамках обследования предикативного словаря, на этапе контрольного эксперимента, все его участники смогли показать и назвать однозначные действия предметов, по данному заданию общий балл увеличился на 0,4 б.(см. рис. 2)., выйдя на уровень нормативного развития. Но такие схожие действия как «шьет» и «вышивает», «жарит» и «печет» дети по-прежнему путали и испытывали сомнения в выборе и назывании. Безошибочно справились с заданием Стас, Иван, Григорий и Макар, остальным детям потребовались разъяснения педагога. Однако учитывая, то, что на этапе констатирующего эксперимента дети показали низкие результаты по данному заданию, и в результате коррекционной работы удалось увеличить общий балл на 0,4 б., преодолев границу средней позиции, считаем такой показатель успешным.

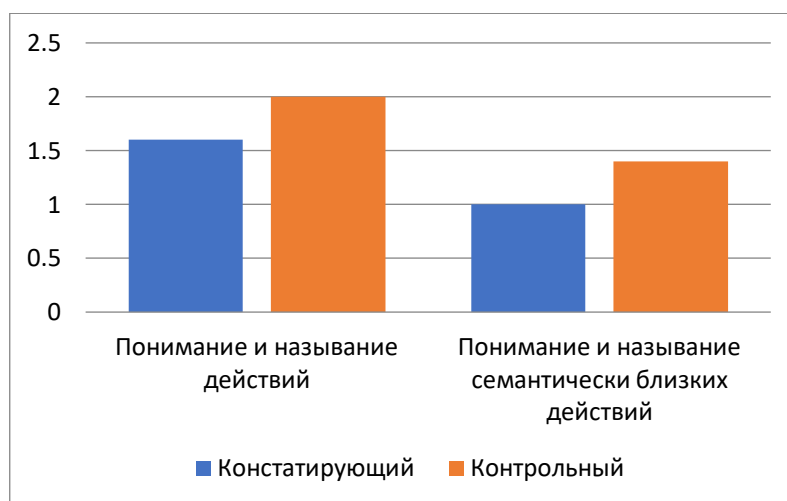


Рис. 2. Результаты обследования предикативного словаря у детей на констатирующем этапе эксперимента

При обследовании адъективного словаря с заданием на понимание и называние слов, обозначающих признаки предметов в части относительных прилагательных, в рамках контрольного эксперимента, справились все обучающиеся, за исключением Михаила, он допустил ошибку, назвав «узкую ленту» – «тонкой». Общий балл по данному заданию повысился на 0,4 б. (см. рис. 3). Качественными прилагательными, обозначающими цвет и форму, к концу учебного года владели все обучающиеся, как и способностью обозначить качество предмета по материалу, из которого он сделан.

Обозначить же качество предмета по его назначению безошибочно смогли не все дети. Общий балл задания увеличился на 0,56.

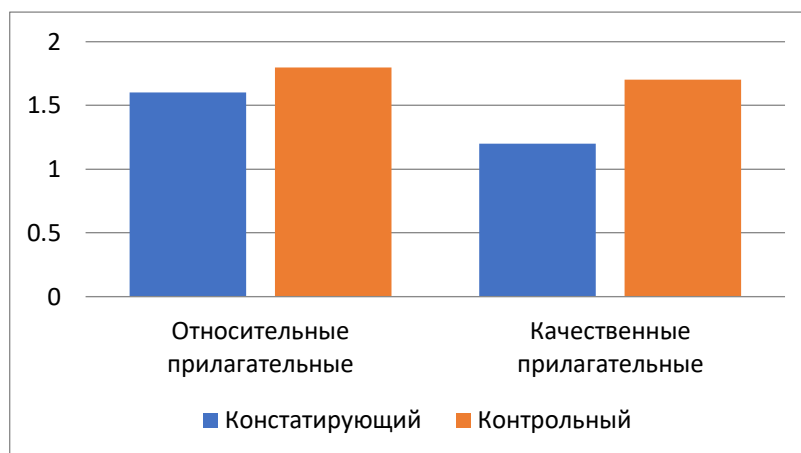


Рис. 3. Результаты обследования адъективного словаря у детей на констатирующем этапе эксперимента

С заданием на употребление наречий обучающиеся справились и в начале учебного года достаточно уверенно. По окончании коррекционной работы группа улучшила свой результат, приблизившись к нормативной отметке по всем критериям оценки (см. рис. 4).

