

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

**Развитие словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III
уровня на примере лексической темы «Профессии»**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Зырянкина Елизавета Андреевна,
обучающийся ЛГП-2241з гр.

дата

подпись

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	6
1.1. Возрастные особенности развития словаря дошкольников	6
1.2. Психолого-педагогическая и речевая характеристики дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	14
1.3. Характеристика словаря дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	23
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ .	30
2.1. Цель, задачи, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента по изучению предпосылок развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	30
2.2. Анализ результатов логопедического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	36
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ТЕМЫ «ПРОФЕССИИ»)	51
3.1. Теоретическое обоснование, цель, задачи, принципы и алгоритм логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»).....	51
3.2. Логопедическая работа по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»).....	54
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	75

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст является значимым этапом жизни каждого человека, поскольку именно в этот период начинают формироваться эмоционально-волевая, социальная и познавательная сферы личности: постепенно зарождаются нормы поведения, формируется мотивационно-потребностная сфера ребенка, закладываются основы мировоззрения. Познавательная сфера формируется посредством становления высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления, главной из которых является речь, а потому сензитивным данный период считается и для развития словаря.

В своем исследовании хотелось бы поднять не только *проблему* развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, но и *проблему* их трудового, нравственного воспитания.

Что касается проблемы развития словаря, то Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова подчеркивали, что словарный запас детей с ОНР даже старшего дошкольного возраста является ограниченным, что проявляется в незнании и трудностях актуализации многих слов (в том числе и названий профессий) [30, с. 22]. Среди прочих недостатков речевого развития у детей с ОНР III уровня Р. Е. Левина также выделяла скудный запас слов [40, с. 45].

В связи с тем, что современные дети мало интересуются трудовой деятельностью, практически не имеют представлений об организации труда и не знакомы с большинством профессий взрослых людей (зачастую даже своих родителей), а те методы и приемы, которые традиционно используются в детских садах для изучения различных профессий, не вызывают у детей активного познавательного интереса, ценной для рассмотрения становится и проблема трудового воспитания дошкольников. Данной проблеме уделялось много внимания такими авторами, как С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Н. К. Крупская, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева и др. Все из них придерживались одной позиции – работа по формированию у дошкольников представлений о

профессиях должна проводиться систематически, а основной задачей трудового воспитания авторы считали формирование правильного отношения детей к труду.

Значимость поднятой нами проблемы подтверждается еще и тем фактом, что уже на протяжении нескольких лет в г. Екатеринбурге проводится фестиваль «Мастерская открытий», участниками которого являются воспитанники дошкольных образовательных учреждений. Цель данного фестиваля заключается в формировании у дошкольников эмоционального отношения к профессиональному миру в доступных видах деятельности и создании модели игровых практик, способствующих профориентации. Данное мероприятие является очень важным для изучения и обогащения лексики детей дошкольного возраста по теме «профессии», поскольку не просто дает возможность раскрыть таланты детей, показать профессионализм педагогов, но и позволяет в ведущей деятельности закреплять у детей знания о профессиональном мире взрослых.

Таким образом, дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития словаря у детей с ОНР, а также для формирования у детей начальных представлений о профессиональном мире взрослых, однако данный процесс требует целенаправленной, систематической работы, чем и обуславливается **актуальность** нашего исследования.

Гипотеза – развитие словаря у дошкольников с ОНР III уровня будет осуществляться более эффективно, если в процессе работы с детьми будут использоваться методы и приемы работы, соответствующие возрасту детей и их ведущей деятельности.

Объект исследования – словарь дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»).

Цель исследования – на основе изучения теоретического материала и

проведения констатирующего эксперимента определить содержание логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»), апробировать и доказать его эффективность.

Для реализации поставленной цели нами были определены следующие **задачи:**

1. Осуществить анализ теоретических источников по проблеме развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Определить методику, организацию экспериментального исследования, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Определить содержание логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с ОНР III уровня (на примере лексической темы «профессии»), апробировать и оценить его эффективность.

Для реализации поставленных цели и задач использовались следующие методы:

- теоретический: анализ логопедической и методической литературы по проблеме исследования, подробный анализ констатирующего эксперимента;
- эмпирический: констатирующий и контрольный эксперименты.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав и заключения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Возрастные особенности развития словаря дошкольников

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для всестороннего развития ребенка, в том числе и для развития речи, формирования словаря.

Словарь – словарный запас отдельного человека, тот набор слов, который понимается или активно используется человеком в повседневной жизни [44, с. 321].

Развитие детского словаря осуществляется по двум, параллельно идущим, линиям: с одной стороны, с каждым годом у ребенка увеличивается число слов в его словарном запасе, с другой – изменяется, совершенствуется качественная характеристика последнего [2, с. 94].

В дошкольном периоде ведущей деятельностью детей на каждой ступени их развития является игра: в младшем дошкольном возрасте – предметная, в среднем – сюжетно-ролевая, в старшем дошкольном возрасте дети овладевают играми с правилами [28, с. 85]. Стоит отметить, что любой из приведенных выше этапов развития игры предполагает взаимодействие, в том числе и общение, ребенка с социальным окружением: с родителями, другими взрослыми людьми, братьями/ сестрами, со сверстниками и др. Исходя из этого, ребенок дошкольного возраста должен уметь пользоваться разнообразными способами коммуникации, включая и вербальные, то есть развитие его словарного запаса должно быть достаточным для общения с другими людьми [50, с. 89].

Такая социальная обусловленность словарного запаса влияет на его развитие, и главным образом, на его количественный рост, в связи с чем в литературе по сей день нет точных данных касательно количественных норм

словаря – того числа слов, которое должно быть у детей дошкольного возраста на каждой ступени их развития. Полноценная связь слова с предметом появляется у детей *к концу первого года жизни*, тогда и зарождаются первые сознательные слова в экспрессивной речи малыша. Примерная норма – 10-15 слов [2, с. 94]. По своему звуко-слоговому наполнению первые слова малыша весьма примитивны: как правило, прежде всего появляются двусложные слова, состоящие из открытых слогов: «мама», «папа», «баба», «тятя» и т. д. Такая особенность первых слов объясняется тем, что на данной стадии речевого развития ребенок отходит от привычного неосознанного манипулирования речевыми звуками и учится произвольному произнесению слов, пытается контролировать все отделы периферического речевого аппарата (дыхание, фонацию и артикуляцию). Кроме того, артикуляционный аппарат ребенка еще не подготовлен к произнесению сложных звуков, а потому ребенок в своей речи вынужден использовать только те слова, которые включают звуки раннего онтогенеза, образовавшиеся еще в младенческом возрасте на фоне актов сосания и глотания, а сложные для произношения слова заменять их упрощенными вариантами: «машина» – «би-би», «мышка» – «пи-пи-пи» и др.

Возраст от полутора до трех лет является периодом яркого восприятия речи, активного накопления словарного запаса [13, с. 92]. Такое бурное развитие речевой деятельности детей в данный период осуществляется по нескольким причинам. С одной стороны, после года ребенок окончательно принимает естественное для всех людей вертикальное положение, овладевает новыми моторными навыками: начинает самостоятельно стоять, затем ходить. Благодаря возрастающим физическим способностям у ребенка появляется больше возможностей для познания окружающего мира, а, следовательно, и для развития всей психологической базы речи: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоционально-волевой и личностной сфер. Поле восприятия расширяется, увеличивается число предметов, с которыми взаимодействует ребенок, для их изучения используются более сложные моторные программы,

манипуляции с данными предметами становятся более разнообразными, а после – сменяются осознанными предметными действиями. У ребенка появляется возможность наблюдать за предметами разных размеров (не только маленьких, но и больших) и с разных ракурсов. Таким образом дети знакомятся с цветами, формами, величинами предметов, с их частями и функциями. Совершенствуется ориентирование в окружающем пространстве. Посредством оперирования с различными предметами у ребенка начинает развиваться элементарная форма мышления: наглядно-действенное мышление, и уже в 2 года ребенок способен применить известные, заимствованные из мира взрослых, действия с целью решения определенной задачи. Кроме того, у ребенка появляется потребность в преодолении новых трудностей, что воспитывает его волевую сферу. Появляются новые эмоции, интересы и желания: ребенок испытывает чувство удовлетворения, восторга от своих достижений и маленьких побед в преодолении препятствий, которые зачастую создает себе сам. У ребенка появляется уверенность в себе и своих силах. Такое бурное развитие познавательной деятельности сопровождается активным развитием словарного запаса и речи в целом. С другой стороны, у ребенка появляется мотивация к познанию окружающего мира, порождающая, в свою очередь, речевую активность, поскольку именно на мотиве зиждется структура каждой деятельности, в том числе и вербальной.

Словарь детей *раннего возраста* пополняется словами с конкретными значениями, обозначающими окружающие предметы и явления. Кроме того, словарный запас детей данного возраста содержит в себе слова, выражающие желания и нужды детей, отражает их эмоции и увлечения. Так, *к концу первого года жизни* словарь ребенка значительно обогащается, количество слов в его составе может варьироваться от 300 до 400 слов.

Стоит отметить, что словарный запас в данный период не только расширяется, но и изменяется качественно, становится все более разнообразным. В речи детей появляются новые части речи: глаголы, прилагательные, числительные, предлоги. Глаголы позволяют ребенку

перейти на новую, более высокую ступень речевого развития: у детей начинает зарождаться связная речь, поскольку именно глаголы дают возможность строить фразы, а также более полно и точно выражать свои желания. Благодаря предлогам у детей начинает зарождаться грамматическая структура речи. Остальные части речи значительно обогащают детскую речь, делая ее более распространенной и разнообразной.

К началу третьего года жизни словарный запас детей еще более обогащается и увеличивается вдвое (может составлять около полутора тысяч слов). Такой резкий рост словарного запаса обусловлен подражанием речи взрослых людей с одной стороны, и зарождающимися в данном возрасте навыками словообразования с другой. В это время увеличивается круг вербального общения: ребенок общается не только с самыми близкими взрослыми, но и с малознакомыми людьми, со своими сверстниками. Кроме того, ребенок начинает интересоваться речью взрослых людей, задавать вопросы, касательно незнакомых предметов (как называется тот или иной предмет и почему именно так), предпринимает попытки связи между предметным миром и миром слов. У малыша появляется возможность понимать простые словесные инструкции, возникает потребность слушать других, особенно интересно детям становится слушать небольшие по объему стихи и сказки, запоминать их и самостоятельно воспроизводить. На фоне такой заинтересованности к речи у самого ребенка повышается речевая активность, поэтому зачастую вербальная деятельность ребенка осуществляется параллельно с деятельностью предметной или игровой.

Главной особенностью детской речи в раннем возрасте является ее ситуативность. Ситуативная речь – речь, понятная слушателю лишь в рамках определенной ситуации, в которой разворачивается высказывание. Так, порой всего одним словом ребенок может выразить свое желание. Например, слово «платок», обращенное к маме, может являться просьбой дать платок или высморкать нос. В качестве речевого контекста детей раннего возраста может выступать либо событие, происходящее в настоящий момент, либо то событие,

которое знакомо взрослому. В данный период речь ребенка представлена формой элементарного диалога со взрослым человеком. Разговорная речь появляется у детей спонтанно. Несмотря на наличие достаточно большого количества слов в словарном запасе, все же у детей отмечается недостаток речевого материала, который они стремятся восполнить паралингвистическими средствами языка: жестами и мимикой [64, с. 14].

Младший дошкольный возраст (от 3 до 4 лет) описывается многими авторами как наиболее сензитивный для развития словарного запаса, поскольку именно в этот период дети начинают активно употреблять в своих высказываниях все части речи, включая предлоги, союзы, союзные слова. Правильное использование последних позволяет детям беседовать со сверстниками и взрослыми не только посредством грамотно оформленных с точки зрения грамматики простых предложений, но и в некоторых случаях прибегать к более сложным синтаксическим конструкциям [14, с. 139].

В данный период число слов в словарном запасе детей может достигать двух тысяч слов. Вместе с количеством меняется и качественная сторона словаря младших дошкольников: у детей зарождается осознанность используемых слов, по своему значению употребляемые в речи детей слова становятся более сложными, у детей совершенствуются навыки словообразования и словоизменения. С опорой на визуальные образы младшие дошкольники научаются пользоваться словами-антонимами, верно их подбирая: красная матрешка высокая, а зеленая... (низкая); эта машина большая, а та... (маленькая); змея длинная, а червяк... (короткий). На данном этапе дети способны безошибочно подбирать слова с противоположной семантикой к словам, обозначающим наиболее явные, видимые свойства предметов [54, стр. 61].

Постепенно в пассивном и активном словаре детей появляются и обобщающие понятия: юла, машинка – это игрушки; шуба, куртка – это одежда; собака, кошка, хомяк – домашние животные; вырабатывается способность сопоставлять предметы (находить сходства/различия между

картинками или игрушками), а также развивается навык выявления взаимосвязи целого и частей (спинка, сиденье, ножки – стул; стебель, листья, лепестки, сердцевина – цветок) [54 стр. 61].

Младшие дошкольники способны осознавать лексические отношения слов различных частей речи в едином смысловом поле: змея ползет, кенгуру... (прыгает); кран чинят, сок... (пьют); лиса живет в норе, а собака... (в конуре). Так, детям не составляет труда закончить начатый взрослым тематический ряд слов: мясо, сыр... (рыба, колбаса, молоко); яблоко, лимон... (апельсин, мандарин, банан). На данном этапе дети также знакомятся с многозначными словами, учатся дифференцировать их значения в зависимости от контекста (шляпка у гриба – дамская шляпка; крем для рук – крем для торта; кисть руки – виноградная кисть, кисть художественная) [54, стр. 62].

Средний дошкольный возраст (от 4 до 5 лет), как указывали многие авторы, характеризуется наличием исключительной сензитивности к звуковой, лексической и грамматической сторонам речи. Кроме того, на данном этапе речевого развития у дошкольников начинает активно зарождаться качественно новая для них форма общения – монолог.

Словарный запас детей продолжает пополняться, теперь в его составе имеется свыше двух с половиной тысяч слов. Дошкольники этого периода начинают подбирать окружающим предметам наиболее конкретные, четкие названия, могут наиболее интересно и полно описать ту или иную игрушку, тот или иной предмет посредством подбора точных качеств, не только внешних, явных, но и внутренних свойств предметов (требующих опоры на прошлый чувственный опыт ребенка): сухари – соленые, твердые, хрустящие, вкусные, квадратные; дети различают понятия со схожей семантикой (не просто «плохой», а плохой, глупый, злой, уродливый, сердитый и т. д.), дети могут подобрать больше глаголов для уточнения характера действия предмета (не просто «плачет», а ревет, грустит, плачет, кричит, капризничает и т. д.).

В данном возрасте у детей наблюдается повышенный интерес к словам, что выражается в большом количестве вопросов, задаваемых детьми

взрослым, а также в словотворчестве: в создании детьми несуществующих слов на основе подражания речевым образцам взрослых: сердинки (морщинки на лбу), сольница (солонка), стрекозел (самец стрекозы). Так осуществляется углубление понятий, а вместе с тем и усвоение значений слов. Стоит отметить, что помимо нарастающего интереса к слову у дошкольников данного возраста формируется и скептическое отношение к речи (как к речи окружающих, так и к собственным высказываниям).

Речь ребенка среднего дошкольного возраста существенно отличается от речи ребенка, стоящего на предыдущей ступени развития: по своей наполняемости и структуре речь последнего более проста. Четырехлетние дети могут рассуждать не только о событиях, происходящих в настоящий момент, но и о том, что было воспринято ими ранее. Кроме того, в речи детей прослеживается более грамотное построение фраз, что обусловлено развитием логического и критического мышления. Однако на данном уровне речевого развития могут прослеживаться некоторые особенности предшествующего этапа: например, частое употребление указательных местоимений и наречий (этот, тот, там, туда, такой и т. д.). Это объясняется расхождением в объемах активного и пассивного словаря: вместе с постоянно нарастающим активным словарем у ребенка увеличивается и число впечатлений и представлений об окружающем мире.

Старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет) – последняя ступень дошкольного детства. На этой стадии осуществляется рост личности ребенка в целом, расширяется и углубляется сознание, развиваются неречевые психические функции: внимание становится более сконцентрированным и устойчивым, постепенно развиваются произвольные формы памяти, ребенок научается мыслить более абстрактно и отвлеченно. Такие кардинальные преобразования в психике детей старшего дошкольного возраста существенно отличают их от средних и младших дошкольников, а также служат хорошей базой для следующего этапа развития детей, в том числе и речевого.

Стоит отметить, что обиходный словарный запас старших

дошкольников находится на одном уровне с общеупотребительной лексикой взрослых: теперь в своих высказываниях дети могут свободно прибегать как к обобщающим словам, так и к словам, обозначающим абстрактные понятия, такие как: трусость, слабость, любовь, настроение и др. На данной ступени развития по-прежнему могут оставаться следы детского словотворчества, но теперь подобные «неологизмы» встречаются редко в речи детей, лишь в самых крайних случаях: когда в словарном запасе не оказывается подходящего слова. Однако, как правило, в таких ситуациях ребенок прибегает к варианту не называть предмет вовсе.

Дети старшего дошкольного возраста умеют обобщать, сравнивать и противопоставлять, подбирать слова с противоположной семантикой и слова, с частичным или полным совпадением значения, в речи детей присутствуют слова, обозначающие материал, из которого сделаны предметы (железо, шерсть, золото, стекло, пластик, метал). Понимание речи на данном этапе сформировано у детей в полном объеме: старшие дошкольники могут осознавать завуалированные фразы, образные выражения, верно трактовать смысл пословиц и поговорок, понимать фразеологизмы, а также самостоятельно использовать их в собственной речи.

Таким образом, развитие словарного запаса дошкольников осуществляется постепенно, отвечая онтогенетическим законам, согласно возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, претерпевая количественные и качественные преобразования на каждой ступени развития дошкольника. Первые слова сменяются фразами, а простые фразы перерастают в красивые, грамотно оформленные, имеющие сложную структуру предложения, из которых в дальнейшем ребенок научается строить целые рассказы. Старший дошкольный возраст знаменуется окончанием формирования ядра словаря, которое в последующем не претерпевает никаких изменений. Исходя из этого, словарь детей в данном возрасте можно приравнять к полноценной национальной языковой модели [30, с. 8].

1.2. Психолого-педагогическая и речевая характеристики дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема изучения общего недоразвития речи в разное время интересовала многих исследователей, таких как Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Р. Е. Левина и другие.

Р. Е. Левина внесла существенный вклад в изучение данного вопроса, поскольку именно с ее подачи данное речевое нарушение стало рассматриваться как системное, то есть такое нарушение, при котором в той или иной степени страдают все структурные компоненты речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это тяжелое речевое нарушение, имеющееся у детей с нормальным физическим слухом и первично сохранным интеллектом. Данному нарушению свойственны недостатки в развитии или же полная несформированность всех сторон речи: фонетической, фонематической и лексико-грамматической.

Р. Е. Левина систематизировала имеющиеся знания о данном речевом нарушении и создала классификацию, остающуюся актуальной и на сегодняшний день, выделив 3 уровня ОНР, а также подробно описав психолого-педагогические особенности и речевые возможности детей на каждом из этих уровней.

Позднее данная классификация была расширена Т. Б. Филичевой, посчитавшей необходимым выделить еще один уровень ОНР.

На *первом уровне ОНР* речь у ребенка отсутствует. Общение осуществляется посредством отдельных звуков, слогов (как правило первых или ударных) и/или звукоподражаний. Нередко в словарном запасе ребенка можно наблюдать самые элементарные слова, относящиеся к классу первой слоговой структуры, состоящие из двух одинаковых слогов, типа «мама», «папа», «баба», «дядя» и т.д., а слова более сложной слоговой структуры

искажаются ребенком или сокращаются («абака» – собака, «ова» – корова). Зачастую понимание речи (в особенности в рамках определенной ситуации) является сохранным, что указывает на серьезные расхождения в объемах пассивного и активного словарного запаса. Отнесенность одного слова к разным предметам, использование односложных фраз, резкая ограниченность словарного запаса – основные черты первого уровня ОНР [40, с. 38].

Дети, находящиеся на *втором уровне ОНР*, существенным образом отличаются от детей первого уровня, однако речевые нарушения по-прежнему остаются довольно серьезными.

На данном уровне речевого развития у детей появляется фразовая речь, аграмматичная, но понятная слушателю, даже если не обусловлена конкретной ситуацией.

Словарный запас детей обогащается новыми частями речи: глаголами, прилагательными, местоимениями, в редких случаях детьми могут использоваться предлоги и союзы. Однако качество произносимых детьми слов, фраз значительно снижено по причине ограниченности словарного запаса, искаженного звукопроизношения, нарушенной слоговой структуры слов, неспособности к словоизменению, а также нарушенных фонематических процессов [40, с. 38].

Психолого-педагогическую и речевую характеристики дошкольников с ОНР III уровня опишем более детально.

Ввиду того, что речь является одной из высших психических функций, тесно связанных между собой, ее формирование и развитие напрямую зависит от особенностей протекания всех психических процессов. В свою очередь несовершенства речевой деятельности будут оказывать негативное влияние на развитие деятельности психической.

Так, исследования многих авторов указывают на нарушения различных модальностей *восприятия* детей с речевыми патологиями. Проведя обследование зрительного восприятия у дошкольников с ОНР III уровня, Воронова А. П. выявила нарушения различной степени тяжести предметного,

буквенного, симультанного, сукцессивного и оптико-пространственного гнозиса [11 с. 48]. Е. М. Мастюкова в своих исследованиях также описывает нарушения оптико-пространственного восприятия, пространственных представлений, лицевого гнозиса, тактильных ощущений. Недостатки пальцевого и лицевого стереогнозиса связываются Е. М. Мастюковой с тяжестью нарушения фонетической стороны речи, тогда как искаженное развитие оптико-пространственных функций по данным наблюдения чаще встречаются у детей с нарушениями лексико-грамматического строя языка [37, с. 15]. Л. И. Переслени и Т. А. Фотекова в своих трудах указывают на несовершенства слухового восприятия у детей с ОНР III уровня, как-то: сложность различения бытовых шумов, звуков речи, неточность воспроизведения заданных ритмических рисунков и др. [42, с. 7].

При общем недоразвитии речи в той или иной степени могут страдать все свойства *внимания*. В. А. Ковшиков отмечал, что наиболее часто встречающимся видом расстройства произвольного внимания является отвлекаемость. Данное нарушение может сопровождать любой психический процесс вне зависимости от известности того материала, с которым взаимодействует ребенок, а также часто независимо от вовлеченности ребенка в процесс [17, с. 102]. Помимо этого, многие авторы отмечают, что внимание детей с ОНР в особенности слуховое характеризуется малым объемом (показатели ниже возрастной нормы), повышенной утомляемостью и истощаемостью. Кроме того, характерными нарушениями внимания являются медленная включаемость в процесс, медленный темп деятельности, неустойчивость внимания. Зачастую медленное выполнение ребенком заданий не дает гарантий безошибочного их решения [17, с. 103].

Несовершенства в развитии внимания приводят к нарушению и других, более сложных психических процессов. Так, например, в основе произвольной памяти лежат основные свойства внимания, однако из-за искажения их функций, частой отвлекаемости процесс преднамеренного запоминания материала значительно замедляется, а его продуктивность сокращается.

Главным образом страдает память слухоречевая, ее объем. Процесс заучивания осуществляется ригидно, тогда как кривая забывания имеет активный характер. Особенно явно это прослеживается при запоминании детьми сложносоставных инструкций и/или их компонентов, запоминание которых детям, имеющим в структуре дефекта ОНР, дается с большим трудом [17, с. 106].

Как известно, одной из самых сложных форм психической активности является мышление, развивающееся поэтапно. Так, дети с ОНР III уровня беспрепятственно овладевают элементарной формой мышления, поскольку на данном уровне мыслительная деятельность не требует вербализации. Однако, перешагивая на более высокие ступени своего познавательного развития, дети с ОНР III уровня испытывают определенные сложности в овладении новыми операциями мышления, такими как анализ, синтез, сравнение и обобщение [56, с. 6].

Поскольку эмоции играют не малую роль в становлении психики человека, в том числе и в речевом его развитии, постольку всегда следует обращать внимание и на психологическую картину детей с речевыми нарушениями. Дети с сохранным интеллектом чутко относятся к собственным дефектам (речевым, физическим недостаткам и т. д.), что, с одной стороны создает хорошую мотивационную базу для их преодоления (если это возможно), но с другой стороны негативно влияет на развитие эмоционально-волевой сферы детей.

Каждому человеку свойственно стремление к кооперативной деятельности, объединенной едиными целями и интенциями. Примером такой деятельности у детей является игра. Однако дети с нарушениями речи, взаимодействуя со сверстниками, нередко сталкиваются с недопониманием со стороны последних или даже насмешками и издевательствами. Вследствие этого ребенок, имеющий речевые нарушения, испытывает фрустрации, которые в данном случае в силу своей константности не способствуют развитию психики ребенка, а, напротив, блокируют такую возможность.

Пребывание в условиях постоянного стресса, страха, недовольства к себе может детерминировать возникновение негативизма у ребенка, в том числе и речевого, а также приводить к более серьезным проблемам, например, психозам (расстройствам психики). Кроме того, нередко сильное проживание негативных эмоций влияет на физиологию кишечника, приводя к различным расстройствам желудочно-кишечного тракта. Так, от состояния эмоциональной сферы становится зависимым и соматическое состояние ребенка.

Развитие волевой сферы также может протекать искаженно, поскольку с целью избежания различных конфликтогенов ребенок будет выбирать неверный тип общения со своими сверстниками, будет удобен для всех и податлив, что безусловно повлияет на становление характера ребенка, на воспитание силы воли и его самооценки.

Перейдем к рассмотрению состояния речи детей, стоящих на данной ступени вербального развития. От предыдущих двух данный уровень ОНР отличает наличие развернутой связной речи у детей. По-прежнему несовершенными остаются все стороны языка, однако грубых нарушений в их формировании уже не наблюдается.

В собственной речи детьми используются преимущественно простые фразы и, как правило, безошибочно. Попытки же изъясняться сложными предложениями, в особенности многосоставными и/или теми, которые образуют между своими частями подчинительную связь, претерпевают неудачу. Ошибки, допускаемые детьми, могут быть самыми разнообразными: орфоэпическими (акцентологическими), лексическими (связанными с ограниченностью словарного запаса ребенка, с неполным пониманием значения некоторых слов), грамматическими (отражающими неверное согласование слов в предложениях), синтаксическими (нарушающими связь компонентов в синтаксической конструкции).

Ошибки, связанные с нарушениями правил образования производных слов и форм (грамматические ошибки), по праву можно считать самыми

распространенными, часто встречающимися среди других выше перечисленных. Это объясняется сложностью и разнообразностью грамматической системы русского языка, вариативностью словообразовательных и морфологических языковых средств, наличием большого количества правил и закономерностей в изменении и согласовании слов, а также немалым числом исключений из этих правил.

Грамматические ошибки могут быть связаны как с неверным изменением формы слова (морфологические), так и с искажением самой структуры (словообразовательные). Последние могут быть обусловлены неверным изменением любой части основы слова, например:

- неверный подбор приставки: у Феди красивый подчерк (вместо почерк), у моей мамы сложная роспись (подпись);
- использование суффиксов с целью образования новых феминитивов: авторка (вместо автор);
- неверное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов: чемоданик (вместо чемоданчик), шкафенок (вместо шкафчик);
- неверное использование суффиксов при преобразовании существительных в прилагательные: стеклянистый (вместо стеклянный), шерстянистый (вместо шерстяной), бумажный (вместо бумажный) и т. д.;
- неспособность сложения основ слов с целью образования нового слова: ледокол, землекоп и т. д.

Подобные ошибки свидетельствуют о непонимании детьми роли словообразующих морфем. Неумение оперировать различными средствами словообразования в дальнейшем может привести к сложностям в овладении школьной программой: такие упражнения, как выполнение морфемного разбора слов, подбор однокоренных слов и многие другие будут вызывать у обучающихся определенные затруднения.

Что касается морфологических ошибок, то они отличаются многочисленностью, разнообразностью и часто служат причиной ошибок синтаксических. Приведем примеры лишь некоторых морфологических

аграмматизмов:

- неверное изменение существительных, прилагательных, местоимений по родам, числам и падежам: желтый мячи (желтые мячи), кушает ложка (кушает ложкой), много вилок (много вилок), люблюсь себя (любуюсь собой);
- неправильное использование падежных форм существительных с предлогом: за дома (за домом), под кружка (под кружкой) и т. д.;
- ошибки, возникающие при замене имен существительных местоимениями: моя игрушка – мишка, она очень мягкая;
- ошибочное изменение окончаний существительных при согласовании с количественными числительными: на огороде пять огурец;
- довольно редко наблюдаются ошибки в предложениях при согласовании подлежащего и сказуемого и, как правило, в прошедшем времени: перо упала; окно разбился.

Стоит отметить, что в ходе формирования грамматического строя языка у детей наблюдаются окказионализмы, в основе которых лежит генерализация. Окказиональные формы подразделяются на общие и специфические. Такие аграмматизмы следует четко дифференцировать, поскольку первые (общие) свойственны не только детям с нарушениями речи, но и детям с нормой речевого развития, тогда как последние (специфические) сигнализируют нам о имеющихся нарушениях в процессе формирования грамматической системы речи.

Орфоэпические и лексические ошибки будут более подробно рассмотрены в следующем пункте данной главы.

Перейдем к рассмотрению других сторон речи дошкольников с ОНР III уровня.

Состояние звуковой стороны речи, а также способность воспроизведения различных по степени сложности структур слов во многом будет зависеть от клинической картины речевого расстройства, от первичного дефекта в структуре данного нарушения. Однако, по данным многих авторов,

состояние речи дошкольников, находящихся на рассматриваемом нами уровне, значительно улучшается: в произношении нарушенными остаются лишь трудно артикулируемые звуки, а слоговая структура искажается при воспроизведении малознакомых, многосложных слов со стечением согласных.

Плохо развитый фонематический слух дошкольников с ОНР III уровня может являться и причиной неверного звукопроизношения, и детерминировать нарушения формирования грамматического строя языка, и обуславливать нарушения слоговой структуры слова. Другие же, более сложные фонематические процессы, такие как анализ и синтез звуко-слоговой структуры слов и вовсе не формируются у детей без специального обучения, как в норме, так и при имеющихся отклонениях в речевом развитии.

Что касается понимания речи, то на данном уровне вербального развития дети способны верно воспринимать обращенную речь. Однако осознание сложных речевых оборотов, логико-грамматических конструкций, выражений с переносным значением, фраз, выражающих пространственные и/или временные отношения, вызывает большие затруднения. Помимо этого, и сами средства выражения значений пространственных и временных измерений понимаются детьми недостаточно полно и точно.

Подводя итоги, мы можем выделить следующие основные особенности психологического и речевого развития детей с ОНР III уровня:

1. Речевые нарушения могут являться как следствием, так и причиной несформированности психологической базы речи. Поскольку сама речь является высшим психическим процессом, постольку уровень ее развития будет во многом обусловлен состоянием других компонентов психической деятельности: ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления.

2. Одной из базовых предпосылок успешного становления речи является эмоционально-волевая сфера детей. Исходя из этого, оба этих психических образования влияют на развитие друг друга. Так, несформированность речи будет вызывать у ребенка стойкие негативные

эмоции, а отсутствие мотивации будет блокировать речевую деятельность.

3. Состояние импрессивной речи на данном уровне еще не является совершенным, однако уже приближено к норме. Сложности восприятия и понимания могут вызывать сложноподчиненные предложения, многоступенчатые логико-грамматические конструкции, фразеологизмы, инструкций, заключающие в себе причинно-следственные связи, временные или пространственные отношения.

4. Экспрессивная речь характеризуется достаточной активностью: дети используют в своей речи развернутые высказывания и даже сложные предложения. Однако это сопровождается большим количеством орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических ошибок.