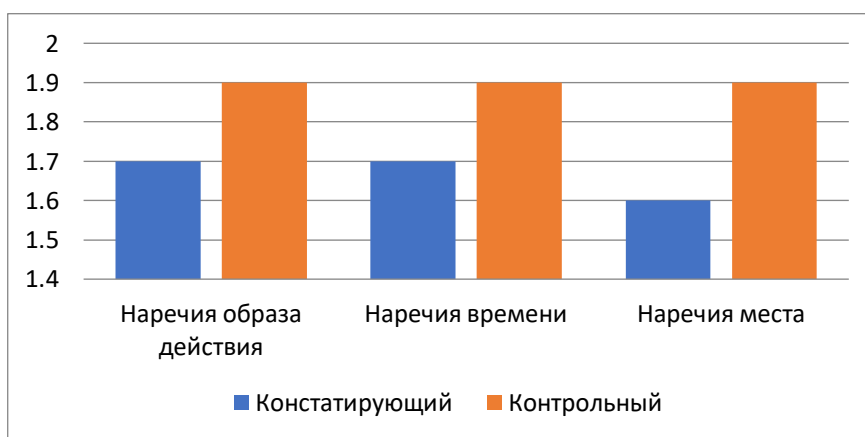


Рис. 4. Результаты обследования употребления наречий у детей на констатирующем этапе эксперимента

Употребление системной лексики у участников экспериментальной группы вызывало наибольшее затруднение, а в частности подбор однокоренных слов. С данным заданием, на этапе констатирующего эксперимента, справились лишь двое участников, с использованием помощи педагога. С помощью систематической работы, в форме фронтальных и

индивидуальных занятий, результативный показатель удалось значительно улучшить на 0,7 б. Слова с противоположным значением в ходе диагностики дети подбирали достаточно уверенно, визуальная подсказка понадобилась лишь троим обучающимся, к таким прилагательным, как «мокрый», «старший». Частотные же прилагательные сложностей не вызвали. Учитывая самый низкий показатель по данному разделу на начало учебного года, за период коррекционного процесса, нам удалось достигнуть самого большого качественного роста в использовании системной лексики детьми. В общем, по обследованию предикативного словаря прослеживается положительная динамика у 100 % участников эксперимента, что подтверждается рис. 5.

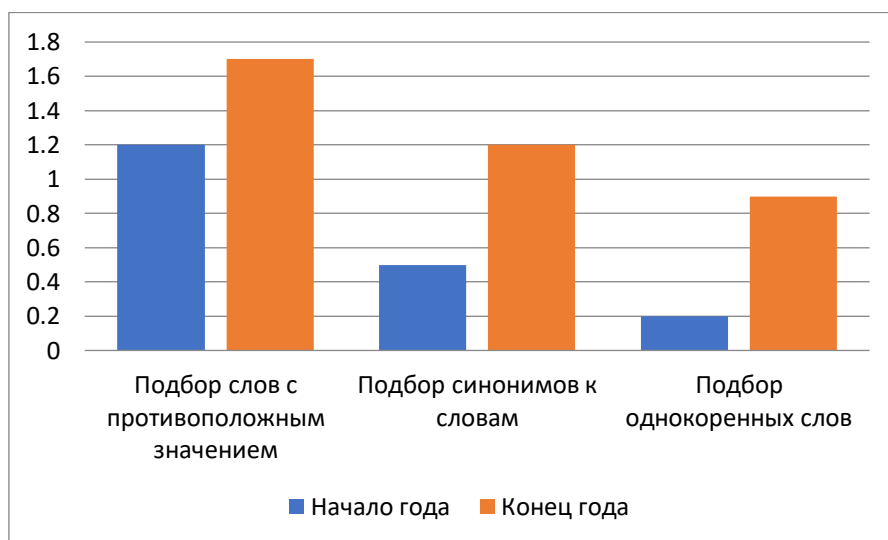


Рис. 5. Результаты обследования употребления системной лексики у детей на констатирующем этапе эксперимента

В ходе обследования грамматического строя речи детей, в части понимания рода прилагательных, наблюдается значительная динамика в сравнении с началом учебного года. На тот момент, по данному критерию, у детей были неудовлетворительные результаты, с заданием справились лишь трое обучающихся, таким образом, очевиден результат логопедической работы. При этом число прилагательных дети определяли безошибочно, даже на этапе констатирующего эксперимента, как и формы единственного и множественного числа существительных и глаголов.

Картинки с изображением одного и того же действия, выполняемого мальчиком или девочкой (например: Саша упал, Саша упала), до реализации коррекционной работы, путал только Михаил. К концу учебного года, формы мужского и женского рода освоили все участники эксперимента.

Пробу на понимание падежных окончаний существительных трое участников группы выполнили с ошибками, предполагаем, что это связано с утерей контроля и внимания за выполнением задания. Тем не менее, контрольный результат значительно улучшился, средний балл повысился на 0,3 б. (см. рис. 6).

В ходе реализации логопедической работы дети редко использовали предлоги при составлении предложений, сложные же предлоги они практически не использовали, но пробы на понимание отношений, выраженных предлогами, выполнили безошибочно (см. рис. 6). Предполагаем, что это объясняется преобладанием пассивного запаса над активным. Только Дмитрий допустил ошибку, обозначив предлог «под» как «за». Учитывая достаточно высокие результаты на этапе констатирующего эксперимента, средний балл изменился незначительно на 0,2 б. (см. рис. 6).

Проведя анализ диаграммы, отражающей динамику коррекции понимания грамматических форм (см. рис. 6), мы можем увидеть абсолютную результативность проведенной работы по всем критериям оценки.

В рамках обследования употребления грамматических форм, лучше всего дети справились с заданием на словоизменение существительного единственного и множественного числа в различных падежах. Наиболее сложным для детей оказалось задание на образование сложных слов. Полностью с заданием не справился ни один участник эксперимента, Мария и Макар не озвучили ни одного верного варианта. Причиной тому, мы считаем, сложность усвоения лексического материала, выходящего за рамки повседневной речевой практики.