5. Недостатки фонематических процессов, в частности фонематического слуха, могут быть причиной и нарушенного грамматического строя речи (ребенок не слышит правильных окончаний слов, поэтому использует их неверно), и дефектного звукопроизношения (большого числа смещений и замен звуков по акустическим свойствам), и искажения слоговой структуры слов (перестановки слогов, использование неверного ритмического рисунка слова).

6. Состояния фонетической стороны речи детей, слоговой структуры слов зависит от многих факторов, таких как: клинический дефект, уровень сформированности фонематических процессов и состояние моторной сферы.

7. Самым слабым звеном в данной цепочке нарушений речевых компонентов оказывается грамматический строй языка. Несформированность навыков словоизменения и словообразования приводит к допущению различных ошибок в связной речи: синтаксических, грамматических (словообразовательных и морфологических). Это является причиной не только неверного оформления речевого высказывания у детей, но и, как следствие, искаженного смысла высказывания. Ввиду чего ребенок может быть непонятна окружающими.

1.3. Характеристика словаря дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема недостаточного развития словарного запаса дошкольников, имеющих ОНР III уровня, волновала многих исследователей детской речи, таких как Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, А. Н. Гвоздев, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и многие другие.

Ограниченность словарного запаса проявляется в первую очередь в существенных различиях количественных данных пассивного и активного словаря. Развитие пассивного словарного запаса (т. е. понимание слов) может быть приближено к норме или даже соответствовать ей, однако число лексических единиц, употребляемых ребенком, значительно мало, а активизация словаря (т. е. перенос слов из пассивного словаря в активный) сопровождается определенными сложностями [31, с. 19].

Недостаточный объем словарного запаса определяется незнанием многих слов дошкольниками с ОНР III уровня даже подготовительной группы детского сада. К числу неиспользуемых детьми слов относятся не только низкочастотные лексемы (названия различных специальностей, головных уборов, рыб, птиц, насекомых, музыкальных и рабочих инструментов и т. д.), но и слова, используемые с высокой периодичностью, например, названия частей лица и тела, названия транспортных средств, многих продуктов питания и т. д. [30, с. 20].

Одна из отличительных черт, свойственных детям с ОНР III уровня, – речевые парафазии, обусловленные использованием неподходящих ситуации лексем. Подобные ошибки словоупотребления выражаются разнообразно: например, выбор слов с более отвлеченным значением в тех ситуациях, когда целесообразно употребить слово с более конкретным смыслом и наоборот («на выходных мы с родственниками ходили в поход», вместо «мы всей семьей ходили в поход»). Еще одним примером может послужить использование слов / словосочетаний с переносным значением в буквальном смысле и

наоборот (мой кораблик плавает, как рыба в воде) [31, с. 21].

Еще одной особенностью речи детей с ОНР III уровня является ее ситуативность, т. е. отнесенность некоторых (даже хорошо известных) слов к определенной ситуации. Например, дошкольник может составить предложение по картинке следующим образом: Малыш громко кричит. В данном предложении осуществлена замена глагола «плачет» на «кричит», поскольку слово «плач» ассоциируется у ребенка со слезами [40, с. 45].

Речевые парафазии у детей с ОНР III уровня отличаются не только своей вариабельностью, но и многочисленностью. Как правило, заменам подвергаются слова, составляющие единое смысловое поле. Так, в числе замен существительных превалируют смешения видовых понятий. Например, лось – осел, чашка – тарелка, плечо – локоть, джинсы – брюки и другие.

Наряду с описанными заменами в речи детей с ОНР III уровня присутствуют и другие смешения существительных. Приведем примеры некоторых из них:

- замены существительных ввиду визуальной схожести предметов: вилка – вилы, книга – тетрадь, пилка – нож;
- замены слов по причине общего функционального назначения предметов: стакан – кружка, сапоги – валенки, резинка – заколка;
- использование существительных, обозначающих целый предмет, вместо слов, обозначающих его части: слон – хобот, забор – доска, клоун – костюм, письмо – конверт, яйцо – скорлупа;
- смешение родо-видовых понятий: ягоды – клубника, верхняя одежда – куртки, наземный вид транспорта – машины;
- замены существительных словосочетаниями по причине безрезультатных поисков нужного слова: метла – чтобы листья чистить; клавиатура – писать на компьютере, роллы – их палочками едят [30, с. 22].

Употребление целых предложений или словосочетаний вместо одного слова свидетельствует о том, что данное слово в активном словаре недостаточно прочно закреплено ввиду нерегулярного его использования. По

этой причине дети часто отказываются от попыток вспомнить точное наименование предмета или действия в пользу пространного высказывания.

Помимо смещений на основе семантического признака существительных между собой, существуют и замены существительных на другую часть речи – глаголы: мяч – катать, ручка – писать, нож – резать, или наоборот, обозначение действий предметами: стирать – ластик, мерить (температуру) – градусник, ехать – машина и др. [30, с. 22].

Смысловые замены слов, в особенности глаголов, имеют стойкий характер, и могут присутствовать даже в речи детей с ОНР III уровня младшего дошкольного возраста. Это происходит по причине неумения дифференцировать значимые признаки глаголов, понимать их семантические оттенки. В связи с этим наиболее распространенными являются смещения сходных по значению действий: моет – чистит, стирает – моет, рубит – ломает, топится (печь) – горит, заплетает – причесывает [30, с. 22]. Так же заменам подвергаются и мало известные детям глаголы: вместо «штукатурит» ребенок использует слово «красит», вместо «жонглирует» – «бросает» и др. [40, с. 45]. Еще одной особенностью предикативного словаря детей с ОНР III уровня является использование глаголов, обладающих более отвлеченной семантикой: вместо «раскрашивает» – «рисует», «варит» – «готовит», «перемешивает» – «варит», «мычит / блеет» – «говорит» [30, с. 22].

Перейдем к рассмотрению состояния адъективного словаря детей на данном уровне речевого развития. Большую его часть составляют качественные имена прилагательные, выражающие внешние признаки (форма, цвет, размер), а также сенсорные свойства предметов (соленый, горячий, тяжелый, хрустящий и др.). Кроме того, в редких случаях в речи детей можно наблюдать краткие формы прилагательных, а также использование сравнительной степени. Притяжательные и относительные прилагательные употребляются детьми крайне редко, как правило, в тех случаях, когда словосочетания становятся для детей устойчивыми: когда ребенок постоянно слышит выражение от окружающих и часто применяет в собственной речи

(Машина комната, бабушкины очки, собачья миска). [40, с. 45]

Поскольку адъективный словарь детей с ОНР III уровня является еще более скудным, нежели словарь номинативный, постольку замены неизбежны и среди имен прилагательных. Так, одним словом «большой» заменяются все величинные понятия, такие как: длинный, высокий, широкий, толстый и др. Подобные смешения случаются по причине неумения определить значимые качества предметов, разграничить их между собой, в особенности трудно дифференциации поддаются признаки величины [30, с. 23].

Следует отметить, что в речи дошкольников с ОНР III уровня могут встречаться замены слов не только близких по значению, но и сходных акстически: колобок – клубок. прожектор – проектор, халат – салат, свалка – Славка, лоры – роллы, флоксы – кроксы и др. Подобные смешения наблюдаются в тех случаях, когда фонетический облик слова и его смысловое содержание усвоены детьми не в полной мере [30, с. 23].

У дошкольников с нормальным уровнем речевого развития процесс подбора более подходящего по смыслу и звуковому оформлению слова осуществляется более слажено, нежели у детей с ОНР. Это связано с тем, что в ходе анализа своего словарного запаса у детей рождается большое количество звуковых, смысловых ассоциаций, что препятствует нормальному течению данного процесса [30, с. 23].

Кроме того, часто в речи детей с ОНР III уровня можно наблюдать акцентологические ошибки, т. е. неверную постановку ударений в словах. Приведем некоторые примеры таких искажений:

- неверная постановка ударений в глаголах прошедшего времени (удержание ударения в основе слова): сегодня я спАла в садике, я полИла цветы и т. д.;

- также ошибки можно встретить и в именах прилагательных, используемых детьми, в сравнительной/ превосходной степенях: длИнное, холОдное и др.

Подобные ошибки, как правило, сохраняются в речи детей длительное

время. Это может быть связано с плохо развитым чувством языка, с нарушенным фонематическим слухом, а также с неверными речевыми образцами, предлагаемыми ребенку. Примечательным является то, что такие ошибки могут проявляться даже при правильном использовании грамматических форм слов: слива – сливЫ, дятел – дятлЫ и др.

На данной стадии речевого развития дети начинают пользоваться всеми частями речи, в том числе местоимениями, наречиями и служебными словами, что благополучно влияет на развитие словарного запаса. Так, дети начинают активно употреблять местоимения всех разрядов (в особенности личных и притяжательных), однако опыт их использования не всегда успешен: часто в речи дошкольников с ОНР III уровня имеет место неверное согласование притяжательных местоимений и существительных: мой кукла, моя диван, мои платье и др., а также ошибки, связанные с искажением звукового облика данных местоимений: него / егошний (вместо его), них (вместо их) [40, с. 45].

Что касается наречий, то данная часть речи используется детьми с ОНР III уровня в ограниченном количестве. Примечательно, что в речи детей крайне редко активизируются даже те слова, которые хорошо известны. Как правило, знакомыми детям являются наречия, образованные от качественных прилагательных.

Дошкольники на данном уровне вербального развития регулярно используют в речи простые предлоги, указывающие на местоположение предметов. Другие же типы предлогов (причинные, временные) можно наблюдать в речи детей в редких случаях. Однако даже предлоги высокой частоты употребления могут применяться детьми с ошибками или вовсе опускаться (убрать с тумбочку, играть шахматы). Подобные ошибки сигнализируют о несовершенном понимании содержания используемых предлогов. Несмотря на это у дошкольников с ОНР III уровня все же имеется потребность в использовании данных частей речи. Кроме того, последние употребляются детьми осознанно, поскольку часто дети предпринимают попытки найти подходящий конкретной ситуации предлог: «Вова достал

машинку у...на... из коробки» [40, с. 45].

Таким образом, словарь дошкольников с ОНР III уровня характеризуется следующими особенностями:

1. При наличии развернутой связной речи отмечается скудность словарного запаса, выражающаяся прежде всего в незнании многих слов.
2. Резкое расхождение в объемах пассивного и активного словарного запаса, связанное с трудностями активизации пассивного словаря.
3. Наличие вербальных парафазий, характеризующихся вариативностью
4. Большую часть активного словаря составляют существительные и глаголы, среди других частей речи превалирует число прилагательных, слов, обозначающих состояния предметов и действий, а также способов действий ограниченное количество.
5. Довольно активно используются простых предлогов сопровождается большим количеством разнообразных ошибок, сложные предлоги практически не употребляются детьми.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Данная глава посвящена исследованию дизонтогенеза речевого развития. Благодаря анализу научной литературы, мы смогли детально изучить особенности становления словаря у дошкольников с нормой речевого развития, изучить специфику формирования словарного запаса у детей с ОНР III уровня, а также получить данные о своеобразии протекания психических процессов у дошкольников с нарушениями речи.

Дошкольный возраст является периодом стремительного развития словарного запаса. Его формирование зависит от многих условий. Каждый период взросления ребенка характеризуется новым скачком в речевом развитии. Фундамент успешного формирования словаря, а также всей психологической базы речи закладывается в раннем детстве. Далее речевая и психологическая системы развиваются последовательно, претерпевая все

новые качественные и количественные изменения. К концу старшего дошкольного возраста, отвечая онтогенетическим законам, завершается формирование ядра словаря, а сам словарь расценивается как полноценная национальная модель языка.

У детей с ОНР III уровня в разной степени оказываются нарушенными все стороны речевой системы. Поскольку сама речь является высшим психическим процессом, постольку недостатки в ее развитии иррадиируют на все психические функции и эмоционально-волевую сферу.

Словарь дошкольников с ОНР III уровня отличается ограниченностью, неточным знанием и использованием многих слов, диспропорциональным развитием активного и пассивного словаря, значительным преобладанием существительных и глаголов в словаре детей над другими частями речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Цель, задачи, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента по изучению предпосылок развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня развития словаря у дошкольников с ОНР III уровня, а также дальнейшее планирование коррекционной работы на основе полученных результатов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Изучение норм речевого развития детей дошкольного возраста.
2. Подбор диагностического материала, необходимого для исследования словарного запаса, и определение критериев оценивания актуального состояния словаря дошкольников.
3. Обследование состояния психических процессов (внимания, памяти и мышления) и всех речевых компонентов детей.
4. Определение уровня речевого развития дошкольников.
5. Изучение состояния словаря дошкольников с ОНР III уровня.
6. Количественный и качественный анализ полученных результатов.

Все диагностические мероприятия, а также коррекционные воздействия должны базироваться на определенных правилах. Наше обследование предполагало соблюдение принципов, предложенных Р. Е. Левиной, Л. С. Выготским, С. Д. Забрамной, Т. Н. Исаевой. Представим краткое описание каждого из принципов:

1. Принцип создания психологически комфортных условий диагностики для обследуемых и их сопровождающих. Эмоционально-

положительный фон обследования позволит ребенку снять напряжение, в процессе выполнения упражнений показать свои умения, сильные и слабые стороны, что, в свою очередь, даст возможность педагогу адекватно оценить способности ребенка.

2. Принцип деятельностного подхода, который гласит, что все диагностическое обследование должно проходить в деятельности. Данный принцип плавно вытекает из предыдущего. Ведущим видом деятельности детей является игра, исходя из этого обследование должно протекать в легкой, непринужденной, игровой форме.

3. Принцип использования комплексного подхода, позволяющего из одной диагностической пробы получить максимум информации.

4. Принцип развития заключается в анализе истоков происхождения дефекта. Данный принцип позволяет выявить первопричину нарушения и выстроить эффективный коррекционный маршрут.

5. Принцип системного подхода рассматривает речь как систему. Согласно данному принципу от степени выраженности речевого нарушения зависит состояние всех компонентов речи (звукопроизношения, фонематических процессов, лексики и грамматики).

6. Принцип обследования речи с учетом ее связи с другими сторонами психического развития. Данный принцип обязывает логопеда помимо речевых компонентов изучать и психологическую базу речей детей, поскольку все психические процессы находятся в тесной взаимосвязи: искажение одних функций может детерминировать нарушение других.

7. Принцип объективности, предполагающий адекватное оценивание умений ребенка.

Констатирующий эксперимент проводился в очном режиме в городе Екатеринбурге на базе частного центра детского развития «школа РОСТ». В обследовании приняло участие десять воспитанников дошкольного возраста (от 5 до 7 лет), посещающих индивидуальные логопедические занятия.

Логопедическое обследование начиналось с оценки состояния

психологической базы речи дошкольников: памяти и внимания.

Первое задание было направлено на обследование понимания и использования предлогов в собственной речи, а также на оценку состояния зрительной памяти. Порядок проведения: перед ребенком 3 небольших деревянных макета (дом, горка, забор) и 10 предметов, расположенных в разных местах относительно данных макетов. Логопед задает ребенку вопрос касательно местоположения предмета, не называя его. Например, что находится между домом и забором? Задача ребенка – догадаться, о каком предмете идет речь, и спрятать его в коробку. После того, как все 10 предметов будут спрятаны, ребенку необходимо будет вспомнить, какие предметы лежали на столе и рассказать, где они находились.

С целью исследования слуховой памяти была использована методика «10 слов» А. Р. Лурия.

Оценка зрительного внимания (способности длительное время концентрироваться на объекте, умения распределять внимание) проводилась с помощью корректурной пробы (теста Бурдона).

Оценка состояния словарного запаса детей проводилась совместно с исследованием одного из операций мышления – классификацией. Данная проба проводилась с использованием деревянного тренажера «4 лишний». Процедура проведения: ребенок называет 4 картинки, представленные в одном ряду, исключает лишний предмет и объясняет свой выбор.