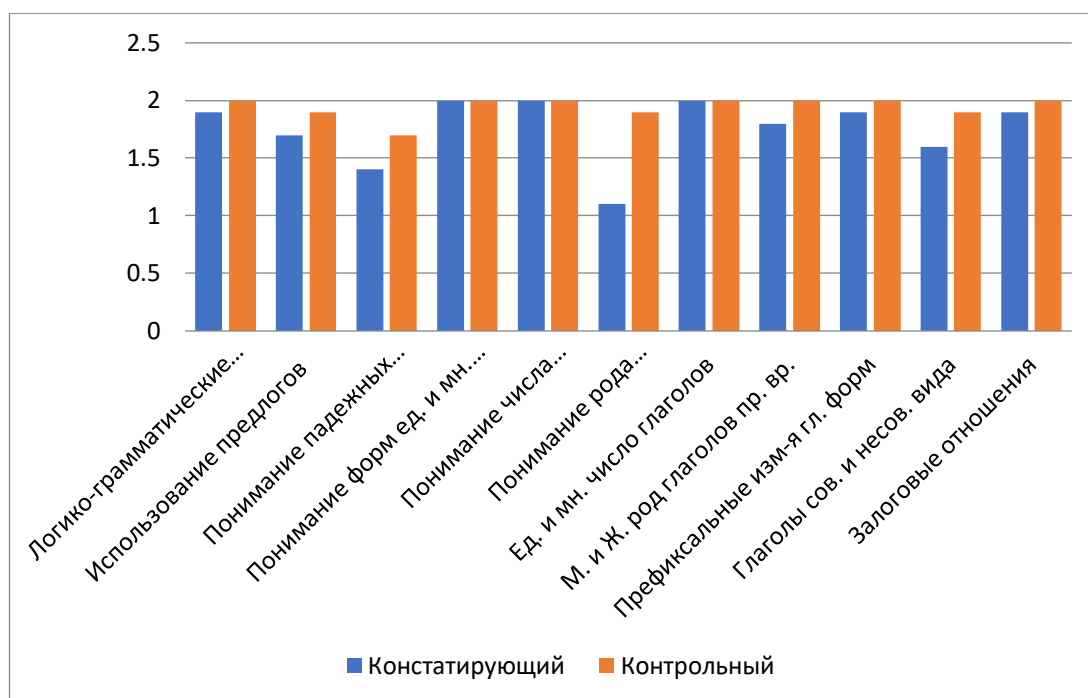


Рис. 6. Результаты обследования понимания грамматических форм

Проанализировав каждую серию эксперимента более подробно, можно сделать вывод, что словоизменение вызвало у обучающихся меньше затруднений. Дети достаточно уверенно справились с образованием форм родительного падежа множественного числа существительных. На вопросы типа: «Чего много в этой комнате?» и «Чего много в лесу?» они дали достаточно много вариантов используя корректные формы. Лишь Макар допустил ошибку словоизменения «окнав», вместо «окон».

Преобразование единственного числа имен существительных во множественное, дети производили с некоторыми аграмматизмами, например, Стас образовал множественное число существительного «окны», Арсений «болоты», Мария «рукавички», «хлебы». Однако средний балл поднялся на 0,5 б. (см. рис. 7), что можно рассматривать как достаточно высокий результат проведенной логопедической работы, но при этом, сделать вывод о необходимости продолжения коррекционного процесса в данном направлении с использованием выбранных технологий.

Данные эксперимента использования словоизменения в части использования предлогов также показывают положительную динамику. Средний балл по данному заданию повысился на 0,7 б., что является

однозначно позитивным результатом. Безошибочно выполнили задание 80% участников контрольного эксперимента. При этом хочется обратить внимание на редкое использование сложных предлогов в собственной речи обучающихся, что является показателем для продолжения коррекционной работы в заданном направлении.

При выполнении задания на образование уменьшительной формы существительного дети набрали в среднем 1,5 б., увеличив начальный показатель на 0,8 б. Хотя данные диаграммы (см. рис. 7) указывают на очевидно прогрессирующий и наиболее контрастный результат в данном экспериментальном блоке, у некоторых обучающихся по-прежнему возникают сложности при употреблении существительных с суффиксами, придающими уменьшительно-ласкательное значение. Задание, направленное на словообразование с помощью приставок, показало наименьший количественный рост баллов по результатам контрольного эксперимента. Дети некорректно подбирали вариант приставки, нарушая логичность высказывания, не замечая этого, даже при акцентировании внимания на ошибочном высказывании.

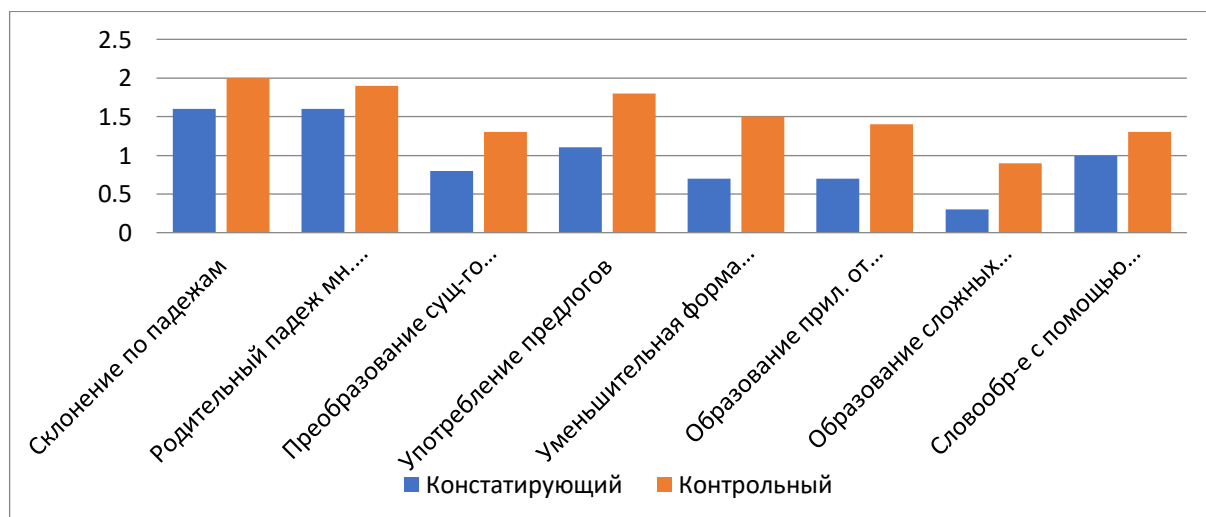


Рис. 7. Результаты обследования употребления грамматических форм

Анализ результатов контрольного эксперимента, приведенный в приложении 2, показывает однозначно положительный результат у 100 % участников экспериментальной группы по всем блокам обследования. Однако дошкольники допускали некоторые ошибки в экспериментальных

пробах.