Помимо описанного упражнения детям были предложены и другие, такие как:

- продолжи ряд: логопед называет ребенку 4-5 слов, объединенных одной лексической темой, а затем предлагает дополнить тематический ряд. Например, чашка, стакан, сковорода, чайник...ребенок продолжает: кастрюля, молочник, кружка, тарелка и т. д.;

- назови одним словом: логопед показывает ребенку карточку с изображенной на ней группой предметов, ребенку необходимо подобрать обобщающее слово к данной лексической группе. Например, на картинке

представлено изображение берета, шапки, платка и кепки. Ребенок относит все предметы к одной группе – головные уборы.

В процессе обследования предикативного словаря дошкольникам предлагалось различить и назвать похожие по семантике действия: кто жарит, а кто варит, кто шьет, а кто вяжет и т. д. Данный материал был взят из речевого альбома О. Б. Иншаковой.

С целью оценки адъективного словаря детей были использованы следующие задания:

1. Подбор признака к предмету. Логопед называет слово, обозначающий предмет, задача ребенка – придумать прилагательное, подходящее данному существительному. Например, учитель какой? Мудрый.

2. Образование прилагательного от существительного. Процедура проведения пробы: перед ребенком 2 предметные картинки, например, клубок шерсти и варежки. Задача ребенка – составить словосочетание, преобразовав название первого предмета в его признак: шерстяные варежки; стекло и стакан – стеклянный стакан и т. д.

В данном задании также проверялось умение согласовывать прилагательные и существительные в роде и числе.

3. Подбор слов с противоположным значением (антонимов). Логопед кладет перед ребенком картинку и называет сам предмет, изображенный на картинке и его признак: узкое полотенце, а затем предлагает ребенку сказать про это полотенце наоборот. Это полотенце узкое, а наоборот... За каждый правильный ответ логопед дает ребенку вторую карточку из пары антонимов.

Обследование наречий осуществлялось с опорой на речевую карту Н. М. Трубниковой. Исследовались наречия образа действия, времени и места.

Обследование грамматического строя языка оценивалось на протяжении всего диагностического занятия. Дополнительно детям были предложены такие дидактические игры, как «Один-много», «Назови ласково». Кроме того, детально обследовалось понимание сложных логико-грамматических конструкций, инверсионных конструкций. Для этого был задействован

глагольный поднос с предметами, с которыми ребенок проводил различные операции, согласно инструкции, данной логопедом: «Постучи ложкой по стакану», «Толкни мяч ложкой после того, как постучишь мячом» и т.д.

Связная речь была обследована с помощью игры «Логические цепочки». Перед детьми было расположено 4 карточки, которые нужно было разложить в правильном порядке, и с опорой на них составить небольшой рассказ.

Обследование артикуляционной моторики, звукопроизношения, а также исследование способности точного воспроизведения слоговой структуры слов проводились в рамках одной диагностической пробы. Для ее проведения были задействованы следующие материалы: логопедическое зеркало, игровое дидактическое пособие «лягушка-болтушка» для выполнения артикуляционной гимнастики, деревянные фигурки всех классов слоговой структуры от бренда LOGOWOODS. Названия данных картинок были насыщены обследуемыми звуками, находящимися в разных позициях слов. Обследование проводилось в следующей последовательности: диагностируемый ребенок по показу логопеда выполнял артикуляционное упражнение, затем доставал из мешка фигурку, сопровождая свои действия комментированием: «Я достал(а) из мешка... лиСу». – После чего данная фигурка, названная «печеньем», отправлялась лягушке в рот.

В ходе данного задания оценивалось и состояние артикуляционной моторики ребенка (имеются ли проявления дизартрии? Какого состояния органов зубочелюстной системы?), и характер нарушения звукопроизношения (имеются ли смещения звуков / замены, отсутствия или искажения звуков – антропофонический или фонологический дефект?), и слоговая структура слова (безошибочно ли воспроизводятся слова, имеющие сложную структуру?).

Уровень развития мелкой моторики оценивался посредством выполнения детьми статических («колечко», «ушки», «коза») и динамических (последовательное соединение всех пальцев руки с большим пальцем, переключение пальцев с позиции «ушки» на позу «коза») проб.

Общий праксис обследовалось посредством наблюдения за движениями детей в ходе физкультурной минутки: пройти по балансировочной дорожке, прыгнуть одновременно двумя ногами на коврик.

Состояние фонематического слуха обследовалось на материале звуков, слогов и слов, а также слов-паронимов. Ребенку предлагались следующие задания:

- нажать на сквиш, если ребенок услышит заданный звук (с, ш, л, р и другие обследуемые звуки). При этом логопед перечисляет сначала ряд звуков, затем прямые и обратные слоги, и только потом слова;
- позвонить в колокольчик, если ребенок услышит неверно произнесенное логопедом слово, например, вось вместо лось, поука (вместо полка) и др.;
- работа со словами-паронимами: указать на ту картинку, название которой произносит логопед. Примеры инструкций: «Покажи, где удочка», «А уточка?», «Дай уточку», «Дай удочку» и т. д.;
- детям старшего дошкольного возраста предлагалось определить, какой звук в потешке «Мышонку шепчет мыш» встречается чаще всего. Стишок читался диагностом.

При обследовании звуко-слогового анализа и синтеза дошкольники проводили следующие виды операций со словами:

- определяли количество слогов в словах;
- определяли первый и последний звук в слове;
- выкладывали из букв деревянной азбуки слова, определяли количество и последовательность букв в слове;
- дети старшего дошкольного возраста определяли слово, которое логопед произносил по звукам в прямом и обратном порядке (к о т, т о к), с опорой на картинный материал;
- определяли, какое слово получится, если в исходном слове заменить один звук на другой.

Все упражнения выполнялись в игровой форме: правильно ответил –

сбил мячом кеглю. Дополнительная мотивация правильно отвечать на заданные вопросы позволяла удерживать внимание ребенка на протяжении всей диагностической пробы.

Для определения уровня развития вербальных и невербальных показателей нами была использована следующая балльная система:

4 балла (высокий уровень) – диагностируемый выполняет все пробы самостоятельно, без ошибок и с первого раза.

3 балла (уровень выше среднего) – в процессе выполнения заданий диагностируемый допускает несущественные ошибки, выполняет/ понимает инструкции не с первого раза, выполняет большую часть проб.

2 балла (средний уровень) – обследуемым выполняется лишь половина/ менее половины всех проб, требуется постоянная помощь специалиста.

1 балл – (уровень ниже среднего) – диагностируемый справляется с выполняемым лишь некоторых проб, отказывается от их выполнения.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

В ходе логопедической диагностики полученные данные фиксировались в речевых картах в виде качественной характеристики, позволившей оценить уровень актуального и ближайшего развития детей и выполнить количественный анализ показателей.

Более детально содержание одной из речевых карт можно изучить в Приложении 1.

Анализ анамнестических данных детей провести не получилось, поскольку данная информация не была предоставлена родителями обследуемых.

Обследование психологической базы речи детей показало, что у 100% обследуемых в той или иной мере нарушены высшие психические функции (внимание, память, мышление). Так, недостатки зрительной памяти были

выявлены у 60% обучающихся: Семен и Паша вспомнили лишь 4 из 10 предложенных предметов, Полина и Сережа назвали 5 слов, Марк смог вспомнить 6 предметов, Кристина – 2.

Нарушения слуховой памяти были обнаружены у большинства обследуемых: 80% детей показало низкие результаты: из 10 предложенных для запоминания слов трое детей (Паша, Саша, Амелия) смогло припомнить лишь 3, еще одна обследуемая (Полина) назвала 4 предмета, а остальным детям (Марку, Лизе и Сереже) удалось вспомнить 5 слов. Кристина вовсе отказалась от выполнения задания.

Выполнение корректурной пробы вызвало затруднение у 90% диагностируемых. Скорость переключения с одного объекта на другой, а также распределение внимания страдает у 90% детей: 6 детей (Маша, Марк, Амелия, Паша, Семен, Сережа) выполнило пробу безошибочно, однако время выполнения задания было пролонгировано, еще у троих испытуемых (Полины, Кристины и Саши) наблюдались ошибки, частые исправления, пропуски строк в процессе выполнения пробы, что свидетельствует о низкой концентрации внимания, а также о быстрой его истощаемости. Кроме того, одна испытуемая (Кристина) смогла выполнить лишь часть предложенной пробы, а затем отказалась от ее выполнения.

Определение 4-ого лишнего предмета оказалось сложным для 50% детей: так, трое детей (Сережа, Паша и Полина) допускали ошибки, поскольку при выборе опирались на функциональные признаки предметов. Например, среди трех насекомых (гусеницы, бабочки, стрекозы) и одной птицы (вороны) в качестве лишней дети выбирали гусеницу, поскольку она не умеет летать. Кроме того, зачастую дети затруднялись в объяснении своего выбора, даже если ответ был дан верно. Одна испытуемая (Амелия) давала неверные ответы по причине опоры на предыдущий опыт. Например, в ряду таких предметов, как ель, дуб, яблоко и береза лишним определяла дуб, поскольку последний являлся не подходящим к остальным предметам в прошлый раз (яблоко, дуб, груша и банан). Еще один ребенок (Кристина) не понял предлагаемого

задания, поэтому закрывал фишками случайные предметы, не опираясь на их существенные признаки.

Более подробно с результатами обследования психологической базы речи дошкольников можно ознакомиться в Таблице 1 (Приложении 2)

Ошибки в определении 4-ого лишнего понятия сигнализируют нам не только о снижении уровня словесно-логического мышления, но и о недостаточном развитии у детей лексической системы: о плохой ориентировке детей в лексических темах, о незнании названий многих конкретных предметов и обобщающих слов. Так, данная проба позволила выявить у детей следующие недостатки номинативного словарного запаса: отсутствие в активном словаре всех испытуемых (100%) таких обобщающих понятий, как «насекомые», «мебель», «транспорт», смешение родовых понятий «фрукты» и «овощи». Большинству испытуемых (Марку, Амелии, Кристине, Сереже, Полине и Лизе – 60%) оказались неизвестными названия деревьев (дуб, ель, береза) и названия птиц (голубь, сорока и воробей).

Продолжение тематического ряда также вызвало большие затруднения у детей. Как правило, испытуемые добавляли к перечисленным предметам лишь еще 1-2 слова, что свидетельствует о резком ограничении словарного запаса. Так, ряд ягод (малина, клубника, ежевика, крыжовник...) лишь 20% детей смогло дополнить 2-умя словами (Маша назвала вишню и смородину, а Саша вишню и чернику), 60% детей (Марк, Полина, Лиза, Паша, Сережа и Семен) смогло припомнить только одну дополнительную ягоду, еще 20% детей (Кристина и Амелия) не справилось с выполнением данного задания. К таким темам, как «мебель», «цветы», «деревья», «профессии», «транспорт» каждый обследуемый подобрал лишь 1 соответствующее слово. Наблюдались смешения понятий, входящих в разные родовые группы. Например, в один ряд с домашними животными (собака, овца, корова, козел...) 60% испытуемых ставило домашних питомцев (хомячок, попугай, черепаха, рыбки), еще 20% могло отнести в предложенную группу диких зверей (тигр, лама, пума, жираф и др.). К видам обуви 20% детей (Маша и Паша) отнесло носки. К числу

насекомых 100% испытуемых отнесло паука. Продолжить ряд головных уборов и рыб не смог ни один испытуемый. Кроме того, в ходе выполнения данной пробы отмечалось стремление детей обобщить предметы, назвав родовое понятие, или же повторить уже перечисленные в ряду слова. Так, дополняя ряд по теме «посуда» (чайник, кастрюля, тарелка, вилка...) 40% детей (Лиза, Кристина, Саша, Полина) повторило название столового прибора, 30% детей (Лиза, Саша, Сережа) включило родовое понятие «посуда».

Назвать изображенные на картинке предметы одним словом также оказалось затруднительно всем детям. Так, 100% детей не смогло верно подобрать обобщающее слово к таким группам предметов, как инструменты, бытовая техника, транспорт, профессии, музыкальные инструменты, насекомые, оружие, головные уборы, школьные принадлежности. Большему числу детей (60%) неизвестным оказалось такое понятие, как «мебель». Разделить животных на 2 группы (домашние и дикие) удалось лишь 20% диагностируемых (Саше и Маше). При выполнении данного задания у детей отмечались такие ошибки, как:

- смешения родовых понятий (ягоды – фрукты – овощи – продукты, насекомые – животные);
- смешения родо-видовых понятий (вместо понятия «транспорт» использовалось слово «машины», вместо «ягоды» – «клубники», «малины», не «головные уборы», а «шапки», не «профессии», а «люди»);
- замены слов словосочетаниями («оружие» – «это все для войны», «инструменты» – «для стройки», «для работников»);
- использование словосочетаний, подчеркивающих назначение предмета («бытовая техника» – «это все нужно для дома», «помощники для дома», «музыкальные инструменты» – «это для музыки», «школьные принадлежности» – «для школы»);
- неточное знание обобщающих слов («головные приборы», «школьные инструменты»).

Обследование предикативного словаря позволило нам выявить

недостатки глагольной лексики у всех (100%) диагностируемых. А именно: смешения семантически близких действий (печет/ жарит/ варит; вяжет/ шьет/ плетет), незнание некоторых глаголов (вяжет, вышивает), замена точного названия действия глаголом более общего характера (не «варит», а делает суп).

Что касается состояния адъективного словаря детей, то здесь в речи испытуемых прослеживается еще большая скудность и ограниченность. При подборе признаков разным предметам наблюдалась примитивность выбора: как правило, дети выбирали оценочные признаки, даже если они не всегда были адекватны и уместны: продавец... хороший, дорога... добрая, книга... умная и др. Разнообразие величинных признаков заменялось на общие понятия большой – маленький: забор... большой, дорога... большая, мяч... маленький. Стоит отметить, что при описании предметов детьми использовались главным образом качественные прилагательные, лишь 30% диагностируемых (Маша, Саша и Лиза) употребляли относительные (карандаш... деревянный, машинка... стиральная), а иногда и притяжательные прилагательные (ремень... папин, тетрадь... Сонины).

Наиболее затруднительной задачей для диагностируемых явилось преобразование существительных в прилагательные. 20% испытуемых (Амелия и Кристина) отказались от выполнения данного задания. У оставшегося процента детей наблюдалось большое количество ошибок, связанных с использованием одного и того же суффикса при изменении разных слов: стекло – стеклянный, пух – пухняный; береза – березовый, рыба – рыбный, хлеб – хлебный и др. Кроме того, у многих детей (Марка, Паши, Сережи, Полины, Саши) отмечалось неверное согласование прилагательного и существительного: разноцветный зайцы, шоколадная солнце и т. д., что указывает на нарушение грамматического строя языка.

В процессе подбора антонимов к словам у всех детей также наблюдались замены существенных признаков более общими (этот шарф длинный, а этот... маленький, этот забор высокий, а этот... маленький, этот ремень узкий, а этот... большой и другие). Однако подбор противоположного

признака с оценочным значением (Белоснежка хорошая, а ведьма..., Айболит добрый, а Бармалей...), а также сенсорных признаков (теплый – холодный, сладкий – горький) не вызвал затруднений ни у одного обследуемого.

Обследование использования наречий показало, что наиболее успешно понимаются и употребляются в речи качественные наречия. Все дети (100%) с опорой на картинки смогли определить характер движения различных предметов. Намного хуже дела обстоят с наречиями места и времени. Так, было выявлено, что 80% детей (Марк, Амелия, Кристина, Паша, Сережа, Саша, Полина и Лиза) путают понятия «право-лево», в самостоятельной речи данные наречия не употребляют. В ходе выполнения пробы отмечалось стремление детей заменить последние на указательные местоимения «тут», «там», «здесь». Наречия времени «завтра – вчера» смешиваются у 100% детей (я вчера к тебе еще приду!), понятия «раньше – позже» детьми не используются. Наречия, обозначающие часть суток (утром, вечером, днем, ночью) полностью сформированы лишь у 30% детей (Семена, Маши и Сережи).

Количественные показатели уровня развития лексической стороны речи представлены в Таблице 2 (Приложение 2).