Проведенный в конце учебного года контрольный эксперимент в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показал:

- у большинства участников эксперимента обследование объема номинативного словаря показало значительное его увеличение и приближению к нормативным показателям развития;

- обследование предикативного словаря показало, что у детей частично остались сложности с пониманием семантически близких действий, что объясняется недостаточной осведомленностью детей данными действиями в условиях современного общества и отсутствием подкрепления пассивного словаря в бытовых условиях;

- дети хорошо понимают обстоятельства обозначенные предлогами, но испытывают сложности с использованием сложных предлогов в собственной речи;

- дети совершают типичные ошибки при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, образовании сложных слов и словообразовании с помощью приставок;

- допускают аграмматизмы в словообразовании с малознакомыми, редко употребляемыми в повседневной речевой практике словами.

Такая недостаточность словоизменения и словообразования, выраженная в неточностях употребления грамматических категорий, оперирования морфемными элементами и их конструирования в структуру слова, указывает на не полную нормализацию в формировании грамматической системы речи.

В целом, результаты контрольного эксперимента позволяют сделать выводы об эффективности построения и поведения коррекционной работы. Однако все вышеуказанное является показателем для продолжения коррекционной работы по заданным направлениям.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В данной главе выпускной квалификационной работы приведено содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игровых технологий.

А именно: раскрыто теоретическое обоснование организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка, сформулированы принципы коррекционной системы обучения и воспитания детей с ОНР, подобраны оптимальные методы работы с учетом индивидуальных особенностей детей, структуры их речевого дефекта и компенсаторных возможностей.

В рамках содержания логопедической работы, подобрана оптимальная методическая основа коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня – участников формирующего эксперимента, разработан календарный план и определены пути коррекционного воздействия. На методической основе разработан комплекс игр (в том числе интерактивных) и упражнений направленный на формирование лексико-грамматического строя, структура логопедических занятий с оптимальным содержанием игровых технологий на каждом его этапе. Раскрыта актуальность применения интерактивных технологий в рамках образовательного процесса в условиях современного общества.

Проведен контрольный эксперимент и сравнительный анализ его результатов. На продуктивность реализованного содержания логопедической работы повлияло строгое соблюдение направлений коррекционной работы и структуры логопедических занятий. Оценка количественных показателей по каждому критерию в целом, а также в отдельности по каждому участнику экспериментальной группы, позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ежегодно статистические данные отмечают увеличение количества дошкольников с общим недоразвитием речи, что является основной причиной школьной неуспеваемости. В этой связи, проблема коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста была взята нами для изучения, как наиболее актуальная для современной системы образования.

Согласно изученным литературным источникам, к третьему уровню речевого развития относится наиболее многочисленная группа дошкольников с общим недоразвитием речи. И поскольку задержанный темп развития лексико-грамматического строя речи является характерной особенностью речевого развития данной категории детей, нами была определена цель исследования: выявить состояние сформированности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, определить, теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с применением игровых технологий. Содержание логопедической работы было разработано с учетом игровой деятельности, как ведущего вида деятельности в условиях дошкольного возраста.

При изучении теоретических основ проблемы лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня были сделаны следующие выводы:

Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому страдают не только речевые навыки, но и внимание, память, мышление, а также эмоционально-волевая сфера. Развитие этих функций происходит с задержкой по сравнению с возрастной нормой.

Своевременное формирование грамматического строя речи положительно отражается на взаимодействии ребенка с социумом, на

формировании познавательных процессов и является основой для успешного овладения письмом и чтением на этапе школьного обучения.

Нарушения в речевом развитии детей препятствуют успешному освоению образовательной программы и самостоятельно не преодолеваются, поэтому имеет значение своевременная, комплексная коррекционная работа.

Грамматическая система языка у детей с общим недоразвитием речи усваивается по тем же правилам и в той же последовательности, как и у нормативно развивающихся детей, но в замедленном темпе, в дисбалансе морфологической и синтаксической систем языка, семантических языковых компонентов.

На ступени дошкольного образования игровые технологии являются ключевым инструментом для обучения детей. Все дети проявляют желание участвовать в игровой деятельности, которая активизирует мыслительные процессы, расширяет лексический словарь дошкольников, помогает выделять главную мысль, обобщать, наблюдать, конкретизировать информацию, систематизировать накопленные знания, следовательно, позитивно сказывается на образовательном процессе.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАДОУ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей №21 «Сказка» города Серова. В эксперименте принимала участие группа из 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Все дети имели заключение ТПМПК с рекомендацией обучения по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Для логопедического обследования за основу была взята речевая карта по методике Н. М. Трубниковой. Исследование лексико-грамматического строя речи включало обследование фонематического слуха, объема пассивного и активного словаря, грамматического строя и связной речи.

У участников констатирующего эксперимента не было выявлено

серьезных отклонений от онтогенетического речевого развития, однако, результаты эксперимента показали бедность активного словарного запаса, несформированность процессов фонематического слуха, замедленный темп формирования грамматического строя речи. Дети испытывали трудности при словоизменении и словообразовании. Связная речь отличалась бедностью. Таким образом, у всех участников экспериментальной группы были выявлены нарушения лексико-грамматического строя речи. Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил наличие у детей экспериментальной группы общего недоразвития речи III уровня, клиническая форма – легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

На базе полученных результатов констатирующего эксперимента, нами были выявлены особенности формирования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и определены пути коррекционного воздействия:

- формирование лексики через актуализацию и расширение объема словаря;
- формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных;
- формирование словоизменения.

Теоретической базой для организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка явились работы таких авторов как: А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Ф. А. Сохин, Т. Н. Ушакова, Т. Б. Филичева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин.

Содержание логопедической работы было разработано и реализовано в соответствии с программой Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста». Формирующий эксперимент включал 33 фронтальных занятия систематизированных по лексическим темам, условно поделенных на 3 периода. На каждом этапе логопедического занятия по формированию лексико-грамматических средств языка нами были задействованы оптимальные игровые технологии, с

которыми можно ознакомиться в приложении 4. Комплекс игр и упражнений был разработан с учетом возрастных особенностей и интересов старших дошкольников, а также актуальных тенденций в современной системе образования.

Контрольный эксперимент указывает на эффективность проведенной логопедической работы. У участников эксперимента наблюдается увеличение объема номинативного и предикативного словаря. Значительно улучшилось понимание и употребление грамматических форм. Словоизменение у обучающихся вызывает меньше затруднений. Склонение существительного в единственном и множественном числе по падежам дети осуществляют безошибочно. Обучающиеся допускают меньше ошибок в образовании уменьшительной формы имени существительного. Достаточно уверенно дети справляются с образованием форм родительного падежа множественного числа существительных. В части использования предлогов также наблюдается положительная динамика, дети понимают значение предлогов, однако, в собственной речи используют редко.

Данные диаграмм отражают положительный результат итогов контрольного эксперимента и позволяют сделать вывод о корректности спланированной и проведенной работы. Однако наличие недостаточности словоизменения и словообразования, выраженной в неточностях употребления грамматических категорий и оперирования морфемными элементами, указывает на необходимость продолжения работы с учетом выявленных дефектов.

Таким образом, тема выпускной квалификационной работы была глубоко изучена, как с теоретической, так и с практической стороны, что положительно отразилось на результатах итоговой диагностики в конце учебного года. На эффективность проведенной логопедической работы повлиял учет результатов контрольного эксперимента, определение направлений коррекционной работы и их реализация. Следовательно, выдвинутая гипотеза о том, что применение игровых технологий на

логопедических занятиях позволит повысить эффективность в работе по коррекции лексико-грамматических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, оказалась верной. Цель выпускной квалификационной работы достигнута.