Перейдем к рассмотрению уровня сформированности грамматического строя речи. Полное понимание логико-грамматических и инверсионных конструкций оказалось доступно лишь одной диагностируемой (Маше). Полное непонимание предложенных инструкций присуще 20% обследуемых (Кристине и Марку). 30% детей (Семену, Саше и Лизе) не удалось выполнение просьб, требующих последовательного выполнения действий (сначала – потом, сделай... после того, как и др.). Еще 40% обследуемых не всегда верно слышали/ понимали падежные окончания существительных, спешили, действовали по аналогии с предыдущими просьбами, вследствие чего допускали ошибки.

Что касается использования в самостоятельной речи предлогов, то с этим хуже всего дело обстоит у Кристины и Марка: в речи употребляются

лишь самые простые предлоги (на, в), однако при этом отмечается большое количество ошибок в окончаниях существительных (кукла сидит в дома, мяч лежит на горкой и др.). Безошибочное понимание и использование предлогов (на, в, под, за, над) свойственно Саше, у остальных детей отмечается смешение предлогов «над» и «под». Такие предлоги, как «между», «из-за», «из-под», «над», не используется в речи ни одним ребенком.

Умение преобразовывать единственное число существительных во множественное, а также образовывать уменьшительную форму существительных оказалось недоступным 20% детей (Марку и Кристине). У остальных детей при выполнении пробы «Один-много» отмечалось большое количество ошибок. Например, «рукавы» вместо «рукава», «стулы», а не «стулья», «роги» вместо «рога». Безошибочно преобразовывались слова, не требовавшие изменения основы слова, имевшие ударное окончание -Ы- или -И- (слон – слоны, мяч – мячи). Что касается образования уменьшительных форм существительных, то здесь наиболее успешно детьми применялись суффиксы «чик» и «чок»: заяц – зайчик, сумка – сумочка и др., по аналогии изменялись и слова, подразумевающие применение других суффиксов: голова – головочка, воробей – воробейчик и т. д.

Результаты обследования грамматического строя языка представлены в Таблице 3 (Приложение 2).

Перейдем к рассмотрению состояния связной речи испытуемых. Разложить картинки в правильной последовательности и составить по ним рассказ не удалось одному ребенку (Кристине). Неверное определение последовательности действий, изображенных на картинках, отмечалось у 40% испытуемых (Полины, Амелии, Сережи и Паши). Составить связный рассказ у детей не получилось: поскольку установить логическую связь между действиями с опорой на сюжет каждой картинки не удалось, постольку рассказ был представлен отдельными предложениями, не связанными между собой грамматически и по смыслу. Пример рассказа: Кошка спит. Мышка смеется. Мышка достает трубочку. Мышка пьет молоко. Остальные испытуемые верно

определили последовательность действий в сюжете, однако при составлении связного рассказа упускались существенные для его понимания детали. Пример рассказа: Кошка спала. Мышка захотела попить молоко. Мышка достала трубочку и выпила молоко. Мышка стала смеяться. Кошка проснулась и увидела: молока нет. Весь рассказ состоит из коротких предложений, используются преимущественно простые фразы, состоящие лишь из существительных и глаголов. В рассказе отсутствуют умозаключения, прослеживается непонимание причинно-следственных связей (кошка проснулась не от того, что мышка начала над ней смеяться). Рассказ короткий, вывода нет.

Итоги обследования фразовой речи дошкольников представлены в Таблице 4 Приложения 2.

Обследование состояния органов периферического речевого аппарата показало, что у 20 % детей нарушено строение артикуляции: у Сережи наблюдается неверно сформированный прикус (прогнатический), а у Маши уплощение тканей подъязычной складки (короткая подъязычная уздечка). Кроме того, еще у 20% детей (Марка и Паши) отмечаются миофункциональные расстройства: рот детей всегда находится в приоткрытом положении, а язык находится не в точке покоя, что может сигнализировать о патологических изменениях в носоглотке или носовой полости.

Двигательная активность органов артикуляционного аппарата оказалось нарушенной у 100% детей. Исследование подвижности нижней челюсти показало, что широкое открывание рта осуществляется не в полном объеме у 30% детей (Полины, Паши и Сережи), выдвигание челюсти вперед вызывает затруднения у одного Сережи.

В ходе обследования двигательной функции губ у 4 детей (Амелии, Паши, Семена и Сережи) выявились сложности в удержании губ в улыбке, выполнение статических поз «хоботок», «окошко» оказалось недоступным 5 обследуемым (Амелии, Сереже, Семену, Паше и Кристине).

Недостатки подвижности языка присутствуют у 100% детей:

выраженный гипертонус отмечается у 40% обследуемых (Сережи, Амелии, Полины, Семена), слабость мышц языка наблюдается также у 40% детей (Марка, Кристины, Саши, Паши). Статическое упражнение «лопатка» сопровождается синкинезиями с нижней губой и легким тремором у 60% детей (Марка, Амелии, Полины, Паши, Семена, Лизы). Формирование таких артикуляционных поз, как «горка», «чашка» оказалось недоступным 50% испытуемым (Амелии, Кристине, Саше, Маше и Полине), кроме того, у двух детей (Кристины и Амелии) наблюдается повышенный рвотный рефлекс при попытках удержания языка в форме «чашки». Выполнение сложных упражнений «лошадки», «грибочка» оказалось невозможным 50% испытуемых (Амелии, Кристине, Паше, Маше и Лизе). Переключения с одной артикуляционной позы на другую нарушены у 100% обследуемых: движения лишены четкости и плавности.

Обследование мелкой моторики также позволило выявить недостатки пальцевого праксиса детей. Серьезные нарушения координации движений наблюдаются у 80% испытуемых (Кристины, Марка, Семена, Саши, Сережи, Амелии, Паши, Полины): при формировании таких статических поз, как «ушки», «коза» отмечался длительный поиск нужной позиции, динамические пробы выполнялись непоследовательно, не с первого раза. Помимо этого, нарушения мышечного тонуса прослеживаются и в моторике пальцев рук: движения Амелии, Полины, Паши, Саши, Сережи и Семена ригидны, переключения тугоподвижны, движения Кристины и Марка вялые, неточные. У 20% испытуемых отмечались незначительные нарушения мелкой моторики: Маше оказалось затруднительным формирование статических позы «коза», а у Лизы были выявлены несовершенства динамической координации (ускоренный темп движений).

В ходе физкультурной паузы была возможность оценить состояние общей моторной сферы детей. Так, нарушения крупной моторики были отмечены у 80% детей. Испытуемым оказалось затруднительно пройти по координационной дорожке: дети пошатывались, балансировали туловищем и

руками, опирались одной ногой о пол, сходили с дорожки. Кроме того, у 40% детей (Кристины, Марка, Полины и Лизы) было обнаружено неумение прыгать двумя ногами одновременно: прыжок характеризовался приставлением одной ноги к другой.

Результаты обследования моторной сферы детей экспериментальной группы представлены в Таблице 5 (Приложение 2).

Фонетическая сторона речи характеризуется большим количеством ошибок в звукопроизношении и в воспроизведении слоговой структуры слов. Звукопроизносительная сторона речи нарушена у 100% обследуемых детей: у 8 детей (Амелии, Кристины, Паши, Сережи, Семена, Саши, Полины и Маши) нарушения полиморфны, у большинства детей отмечаются как антропофонические (искажения), так и фонологические (смещения) дефекты. Еще у двух обследуемых (Лизы и Марка) наблюдается наиболее благоприятная ситуация: нарушение мономорфное, дефект антропофонический (искажены лишь звуки [p] и [p']).

С более обширной качественной и количественной характеристиками нарушений звукопроизносительной стороны речи можно ознакомиться в Таблице 6 (Приложение 2).

Способность воспроизведения слоговой структуры слов не сформирована у 70% детей. Наиболее тяжелая ситуация наблюдается у Кристины, поскольку искажения слоговой структуры многочисленны и разнообразны: антиципации («утутуза» вместо «кукуруза»), элизии (выпадение первых звуков в словах: «асички» вместо «косички», «ака» вместо «пока», пропуск согласных в стечениях: «улита» вместо «улитка»), перестановка слогов («покатыч» вместо «копатыч»). У Семена наблюдаются элизии (сокращение слогов в слове: «балайка» вместо «балалайка», «гусница» вместо «гусеница»). У Амелии, Полины, Паши, Марка и Саши наблюдаются искажения слоговой структуры лишь в сложных для воспроизведения словах: антиципации, элизии («мотоклицист» вместо «мотоциклист», «актрактилон» вместо «аттракцион»).

Более детально качественная и количественная оценка способности воспроизведения слоговой структуры слов приведены в Таблице 7 Приложения 2.

Уровень развития фонематического слуха у всех диагностируемых примерно одинаков. Узнавание фонем среди звукового ряда доступно всем обследуемым (кроме Кристины), однако способность узнавать звуки на материале слогов, слов и словосочетаний у детей не сформировано. Способность услышать неверное произношение звука в речи другого человека сформирована лишь у 20% испытуемых (Лизы и Сережи). Различение слов-паронимов оказалось затруднительным 30% детей (Кристине, Марку и Полине). Определить часто встречающийся звук в потешках и стишках не смог ни один испытуемый.

Фонематическое восприятие всех испытуемых находится на начальной стадии формирования. Определение первого гласного звука в словах доступно 90% детей (Кристина задание не поняла), определение числа слогов в слове безошибочно у 30% детей (Лизы, Маши и Сережи). Способность определять согласные звуки, находящиеся в различных позициях слова, не сформировано ни у одного ребенка. Выполнение упражнений, нацеленных на оценку состояния звуко-слогового анализа и синтеза, осуществлялось испытуемыми, главным образом, наугад.

В Таблице 8 Приложения 2 представлены результаты обследования фонематической стороны речи.

В сводной Таблице 1, приведенной ниже, представлены количественные показатели развития всех сторон речевой системы (невербальных и речевых) детей дошкольного возраста.

Уровень развития всех компонентов речи определялся по среднему показателю, извлеченному из баллов, которые получали дети за выполнение каждой пробы. Максимальное значение среднего балла равнялось 4, что соответствует высокому уровню речевого развития.

Таблица 1

Сводная таблица всех показателей речевого развития дошкольников

Показатели	Марк	Амелия	Кристина	Паша	Серёжа	Сема	Саша	Полина	Маша	Лиза	Средний балл
1. Высшие психические функции	3	2	1	3	3	3	3	2	4	4	3
2. Моторная сфера	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. Звукопроизношение	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2
4. Слоговая структура слова	3	3	1	3	4	3	3	3	4	4	3
5. Фонематические процессы	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	2
6. Лексическая сторона речи	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3
7. Грамматический строй речи	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3
8. Связная речь	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
Средний показатель	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3

Из представленной таблицы видно, что в большей степени у всех диагностируемых страдают звукопроизношение и фонематические процессы. Практически у всех детей фонетические нарушения полиморфны и

представляют собой совокупность фонологических и антропофонических дефектов. Наиболее благоприятный уровень развития звукопроизводительной стороны речи отмечается у Марка и у Лизы. Что касается фонематического развития детей, то здесь у всех обследуемых можно наблюдать грубое недоразвитие фонематического слуха, полную несформированность звукового анализа и синтеза (показатели ниже среднего), слоговой анализ сформирован лишь у 3 детей (Лизы, Маши и Сережи).

Связная речь испытуемых характеризуется использованием коротких фраз, отсутствием причинно-следственных связей, отсутствием логического завершения рассказа, что, конечно, не может соответствовать высокому уровню речевого развития. Моторное развитие детей приближено к норме.

Недостатки воспроизведения слоговой структуры касаются, главным образом, слов неизвестных детям и/ или сложных для воспроизведения. Индивидуальные нарушения слоговой структуры слова присущи лишь Кристине.

Уровень развития лексической стороны речи у большинства детей выше среднего, у остальных – ниже среднего показателя, что свидетельствует об ограниченном словарном запасе испытуемых. У всех детей наблюдается гармоничное развитие лексической и грамматической сторон речи.

Приведенная таблица дает возможность увидеть, что у одной обследуемой сильно западают все стороны речевого и невербального развития. Ребенку недоступно воспроизведение даже самых простых по слоговому содержанию слов (1 класс слоговой структуры по А. К. Марковой), снижено понимание логико-грамматических конструкций, навыки словоизменения и словообразования не сформированы. О низком самоконтроле ребенка свидетельствуют частые отказы от завершения начатых заданий, а также нарушенное поведение.

Анализ полученных данных позволяет определить, что двигательная сфера в той или иной степени нарушена у всех обследованных детей. Такие особенности, как нарушения тонуса различных групп мышц, расстройства

произвольных движений и др. указывают на наличие у детей таких нарушений, как дизартрия или моторная алалия. У большинства детей были выявлены симптомы псевдобульбарной дизартрии: тремор, синкинезии, пtiализм, миофункциональные расстройства, односторонняя симптоматика. Изобилующие нарушения звукопроизводительной стороны речи, а также имеющиеся искажения слоговой структуры слов у большинства испытуемых также подтверждает наличие речедвигательных расстройств у детей.

Нарушения понимания обращенной речи, сниженный уровень развития высших психических функций и самоконтроля, общая расторможенность, грубые нарушения слоговой структуры слов и грамматической стороны речи у Кристины подтверждают наше предположение относительно наличия у данного ребенка моторной алалии.

Грубое нарушение фонематических процессов у всех обследованных детей, резко ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя речи, использование в процессе самостоятельного рассказывания лишь коротких предложений, состоящих из глаголов и существительных, отсутствие грамматической и смысловой связи между предложениями свидетельствуют нам о наличии у детей ОНР III уровня.

Таким образом, детальный анализ полученных в ходе диагностики результатов, подробная качественная и количественная характеристика позволили нам сформулировать логопедические заключения на всех обследованных детей.

Логопедическое заключение Маши, Лизы, Марка, Саши и Сережи: ОНР III уровня, дизартрия псевдобульбарной формы легкой степени тяжести.

Логопедическое заключение Семена, Паши, Полины и Амелии: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести.

Логопедическое заключение Кристины: ОНР III уровня, моторная алалия.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Данная глава посвящена исследованию предпосылок развития словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Констатирующий эксперимент был нацелен на выявление уровня сформированности всего речевого развития дошкольников, а также определение состояния словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня.

Нами были сформулированы цель, задачи, принципы логопедической диагностики, была представлена подробная ее методика, а также описана организация данного обследования.

Логопедическое обследование проводилось с использованием речевой карты Н. М. Трубниковой, с применением альбома по развитию речи В. С. Володиной, а также диагностического альбома О. Б. Иншаковой.

В рамках данной диагностики у всех обследуемых были выявлены недостатки неречевых (высших психических функций) и вербальных (звукопроизносительной, фонематической, лексической и грамматической сторон речи, а также фразовой речи) компонентов языковой системы.

Результат качественного анализа полученных данных дал возможность определить клиническую картину речевых дефектов и их структуру, а также выстроить подробное перспективное планирование.

Детальное изучение состояния лексической стороны речи детей позволило выявить некоторые особенности словаря дошкольников с ОНР III уровня.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ТЕМЫ «ПРОФЕССИИ»)

3.1. Теоретическое обоснование, цель, задачи, принципы и алгоритм логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»)

Наличие большого количества трудов, созданных как отечественными, так и зарубежными авторами и направленных на вопросы развития словарного запаса у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, доказывает актуальность данной проблемы и в очередной раз указывает на необходимость проведения продолжительной и постоянной логопедической работы.

Проблема развития словаря у дошкольников с ОНР III уровня была освещена в работах таких авторов, как Р. Е. Левина, Е. И. Тихеева, А. А. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, З. А. Репина. Подробная методика развития словарного запаса описана в трудах Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, А. М. Бородич, а также в работах М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной. Методы и приемы работы над словарем можно найти в пособиях О. И. Бочкаревой, З. Е. Агранович и многих других.

Логопедическая работа по развитию словарного запаса предполагает не только пополнение активного и пассивного словаря неизвестными ранее или трудными с точки зрения понимания и / или воспроизведения словами, но и воспитание звуковой культуры речи детей, формирование ее слоговой и грамматической сторон. Это связано с тем, что слово обладает как номинативной, так и эстетической функцией, включает в себя совокупность смысловых, фонетических и морфологических признаков. Исходя из этого, при построении коррекционного маршрута очень важно помнить о всех упомянутых выше составляющих слова.

Целью логопедической работы является развитие словаря у дошкольников с ОНР III уровня (на примере лексической темы «профессии»).

Поставленная цель предусматривает решение таких задач, как:

1. Актуализация единиц словарного запаса, т. е. уточнение имеющихся представлений у детей о различных профессиях: о специалистах, о выполняемых ими функциях, о совокупности отличающих их признаков. Решение данной задачи требует также работу с семантикой слов: раскрытие более полного их значения, насыщение слов смыслом, рассмотрение одного и того же слова в разных контекстах, знакомство с синонимикой.

2. Активизация словаря предполагает закрепление сформировавшихся представлений, а также перенос лексем, имеющихся в пассивном словарном запасе, в активную речь ребенка: самостоятельное использование слов во всех формах речевой деятельности.

3. Обогащение словаря, т. е. расширение объема словарного запаса, пополнение лексикона новыми, ранее неизвестными словами или усвоение новых значений слов.

Следует отметить, что логопедическая помощь должна быть выстроена в соответствии с возрастом воспитуемых, их индивидуальными потребностями, личностным и психическим развитием, а также в зависимости от целей, преследуемых логопедом.

Однако в ходе составления коррекционного маршрута стоит опираться и на подходящие для всех возрастных категорий правила, которые будут влиять на течение логопедического воздействия, на его содержание, методы и приемы. Перечислим некоторые из таких принципов:

1. Опора на ведущий вид деятельности детей: обеспечение условий для активной мыслительной деятельности обучающихся.

2. Достижение цели с параллельным решением сопутствующих задач: развитие словарного запаса и формирование психологической базы речи, воспитание личностных качеств.

3. Соответствие предлагаемого материала постепенно

совершенствующимся интеллектуальным и речевым возможностям детей.

4. Использование на занятиях интересных дидактических пособий, стимулирующих вербальную и умственную активность обучающихся.

5. Выполнение всех поставленных задач в единстве и конкретном порядке.

О важности следования перечисленным правилам сообщали в своих трудах такие авторы, как Е. И. Тихеева, М. М. Кониная, М. М. Алексеева, В. И. Яшина и другие.

На основе полученных в ходе логопедической диагностики количественных и качественных данных для каждого воспитанника был построен персональный перспективный коррекционный маршрут (Приложение 3), позволивший нам сформулировать общие для всех обучающихся векторы логопедической работы по развитию словаря:

- развитие номинативного словаря;
- развитие предикативного словаря (умение понимать, дифференцировать и использовать в речи семантически близкие глаголы);
- развитие адъективного словаря (умение различать и использовать в речи величинные понятия, употреблять в речи все разряды прилагательных);
- развитие словаря наречий (развитие умения понимать и использовать в собственной речи пространственные и временные разряды наречий).

В связи с тем, что центр детского развития «Рост» предполагает индивидуальную работу с детьми, все занятия с дошкольниками будут организованы 2 раза в неделю и иметь индивидуальный характер, деление детей на группы не предусмотрено.

План логопедических занятий рассчитан на 6 месяцев работы (в период с 01.10.2023 по 31.03.2024) и составлен с опорой на тематическое планирование, представленное в комплексной образовательной программе Н. В. Нищевой (Приложение 4).

Таким образом, опора на сформулированные цель, задачи и принципы

поможет нам спланировать и организовать максимально продуктивную коррекционную работу.

3.2. Логопедическая работа по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии»)

Логопедическая работа по развитию словаря у дошкольников с ОНР III уровня должна носить комплексный характер и соответствовать тем направлениям работы, которые были сформулированы нами в предыдущем пункте данной главы.

Следует отметить, что организовать работу со словом можно разными способами: посредством пассивного запоминания, механического заучивания слов, путем проведения звукового и/ или слогового анализа и синтеза слов; выстраивать работу можно не только вокруг внешней оболочки слова, но и раскрывать его семантическое содержание. Выбор направления работы со словом определяется теми целями и задачами, которые стоят перед логопедом в процессе коррекционной работы. Преследуемая нами цель будет достигаться главным образом через уточнение внутренней формы слов, через раскрытие лексического их значения.

Логопедическая работа по развитию словаря дошкольников с ОНР III уровня была поделена на 2 этапа:

Первый этап – развитие пассивного словаря.

Второй этап – развитие активного словарного запаса.

Направления работы на обоих этапах будут одинаковы.

Первый этап коррекционного воздействия предполагает применение наглядных, словесных и практических методов работы. К наглядным относятся метод иллюстрации (показ изображений/ предметов) и метод демонстрации (показ анимационных картинок). К словесным методам относятся чтение сказок, беседа, объяснение и рассказ. Практический метод

предполагает самостоятельное выполнение воспитанниками предлагаемых дидактических игр и упражнений.

1. Обогащение номинативного словарного запаса осуществляется за счет расширения представлений детей о различных предметах, за счет пополнения словаря существительными по разным лексическим темам.

Наиболее эффективно работа в данном направлении будет осуществляться с использованием словесного и наглядного методов: посредством чтения рассказов и стихотворений, бесед, объяснений, путем рассказывания, сопровождаемого рассматриванием красочных иллюстраций или муляжей и реальных предметов.

Так, например, с целью развития номинативного словаря по теме «профессии» в работе может быть использована серия книг Инны Карповой «Кем быть?». В данных книгах подробно рассказывается о различных специалистах, их деятельности и атрибутах, необходимых для работы.

Практические упражнения на данном этапе могут предлагаться детям с целью более прочного закрепления усвоенного материала. К подобным заданиям можно отнести тематические корректурные пробы, виммельбухи, пазлы, а также упражнения по типу «Найди и зачеркни лишнее», «Обведи только...» или «Найди и посчитай». Примеры данных упражнений по теме «профессии» представлены в Приложении 5.

2. Развитие предикативного словаря происходит за счет формирования у дошкольников умения понимать и различать между собой семантически сходные действия.

Приступать к дифференциации сходных глаголов следует только после того, как будут отработаны все смешиваемые понятия.

В качестве ознакомления ребенка с тем или иным глаголом эффективнее всего использовать анимационные картинки.

Представим последовательность работы по дифференциации глаголов на материале профессий «повар». Знакомя ребенка с действиями повара, логопед демонстрирует несколько анимационных картинок с изображением

жарки, варки, выпекания, перемешивания продуктов. Объясняет, как и с помощью чего выполняется то или иное действие.

Далее для оценки понимания дошкольником глаголов логопед просит ребенка выполнить следующие инструкции: «Покажи, кто перемешивает ингредиенты». «Дай картинку, где повар режет мясо». «Положи стеклышко на ту картинку, где показано, как повар жарит мясо» и др.

Также детям могут быть предложены и практические упражнения для более прочного закрепления материала. Например, игра «Логические пары»: логопед выкладывает перед ребенком различную кухонную утварь и посуду и просит взять только те предметы, которые необходимы для перемешивания/измельчения/ варки/ жарки еды, а затем предлагает изобразить, как выполняется то или иное действие.

3. Следующее направление работы – развитие адъективного словарного запаса – будет реализовываться посредством дифференциации различных величинных понятий, а также за счет развития понимания относительных прилагательных.

Для поддержания мотивации обучающихся можно использовать динамические пособия: игры на липучках, листы с «кармашками», магнитные картинки, пазлы, состоящие из двух деталей.

Приведем пример такого задания в рамках лексической темы «стройка, профессии строителей». На рабочем листе изображены разные предметы: высокий подъемный кран, узкая дверь, пустая бетономешалка, кирпич, короткие доски. Рядом лежат вырезанные картинки на липучках (автокран, широкая дверь, бетономешалка с бетоном, гора кирпичей, длинные доски). Задача ребенка – каждому предмету найти пару, подходящую по смыслу и прикрепить рядом. Деятельность ребенка должна сопровождаться комментариями логопеда: подъемный кран высокий, он сможет построить высокий дом, а автокран низкий, он построит... низкий дом. Каменщику легко поднять один кирпич, потому что он легкий, а гору кирпичей сможет поднять только подъемный кран, потому что она... тяжелая. На этой картинке

строители вылили весь бетон из бетономешалки, поэтому она стала пустая, а на этой картинке бетонщик засыпал в бетономешалку цемент, поэтому она... полная. Для дома плотник построил узкую дверь, а для забора... широкую. У этого столяра доски короткие, а у этого... длинные.

Работу над пониманием относительных прилагательных также представим на материале данной лексической темы.

Сперва логопеду необходимо объяснить детям, что при строительстве различных зданий могут использоваться различные материалы: кирпич, бетон, камень, железо, металл, керамика, стекло и т. д. Также следует продемонстрировать дошкольникам, как выглядят изделия из того или иного материала. И лишь после этого приступать к работе над пониманием относительных прилагательных. Отработку данной категории можно осуществлять с использованием картинного материала. Например, перед ребенком две карточки с изображением домов, сделанных из разных материалов. Логопед комментирует данные изображения: этот дом сделан из кирпича, а этот из камня, покажи, где каменный дом? Если ребенок верно выполняет предлагаемое задание, то переходят к рассмотрению следующей пары карточек.

Стоит отметить, что предложенные игры и упражнения легко адаптировать под любую лексическую тему.

4. Обогащение словаря наречий заключается в развитии понимания у детей различных категорий (временных, пространственных) данных частей речи.

Работу следует начинать с менее абстрактных категорий – пространственных наречий.

Труднее всего детям дается дифференциация понятий право и лево. Для формирования данных понятий ребенку могут быть предложены такие дидактические игры, как «Муха», «Рыбки в аквариуме», «Накорми лесных зверей», «Интеллектуальное печенье» и др. Представим более подробное описание игр «Парковка» и «Куда движется транспорт?», используемых в

рамках лексической темы «профессии на транспорте».

1. Игра «Парковка». Задача ребенка – по инструкции логопеда расположить транспорт на парковочных местах. Пример инструкции: «Поставь автобус на третье парковочное место». «Справа от автобуса поставь красную легковую машину, а слева – трамвай».

2. Суть игры «Куда движется транспорт?» – расположить карточки с изображением грузового и пассажирского транспорта на двух рабочих листах с указанием правой и левой сторон в зависимости от направления движения автомобилей.

С целью развития пространственных представлений также можно предлагать детям тематические графические диктанты под диктовку, в процессе выполнения которых будут развиваться и понятия наречий, и зрительное восприятие, и графомоторные навыки. Например, в рамках изучения темы «наша армия» детям может быть предложено рисование по клеточкам военной техники: самолета, танка и др.

Такие временные наречия, как зимой, весной, летом, осенью можно отработать в играх с прищепками/ наклейками/ фишками и т. д. Для игры понадобится круг, поделенный на 4 сектора, согласно временам года, а также карточки (фишки или наклейки) с изображением событий, происходящих в разные сезоны года. Задача ребенка – соотнести событие с временем года и прикрепить карточку к нужному сектору. Рассмотрим вариант игры на примере темы «детский сад, профессии» («дворник»): перед ребенком выкладывается круг с изображением всех времен года, а также карточки с сюжетными картинками: дворник чистит снег, дворник раскалывает ломом лед, дворник расчищает листву граблями, дворник раздувает листья воздуходувкой, дворник метет двор метлой. Далее логопед предлагает ребенку отобрать те изображения, которые изображают деятельность дворника зимой, летом, осенью и весной, и прикрепить к нужному сезону года.

В дидактической игре «Логические цепочки», целью которой является установление причинно-следственных связей и определение правильной

последовательности событий, можно отработать такие наречия, как «сначала», «потом», «утром», «днем», «вечером», «ночью». Пример наглядного материала к игре представлен в Приложении 5.

Второй этап работы также предполагает использование словесных, практических и наглядных методов.

1. Развитие номинативного словарного запаса на данном этапе будет осуществляться путем самостоятельного называния отработанных существительных в каждой лексической теме.

Предлагаем несколько вариантов игр и упражнений, нацеленных на активизацию существительных. Данные задания применительны ко всем лексическим темам, мы же рассмотрим их на примере лексической темы «Наша армия. Военные профессии».

1. «Подбери аналогию».

Логопед называет ребенку пару слов и предлагает подумать, как связаны эти слова между собой. Затем логопед называет одно слово из пары, к которому ребенок должен подобрать слово так, чтобы получилась похожая пара.

Пилот – самолет, шофер – ... (автомобиль/ машина).

Машина – колеса, танк – ... (гусеница).

Моряк – бескозырка, танкист – ... (шлем).

Корабль – штурвал, машина – ... (руль).

Машина – дорога, корабль – ... (река).

Корабль – якорь, машина – ... (тормоза).

2. Игра «4-ый лишний». Ребенку предлагается послушать 4 слова, а затем повторить их в том же порядке и после определить, какое слово в ряду лишнее и почему. Объяснить свой выбор.

Шлем, бескозырка, панама, фуражка.

Танк, самокат, ракета, вертолет.

Разведчик, танкист, партизан, кондуктор.

Автомат, пушка, рояль, пистолет.

Пижама, тельняшка, китель, шинель.

3. «О чем я говорю?» – отгадывание загадок, включающих описание признаков предмета.

Это большой и тяжелый транспорт, вместо колес – гусеница, которая позволяет ему проехать везде и не увязнуть в грязи. У него есть броня, а также орудие стрельбы – пушка с длинным дулом.

Самый главный человек на корабле, отвечающий за жизнь всех людей, находящихся на судне, а также за само судно. Парадная его форма белоснежная: белый китель, белые брюки, белая фуражка и белые перчатки.

Это длинноствольное огнестрельное оружие, которое состоит из приклада, рукоятки, прицела, магазина с патронами.

4. «Вот так магазины!». Ребенку предлагается подумать и перечислить товары, которые могут продаваться с указанными названиями:

«Морячок», «В небо», «Солдат удачи», «Зоркий глаз», «Невидимка».

Пример: в магазине «Зоркий глаз» могут продавать винтовки, прицелы, бинокли, мишени, тактические очки, подзорные трубы, приборы ночного видения и т. д.

5. «Я знаю три части». Ребенку предлагается назвать по три части каждого из указанных предметов.

Я знаю три части самолета...

Я знаю три части корабля...

Я знаю три части пушки...

Я знаю три части пистолета...

Я знаю три части дрона...

2. Предикативный словарь на данном этапе будет пополняться посредством самостоятельного называния детьми семантически схожих действий: за счет использования приставочных глаголов, а также глаголов, обозначающих действия, отличающихся между собой характером и способом выполнения. Рассмотрим варианты игр и упражнений по активизации глагольной лексики на примере темы «Ателье. Швейные профессии». Данные

упражнения и игры можно адаптировать под любую лексическую тему, поскольку близкие по значению глаголы встречаются в каждой из них.

1. Упражнение «Живые картинки». Логопед демонстрирует ребенку несколько анимационных картинок с изображением различных действий швеи: вышивает, зашивает, пришивает, шьет. Ребенок должен определить и правильно назвать глагол, используя верный префикс.

2. Дидактическая игра «Логические пары». Перед дошкольником выкладывается 3-4 предмета, два из которых связаны между собой. Ребенку необходимо найти те предметы, которые используются вместе. Объяснить свой выбор, рассказав, что специалист делает с помощью данных предметов/инструментов. Например, перед ребенком – швейная машинка, стакан, диван и ткань. Ребенок объединяет швейную машинку и ткань и объясняет, что с помощью данных предметов швея может сшить какую-нибудь вещь. Примеры предметов, предлагаемых ребенку:

Пяльцы, тетрадь, иглолка с ниткой.

Спицы, клубок ниток, машинка.

Молоток, игла, ткань с дыркой.

Ткань, ножницы, сундук.

3. Еще одним примером эффективного развития предикативного и номинативного словаря служит игра «Запретное слово». Порядок проведения: предлагаем ребенку рассмотреть сюжетную картинку и составить предложение. А затем запрещаем использовать одно из названных слов и предлагаем ребенку придумать еще 5 таких предложений, заменяя запретное слово на другое.