На базе разработанного и реализованного практического опыта, были выделены теоретические аспекты, которые составили основу статей опубликованных в рамках материалов:

1. X Международной научно-практической конференции молодых ученых на иностранных языках «Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире», г. Екатеринбург 16 марта 2023 года.

2. VI Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию института специального образования УрГПУ «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями», г. Екатеринбург 8 – 27 апреля 2024 года.

3. XIX Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию ИСО УрГПУ, г. Екатеринбург 24 – 25 апреля 2024 года.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Учебно-методический комплект / Н. Е. Арбекова. – Москва : Изд-во Гном, 2013.
2. Басина Д. Е. Особенности лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Новые информационные технологии в науке : сборник статей Международной научно-практической конференции : ОМЕГА САЙНС, – Иркутск, 2019. – С. 110-113. – EDN UPCJON
3. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР : методическое пособие / К.Е. Бухарина. - Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2019. – 184 с.
4. Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - Москва : Просвещение, 1972. – 143 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия: Владос, М., 2016. 145 с.
6. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] : Из неопублик. трудов / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии : Просвещение, М., 2016. – С. 17-25
9. Выготский Л. С. Мышление и речь : Просвещение, М., 2014. – 564 с.
10. Гафурова Ю. А., Высоцкая Е. А., Китаева Н. Н. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи //

Специальное образование. 2016. №XII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-slovoobrazovaniya-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 30.10.2024).

11. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя речи : М., 2013. – 414 с.

12. Гомзяк О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Учебно-методический комплект. Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников. М.: Гном и Д, 2009.

13. Двуреченская О. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-logopedicheskoy-rabote> (дата обращения: 22.03.2024).

14. Домашенко Ю. В., Болдырева В. Э. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ // Вестник науки. 2022. №5 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-korreksionnoy-raboty-po-preodoleniyu-narusheniya-leksiko-grammatischenkogo-stroya-rechi-u-detey-s-obschim-nedorazvitiem> (дата обращения: 30.10.2024).

15. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) : Кн. для логопеда : 2-е изд., перераб. : Просвещение, М., 1985. – 112 с.

16. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2000 – 310с.

17. Каракулова Е. В. Педагогические условия использования информационно-коммуникативных технологий и дистанционных форм работы в деятельности учителя-логопеда / Е. В. Каракулова, М. А. Марейченко // Специальное образование. 2021. № 4 (64). С. 170-182. – DOI 10.26170/1999-6993_2021_04_11. – EDN GFWGSA.

18. Кондратенко И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : методическое пособие / сост. И. Ю. Кондратенко. – Москва, 2015. – 654 с.
19. Кротова Т. В., Дмитриев Ю. А., Калинина Т. В. Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-tehnologii-v-sovremennom-doshkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 19.03.2024).
20. Кудыкина Н. В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст). Автореф. дис... канд.пед.наук. НИИ педагогики УССР.- Киев, 1980. – 21 с.
21. Кучмаева О. В., Петрякова О. Л. Масштабы и распространенность инклюзивного образования для несовершеннолетних в столице: возможности количественной оценки // Статистика и экономика. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/masshtaby-i-rasprostranennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-dlya-nesovershennoletnih-v-stolitse-vozmozhnosti-kolichestvennoy-otsenki>
22. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
23. Лашко Е. А. Использование сказкотерапии как средства формирования связной речи младших школьников с ОНР // Педагогическая наука и практика. 2020. №1 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-skazkoterapii-kak-sredstva-formirovaniya-svyaznoy-rechi-mladshih-shkolnikov-s-onr> (дата обращения: 30.10.2024).
24. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. – 290 с.
25. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев.

М., 2015. – 456 с.

26. Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве/Под ред. Н. М. Щелканова и др. М.: Медгиз, 1949.- С. 41-73.

27. Маклафлин М.Р. Задержка речи и развития речи у детей. Am Fam Physician. 2011 Май 15;83(10):1183-8. PMID: 21568252.

28. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 703 с.

29. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С. 38-43

30. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (дата обращения: 19.03.2024).

31. Оробинская А. Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1-3 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedia-tehnologii-i-ih-ispolzovanie-v-sisteme-doshkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 18.03.2024).

32. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. : СПб., Питер, 2004. – 352 с.

33. Правдина О. В. Логопедия [Текст] : [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов]. - 2-е изд., доп. и перераб. - Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

34. Розенова М. И., Кашаева Д. И. Игровые ситуации, способствующие развитию мышления и речи ребенка младшего дошкольного возраста // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. №6 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-situatsii-sposobstvuyuschie-razvitiyu->

myshleniya-i-rechi-rebenka-mladshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 30.10.2024).

35. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко; Проф. пед. б-ка. - Москва : Нар. образование, 1998. – 255 с.

36. Сибгатова В. Д. Эффективные игровые технологии в развитии речи дошкольников: из опыта работы // International scientific review. 2019. №1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-igrovye-tehnologii-v-razviti-rechi-doshkolnikov-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 30.10.2024).

37. Соболева Е. В., Соколова А. Н., Исупова Н. И., Суворова Т. Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник НГПУ. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-obuchayuschih-programm-na-igrovyyh-platformah-dlya-povysheniya-effektivnosti-obrazovaniya> (дата обращения: 19.03.2024).

38. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

39. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи : 2 - е изд. / Л.Ф. Спирова. : МСГИ, Е.В. Карпов, – М., 2004. - 200 с.

40. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР (4 альбома), - М. :ООО «Издательство ГНОМ и Д», 2014г.

41. Тетерина М. О. Почему увеличивается количество дошкольников с общим недоразвитием речи? Причины и пути решения проблемы // Международный школьный научный вестник. 2019. № 1-2. URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=890> (дата обращения: 18.03.2024).

42. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева: Просвещение, М., 1981. – 118 с.

43. Ушакова Т. Н. Принципы развития ранней детской речи /

Дефектология. 2004. № 5. с.4-16

44. Ушакова Т. Н. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. - М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

45. Ушакова Т. Н. Материалы курса «Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития»: лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010. – 68 с.

46. Филатова, И. А. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 593-598. – EDN SMLINE.

47. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2018. №3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-soderzhatelnaya-model-sistemy-kompleksnogo-soprovozhdeniya-detey-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi-narusheniyami> (дата обращения: 30.10.2024).

48. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи : Воспитание и обучение : Учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. - Москва : Гном-Пресс, 1999. – 127 с.

49. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография: М., 2000. – 314 с.

50. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика: 2 – е изд. / Т. Б. Филичева: Эксмо, М., 2020. – 608 с.

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

52. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей

дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. : 5 – е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

53. Фрадкина Ф. И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства [Текст] / Ф. И. Фрадкина. - [Москва] : [б. и.], [1963]. - 11 л.; 29 см. - (Доклады участников Симпозиума по проблемам игры/ Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дошкольного воспитания).

54. Хапаева С. С. Интерактивное оборудование и электронные образовательные ресурсы в детском саду // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-oborudovanie-i-elektronnye-obrazovatelnye-resursy-v-detskom-sadu> (дата обращения: 19.03.2024).

55. Харитонов Е. А., Лобырь А. Н. Влияние игровой деятельности на развитие речи детей преддошкольного и дошкольного возраста // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2003. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-igrovoy-deyatelnosti-na-razvitie-rechi-detey-preddoshkolnogo-i-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 30.10.2024).

56. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М., 1937.

57. Цейтлин С. Н. Детские словообразовательные инновации / С. Н. Цейтлин. : Санкт-Петербург, 2016. – 364 с.

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

59. Шадринцева О. В. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-его уровня // Челябинский гуманитарий. 2010. №1 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grammaticheskogo-stroya-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-iii-ego> (дата обращения: 30.10.2024).

60. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма)

// Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.

61. Шедина С. В., Терёшина Н. С. Традиционное и интерактивное обучение: Особенности применения методов в учебном процессе // Эпоха науки. 2022. № 32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnoe-i-interaktivnoe-obuchenie-osobennosti-primeneniya-metodov-v-uchebnom-protssesse> (дата обращения: 20.03.2024).

62. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития / Б. Д. Эльконин : Тривола, М., 1994. – 168 с.

63. Эльконин Б. Д. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

64. Эльконин Б. Д. Психология игры - 2-е изд. – М : ВЛАДОС, 1999. – 358 с.

65. Эльконин Б. Д. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : (Краткий очерк) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 с.