Например, ребенок составил по картинке предложение «Швея шьет платье». Логопед сообщает, что нельзя использовать слово «шьет», ребенок составляет 5 других предложений, заменяя это слово на близкое по семантике: «Швея кроит платье», «Швея вяжет платье», «Швея зашивает платье», «Швея украшает платье», «Швея гладит платье» и др. Стоит отметить, что запретным может стать любое слово из составленного ребенком предложения, в

зависимости от преследуемой цели.

3. Активизация адъективного словаря предполагает развитие у детей умения использовать в собственной речи разнообразные величинные понятия, а также употреблять не только качественные, но и другие разряды прилагательных (относительные и притяжательные).

Формировать у детей умение сравнивать между собой предметы, контрастные по размеру, а также побуждать использование в речи понятий, указывающих на величину предметов, можно в процессе таких упражнений, как «Найди отличия», «Скажи наоборот», «Найди пару».

1. Цель игры «Найди отличия» заключается в сравнении двух сюжетных картинок, отличающихся какими-либо деталями, в нахождении и назывании этих отличий. При выполнении данного задания логопеду следует обращать внимание на ответ ребенка: ответ должен быть полным, исчерпывающим, отвечающим законам грамматики.

Пример ответа ребенка: «На картинке сверху у швеи изображен низкий манекен, а на картинке снизу – высокий» и т. д.

2. Упражнение «Скажи наоборот» подразумевает подбор антонимов к словам. Логопед называет пару слов, ребенку необходимо подобрать словосочетание, противоположное по смыслу. Например, длинный карандаш – короткий карандаш; широкая измерительная лента – узкая измерительная лента.

3. Дидактическая игра «Найди пару» предполагает использование наглядного материала. Например, пазл, состоящий из двух элементов, карточки на липучках, магнитные картинки или обычные карточки с изображением двух предметов, отличающихся размером. Задача ребенка – найти пару и объяснить, чем отличаются изображения.

Активизацию относительных прилагательных, обозначающих материал, из которого сделан предмет, можно осуществить посредством таких заданий, как «Собери словосочетание», «С какого дерева листок?», «Варенье для Карлсона», «Из чего сделано?», «Какой сок получится?». Выбор вариации

игры зависит от темы недели. Приведем пример упражнений в рамках лексической темы «Стройка. Профессии строителей».

1. «Собери словосочетание». Описание игры: перед ребенком выкладывается 2 картинки: на одной изображен материал предмета, на другой – сам предмет. Обучающийся называет изображенное на карточках, после чего составляет словосочетание из предложенных слов, преобразуя первое существительное в прилагательное. Например, камень + дом = каменный дом, бетон + стена = бетонная стена, шифер + крыша = шиферная крыша, дерево + рама = деревянная рама и др.

2. «Из чего сделано?». Описание: на рабочем листе в центре изображена какая-нибудь часть здания (лестница, стена, крыша, окно) или само здание, а по периметру расположены материалы, из которых могут быть сделаны эти предметы. Ребенок соединяет карандашом предмет с материалом и называет, какой предмет получился: стеклянная крыша, бетонная крыша, шиферная крыша, кирпичная крыша и т. д.

Для отработки притяжательных прилагательных наиболее подходящими являются такие лексические темы, как «домашние животные», «дикие животные», «насекомые», «птицы». Однако отработать простые притяжательные прилагательные, выражающие принадлежность какому-либо лицу, можно в рамках изучения любой лексической темы, в том числе и темы «Профессии». Так, детям могут быть предложены такие упражнения, как «Чей наряд?» и «Где чей инструмент?». В ходе выполнения данных практических упражнений отрабатываются следующие прилагательные: «мамин», «папин», «дедушкин», «бабушкин», «дядин», «тетин», «Колин», «Машин» (или другие имена). Рабочие листы представлены в Приложении 5.

4. Следующим направлением работы является активизация словаря наречий: пространственных и временных.

Отрабатывать пространственные термины с детьми можно с помощью тех же самых упражнений, что и на этапе развития пассивного словаря наречий. Отличие в играх будет состоять лишь в том, что на данном этапе

ведущим станет ребенок, а логопед будет следовать указаниям ребенка.

С целью активизации временных наречий можно использовать дидактическую игру «Что сначала, что потом?». Представим вариант игры на примере темы «пекарь». Перед ребенком в хаотичном порядке раскладывается 4 карточки с изображением последовательных действий пекаря: замешивает тесто – формирует хлеб – выкладывает хлеб в форму для выпекания – отправляет формочку с хлебом в печь. Сперва ребенку необходимо определить правильную последовательность действий пекаря, а затем рассказать, что было сделано сначала, а что потом.

Таким образом, разработанное на основе результатов обследования содержание коррекционной работы, является универсальным, поскольку комплекс представленных в нем игр может найти применение не только на логопедических занятиях по развитию речи, но использоваться воспитателями в детских садах, а также применяться родителями для занятий дома. Данные методические разработки должны способствовать развитию словаря дошкольников с ОНР III уровня. Конспекты логопедических занятий представлены в Приложении 6.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

В ходе контрольного эксперимента, проведенного в мае 2024 года на базе частного центра детского развития «школа РОСТ», был произведен анализ результатов обучающего эксперимента.

Для оценки эффективности разработанной нами методики по развитию словаря дошкольников с ОНР III уровня было осуществлено повторное обследование лексической стороны речи дошкольников экспериментальной группы.

Целью контрольного эксперимента являлось определение уровня развития словаря дошкольников с ОНР III уровня после проведенной нами логопедической работы.

Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

1. Определить уровень развития номинативного словаря дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы.
2. Определить состояние предикативного словаря дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы.
3. Определить уровень развития адъективного словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы.
4. Определить уровень развития словаря наречий у детей с ОНР III уровня экспериментальной группы.

Методика контрольного эксперимента была идентична методике констатирующего эксперимента: дошкольникам были предложены те же самые задания, направленные на оценку словарного запаса, что и на этапе первичного диагностирования.

Представим результаты, полученные по итогам повторного обследования.

Состояние номинативного словаря в разной степени улучшилось у всех обследованных детей. Так, продолжая ряд слов высокой частоты употребления (игрушки, посуда, одежда, обувь, овощи и фрукты, мебель, домашние и дикие животные, еда, транспорт), в этот раз большая часть детей (70%) дополняла цепочку в среднем пятью словами, 20% испытуемых (Маша и Лиза) добавляли в ряд в основном по 6-7 слов, Кристина вспоминала, как правило, 2 слова. Что касается слов низкой частоты употребления (инструменты, деревья, цветы, насекомые, ягоды, птицы, грибы, головные уборы, музыкальные инструменты), то их количество возрастало максимум до 4 лексем (у 20% детей). Большой процент испытуемых дополнял ряды 2-3 словами, Кристина, как правило, называла одно слово. Смешение видовых понятий наблюдалось лишь у 30% обследуемых детей (Кристины, Амелии и Марка).

При назывании группы предметов одним словом лучшие результаты

показали Маша, Сережа, Лиза и Саша (40% детей): Маша и Лиза забыли такие обобщающие понятия, как «школьные принадлежности» и «бытовая техника», Сережа и Саша не назвали «школьные принадлежности» и «головные уборы». Остальные испытуемые не смогли вспомнить все вышеперечисленные понятия, кроме того, большая часть детей не назвала такие обобщающие слова, как «транспорт» и «насекомые». Кристине оказалось доступным название лишь половины из всех предложенных обобщающих понятий.

Таким образом, можно заметить, что количество слов, употребляемых детьми, увеличился у всех дошкольников с ОНР III уровня, однако прирост словаря осуществился главным образом за счет видовых понятий. Кроме того, такие особенности словаря, как смешение видовых понятий, название слов словосочетаниями и др. сохранились в речи у большинства испытуемых.

Качественная и количественная стороны предикативного словаря улучшились у 90% обследуемых: при дифференциации семантически близких глаголов дошкольники не допустили ни одной ошибки. Сложности в различении сходных действий сохранились лишь у Кристины.

Что касается адъективного словаря дошкольников, то и здесь у всех детей наблюдаются качественные изменения. Так при подборе к словам прилагательных 60% дошкольников стало использовать более разнообразные признаки, в том числе относительные и притяжательные: очки... дедушкины, стакан... стеклянный и др. Понимание отличительных признаков величины было сформировано у 100% испытуемых, самостоятельное употребление в речи величинных понятий отмечалось у 90% детей, у Кристины – частичное их использование (высокий – низкий, полный – пустой).

Преобразование существительных в прилагательные оказалось по-прежнему недоступно Кристине. Остальные испытуемые заметно улучшили свои результаты: суффиксы, применяемые детьми, стали использоваться более дифференцированно. Однако у детей все же сохранились трудности в преобразовании прилагательных, требующих чередования согласной в корне (снег – снежный), а также ошибки в воспроизведении формы прилагательного

(усечение прилагательных): «стеклянны» вместо «стеклянный», не «разноцветный», а «разноцветны».

В ходе повторного обследования у детей словаря наречий было выявлено, что понимание пространственных наречий «справа», «слева» было полностью сформировано у всех испытуемых, имевших нарушения понимания данных понятий.

С развитием словаря временных наречий дело обстояло хуже: полностью сформировать удалось лишь такие понятия, как «сначала» и «потом». Из наречий, обозначающих части суток, детьми использовались лишь такие, как «утром» и «ночью».

На рис. 1-4 в виде диаграмм представлены количественные показатели уровней развития каждого компонента словаря до проведения обучающего эксперимента и после.

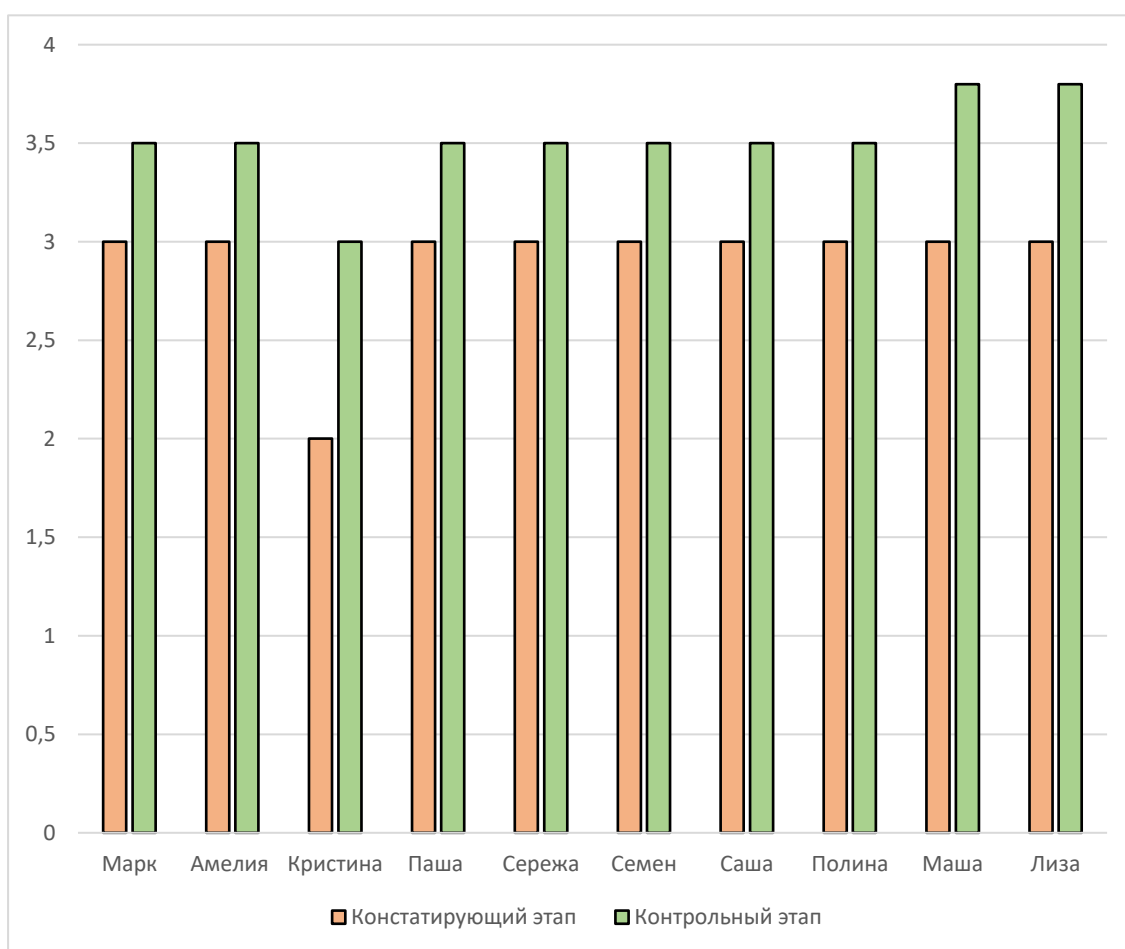


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровней развития номинативного словаря

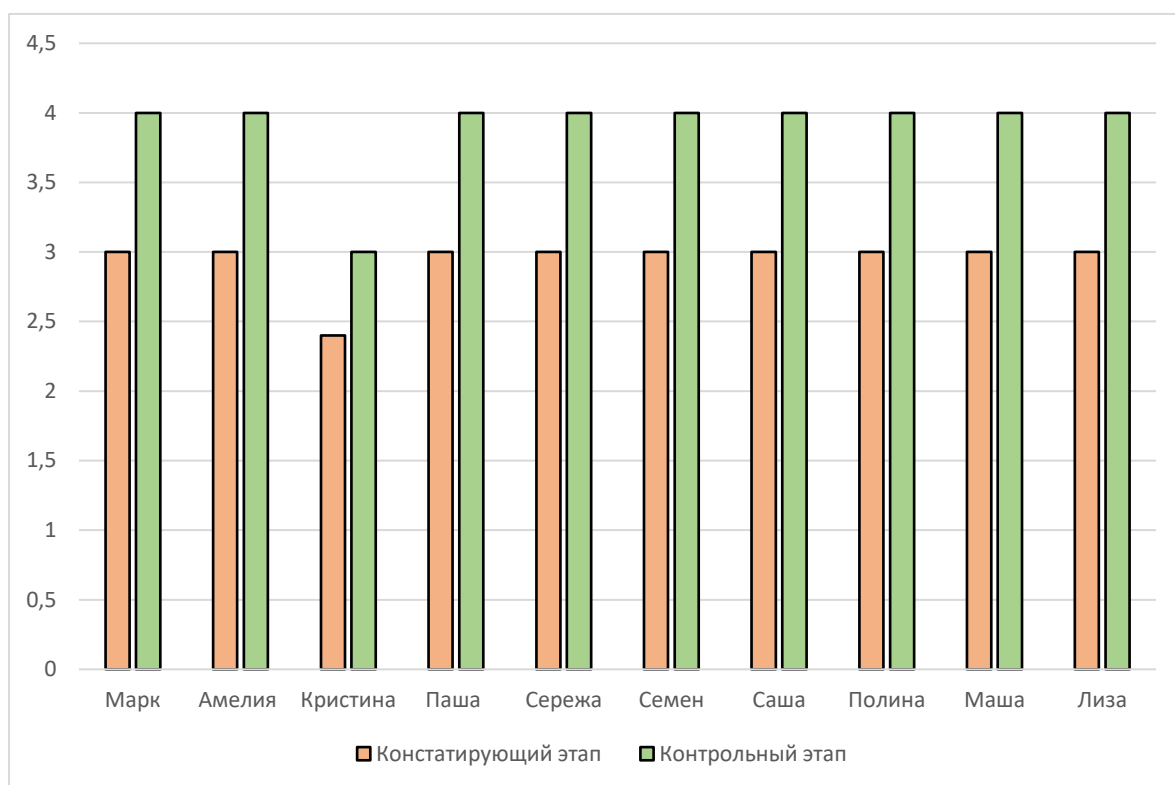


Рис. 2. Сравнительная диаграмма уровней развития предикативного словаря

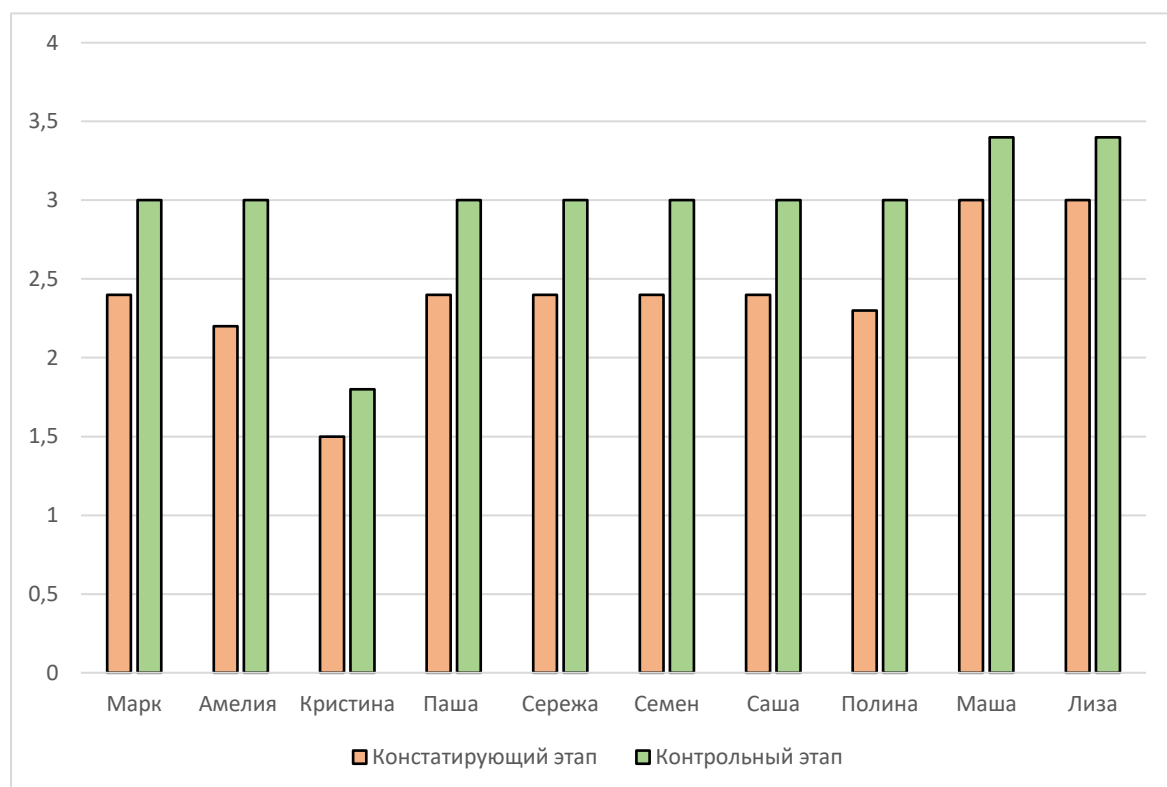


Рис. 3. Сравнительная диаграмма уровней развития адъективного словаря

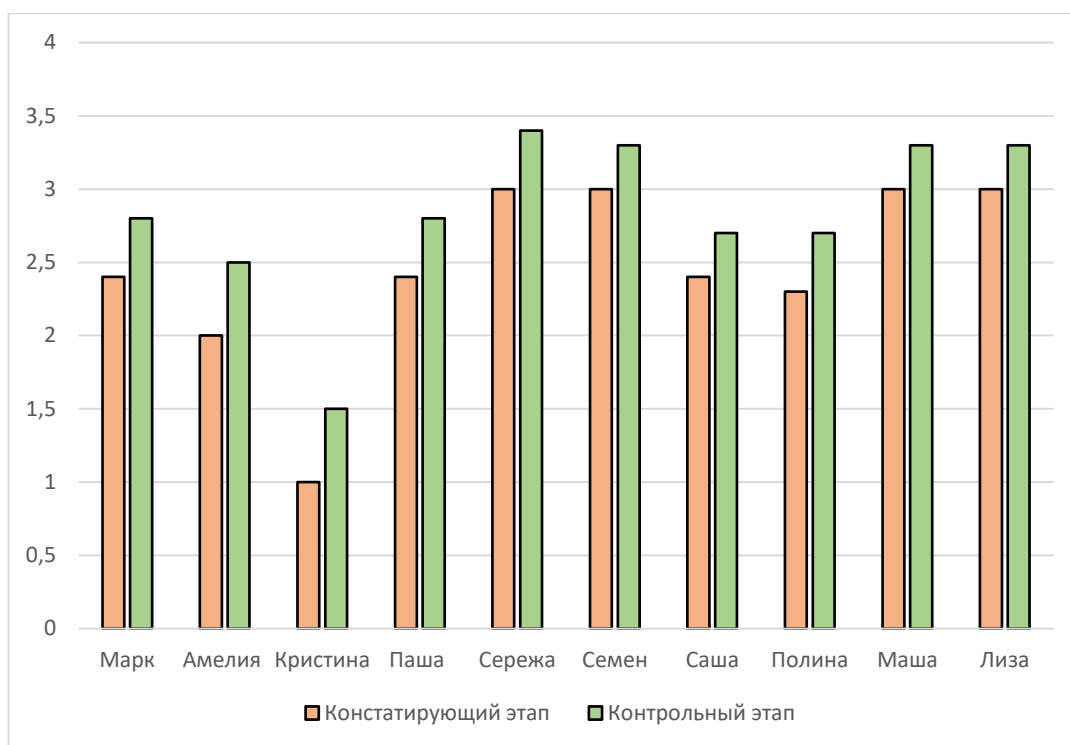


Рис. 4. Сравнительная диаграмма уровней развития словаря наречий

Из представленных диаграмм видно, что уровень развития словаря повысился в разной степени у всех дошкольников с ОНР III уровня, участвовавших в обучающем эксперименте.

Качественнее всего была отработана глагольная лексика: практически все испытуемые получили самый высокий балл за выполнение проб, направленных на понимание и самостоятельное использование в речи глаголов (в том числе и семантически близких действий).

Хуже всего развитию поддались временные наречия, которые изначально были сформированы у большинства детей на уровне ниже среднего. Пространственные наречия были сформированы у 90% испытуемых.

Количество слов в номинативном словаре увеличилось за счет накопления в каждой лексической теме видовых понятий. Однако в речи многих детей все же сохранились некоторые недостатки качественного развития словаря: смешения видовых понятий, замены слов словосочетаниями, неточное название многих обобщающих понятий и др.

Значительно улучшилось состояние адъективного словаря у 90%

дошкольников с ОНР III уровня: используемые детьми признаки предметов стали более разнообразными, в речи детей стали появляться новые разряды прилагательных (относительные и притяжательные).

Что касается словаря Кристины, имеющей более сложную клиническую форму речевого дефекта в отличие от остальных испытуемых, то его развитие характеризуется медленным темпом, что свидетельствует о наличии у ребенка симптома повышенной тормозности речевой функции. Однако последнее касается не только словарного запаса, но и всех компонентов речевой деятельности, что обусловлено в первую очередь сниженным уровнем высших психических функций, а также сниженным уровнем самоконтроля.

За время обучающего эксперимента ощутиее всего у обследуемой улучшилось состояние номинативного словарного запаса: прирост словаря осуществился за счет слов высокой частоты употребления. Семантически близкие действия оказались по-прежнему смешиваемыми в речи ребенка. Адъективный словарь пополнился новыми качественными, а также простыми притяжательными прилагательными. Медленнее всего развивался словарь наречий: были отработаны качественные наречия, а также временные наречия «сначала – потом». Однако несмотря на невысокую скорость усвоения предлагаемого материала уровень развития словарного запаса повысился и у Кристины, что свидетельствует о действенности словарной работы.

Таким образом, сравнительный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, дал нам возможность наблюдать положительную динамику развития словаря у всех детей экспериментальной группы, что доказывает эффективность проведенной нами логопедической работы, нацеленной на развитие словаря дошкольников с ОНР III уровня.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе нами была разработана и апробирована методика развития словаря дошкольников с ОНР III уровня (на примере лексической

темы «профессии»).

С целью определения уровня развития словаря дошкольников с ОНР III уровня после проведенной нами логопедической работы было осуществлено контрольное обследование.

Благодаря сравнительному анализу результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, была выявлена положительная динамика развития словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня: по завершении логопедической работы у всех детей значительно улучшилось состояние номинативного, предикативного, адъективного словарей, а также словаря наречий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено проблеме развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Актуальность исследования обосновывается необходимостью создания условий для целенаправленной, систематической работы по развитию словаря у детей дошкольного возраста с параллельным формированием у них начальных представлений о профессиональном мире взрослых.

Цель исследования состояла в определении содержания логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии») и подтверждение его эффективности.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

1. Осуществить анализ теоретических источников по проблеме развития словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и проблеме трудового воспитания.
2. Определить методику, организацию экспериментального исследования, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты.
3. Определить содержание логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с ОНР III уровня (на примере лексической темы «профессии»), оценить его эффективность.

Основная часть исследования состояла из 3 глав.

Первая глава была посвящена изучению особенностей развития речи у дошкольников с ОНР III уровня. Анализ научной литературы по теме исследования позволил нам детально изучить особенности становления словаря у дошкольников с нормой речевого развития, изучить специфику формирования словарного запаса у детей с ОНР III уровня, а также получить данные о своеобразии протекания психических процессов у дошкольников с

нарушениями речи. В результате нами были сформулированы следующие выводы:

1. Фундамент успешного формирования словаря, а также всей психологической базы речи закладывается в раннем детстве.
2. Именно в дошкольном возрасте формируется ядро словаря, а сам словарь расценивается как полноценная национальная модель языка.
3. У детей с ОНР III уровня в разной степени оказываются нарушенными все стороны речевой системы.
4. Исходя из того, что сама речь является высшим психическим процессом, постольку недостатки в ее развитии иррадиируют на все психические функции и эмоционально-волевую сферу.
5. Характерные черты словаря дошкольников с ОНР III уровня: ограниченность, неточное использование многих слов, диспропорциональное развитие активного и пассивного словаря, значительное преобладанием существительных и глаголов в словаре детей над другими частями речи.

Во второй главе были описаны принципы и представлена подробная методика логопедического обследования, благодаря которым стали возможными организация и проведение констатирующего эксперимента.

В рамках данного обследования у всех испытуемых были выявлены недостатки неречевых и вербальных компонентов языковой системы. Результат качественного анализа полученных данных дал возможность определить клиническую картину речевых дефектов и их структуру.

Детальное изучение состояния лексической стороны речи детей позволило выявить следующие особенности словаря дошкольников с ОНР III уровня:

- смешения родовых понятий (ягоды – фрукты – овощи – продукты, насекомые – животные);
- смешения родо-видовых понятий (вместо понятия «транспорт» использовалось слово «машины», вместо «ягоды» – «клубники», «малины», не «головные уборы», а «шапки», не «профессии», а «люди»);

- замены слов словосочетаниями («оружие» – «это все для войны», «инструменты» – «для стройки», «для работников»);
- использование словосочетаний, подчеркивающих назначение предмета («бытовая техника» – «это все нужно для дома», «помощники для дома», «музыкальные инструменты» – «это для музыки»);
- неточное знание обобщающих слов («головные приборы», «школьные инструменты»).

Кроме того, благодаря качественным и количественным данным нами была в очередной раз доказана связь речи с другими сторонами психического развития.

В третьей главе нами было теоретически обосновано, разработано и апробировано содержание логопедической работы по развитию словаря дошкольников с ОНР III уровня (на примере лексической темы «профессии»).

Направления работы были определены на основе персональных перспективных коррекционных маршрутов, разработанных на каждого ребенка.

План логопедических занятий был рассчитан на 8 месяцев работы (в период с 01.10.2023 по 31.05.2024). Формирующий эксперимент проводился в очном режиме в городе Екатеринбурге на базе частного центра детского развития «школа РОСТ».

С целью определения уровня развития словаря дошкольников с ОНР III уровня после проведенной нами логопедической работы было осуществлено контрольное обследование, по результатам которого у всех детей была выявлена положительная динамика развития словарного запаса. Исходя из этого, разработанное нами содержание логопедической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (на примере лексической темы «профессии») может считаться эффективным.

Таким образом, в процессе исследования поставленная цель была достигнута, задачи – выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб., 2003. 128 с.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
3. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М., 1973. 150 с.
4. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / под ред. Л. И. Беляковой. М., 2004. 56 с.
5. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 256 с.
6. Буденная Т. В. Логопедическая гимнастика : методическое пособие. СПб., 2001. 64 с.
7. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык : учебник / под ред. Н. С. Валгиной. М., 2002. 528 с.
8. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
9. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Матюхина [и др.] ; под ред. М. В. Гамезо. М., 1984. 256 с.
10. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
11. Воронова А. П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология. 1993. № 1. С. 47-51.
12. Воспитание дошкольника в труде / В. Г. Нечаева [и др.] ; авт.-сост. Р. С. Буре ; под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1983. 207с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 1999. 352.

14. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. 2005. 351 с.
15. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников : методическое пособие. СПб., 2000. 60 с.
16. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М., 2005. 96 с.
17. Дошкольная логопсихология : учеб. пособие для спец. дошкол. педагогика и психология / под ред. В. И. Селиверстова. М., 2003. 153.
18. Житникова Л. М. Учите детей запоминать : пособие для воспитателя детского сада. М. 1985.
19. Иванова Ю. В. Дошкольный логопункт : документация, планирование и организация работы. М., 2008. 160 с.
20. Ильякова Н. Е. Постановочные зонды в коррекции звукопроизношения : пособие для логопедов дошкольных, школьных и медицинских учреждений. М., 2005. 24 с.
21. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях : учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина [и др.]. Балашов ; Николаев, 2004. 64 с.
22. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2008. 279 с.
23. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции : игры, упражнения, техники. Ростов н/Д, 2007. 349 с.
24. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 111 с.
25. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2004. 416 с.
26. Королева М. В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий // Молодой ученый. 2015. № 7(87). С. 788-791.
27. Крупская Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / авт.-сост. Ф. С. Озерская. М., 1982. 223 с.

28. Кураев Г.А., Пожарская Е. Н. Возрастная психология: курс лекций. Р/Д., 2002. 146 с.
29. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М. 2004. 72.
30. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
31. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.
32. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2001. 192 с.
33. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
34. Лозбякова М. И. Учимся правильно и чётко говорить : пособие для логопедов, воспитателей, родителей. М., 2003. 304 с.
35. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие. СПб., 2000. 192 с.
36. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1961. С. 59-70.
37. Мастюкова Е. М. О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи // Дефектология. 1976. № 1. С 13-17.
38. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова [и др.] ; под ред. С. А. Козловой. М., 2002. 187 с.
39. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред.

Т. В. Волосовец. М., 2002. 200 с.

40. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. М., 2013. – 366 с.

41. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. М., 2019. 336 с.

42. Переслени Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Дефектология. 1993. № 5. С. 3-10.

43. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.

44. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.

45. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.

46. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964. 352 с.

47. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф.А. Сохина. М., 1979. 223 с.

48. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1979. 431 с.

49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

50. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.

51. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1979. 223 с.

52. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 159 с.

53. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 1998. 51 с.

54. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей

дошкольного возраста : учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М., 2004. 288 с.

55. Фадеева Ю. А., Пичугина Г. А. Логопедические занятия в младшей группе для детей с речевым недоразвитием : конспекты. М., 2006. 144 с.

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

57. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993. 103 с.

58. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в 4 т. М. 1998. Т. 2. 160 с.

59. Фрумкина Р. М. Психолингвистика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 320 с.

60. Ханьшева Г. В. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения. Ростов н/Д, 2005. 93 с.

61. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова : система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. М., 2006. 187 с.

62. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М., 2009. 222 с.

63. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М. 2000. 96 с.

64. Янушко Е. А. Помогите малышу заговорить : развитие речи детей 1-3 лет. М. 2018. 424 с.

65. Яцель О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи : конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах. М., 2005. 48 с.

66. Bowey J. A. Nonword repetition and young children's receptive vocabulary : a longitudinal study // Applied Psycholinguistics. 2001. № 22(3), С. 441-469.

67. Lee J. Size matters : Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence // Applied Psycholinguistics. 2011. № 32(1). С. 69-92.