

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

**Формирование навыков словоизменения у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Несаленихина Елена Владимировна,
Обучающийся ЛГП-2031z гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1. Механизмы и этапы формирования грамматического строя речи в онтогенезе.....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	14
1.3. Особенности развития навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	17
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	23
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Анализ результатов логопедического обследования навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	27
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	38
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	38
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня...	42
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Общее недоразвитие речи представляет собой тип речевой аномалии, в результате которой происходит нарушение развития всех составляющих систем речи, касающихся как звуковой, так и смысловой аспектов, при условии сохранности слуха и интеллекта.

Вопрос адекватного развития всех элементов речи у ребенка представляет собой значимую проблему в современной логопедической практике ввиду увеличения числа детей с таким нарушением, как общее недоразвитие речи. Одним из ключевых аспектов полноценного формирования речевой активности является своевременное совершенствование грамматической структуры речи у ребенка. Это связано с тем, что освоение системы грамматики является значительно более сложным процессом, чем изучение как активного, так и пассивного словарного запаса. Научиться правильно строить предложения и понимать грамматические правила требует большего внимания и усилий, что делает его важным этапом в речевом развитии. Поэтому логопедам необходимо сосредоточиться на этом элементе, чтобы обеспечить успешное овладение речью детьми и предотвратить возникновение более серьезных нарушений в коммуникации и языке в будущем. «Это объясняется тем, что грамматические значения, как правило, имеют более абстрактный характер по сравнению с лексическими. Кроме того, грамматическая структура языка строится на основе множества языковых правил» [14, с. 46].

С учетом растущих требований к начальному образованию, готовность ребенка к школе становится ключевым фактором его успеха в учебном учреждении. Поэтому коррекция речевых нарушений у дошкольников приобретает особую значимость. Освоение грамматики оказывает существенное влияние на общее развитие ребенка и является одним из важных условий для успешного овладения родным языком и учебной деятельностью в школе в дальнейшем.

Формирование речевого строя связано с совершенствованием мышления дошкольников, поскольку формы родного языка являются материальной основой мышления.

Грамматическая структура представляет собой систему взаимосвязей между словами в словосочетаниях и предложениях. Выделяют два уровня: морфологический и синтаксический. Морфологический уровень связан с навыками изменения формы слов и их создания, тогда как синтаксический уровень охватывает способности формировать предложения и корректно соединять слова в них. Иногда под морфологией понимается лишь изменение формы слов, поскольку словообразование обычно выделяется в отдельный раздел грамматического анализа.

Словоизменение – это образование словоформ одной лексемы, которые имеют разное грамматическое значение. Эти формы создают парадигму словоизменения.

Учитывая достаточно высокую распространенность такого нарушения, как общее недоразвитие речи и выраженное отставание в формировании грамматического компонента языковой системы, которое служит симптомом этого дефекта, определение уровня развития навыков словоизменения у старших дошкольников, а также их профилактика и коррекция становятся актуальной и значимой задачей.

Актуальность данной темы заключается в распространенности данного нарушения — общего недоразвития речевой способности, а также в важности грамматического строя речи у старших дошкольников перед их поступлением в школу. Кроме того, существует нехватка исследований, посвященных особенностям формирования словоизменительных навыков у детей данной возрастной категории.

Исследованием общих характеристик детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Т. Г. Визель и Л. Н. Ефимова. Процесс формирования грамматической составляющей речевой системы изучали А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова,

С.Н. Цейтлин и другие исследователи, включая В. И. Яшина, Н. С. Жукову, М. М. Алексеева, А. Г. Арушанову и А. М. Шахноровича. Методы диагностики и коррекции грамматических аспектов речевой активности при общем недоразвитии речи наиболее полно отражены в трудах Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Н. В. Нищевой и Т. Б. Филичевой. Также значимый вклад внесли Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, О. Б. Иншакова, Л. Н. Ефименкова, Е. М. Мастюкова и Т. Н. Волковская, а также Т. А. Ткаченко.

Объект исследования: состояние устной речи и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: процесс логопедической работы по формированию навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически и экспериментально изучить и определить направления и содержание логопедической работы по формированию навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. На основе исследования научной и методической литературы необходимо проанализировать проблему развития навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Выявить уровень сформированности навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить содержание логопедической работы по формированию навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
4. Провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенного коррекционного воздействия.

Методы исследования:

1) теоретические (изучение научно-методической литературы по теме исследования);

2) эмпирические (наблюдение, проведение констатирующего и контрольного эксперимента);

3) аналитические (качественный и количественный анализ результатов исследования с использованием сравнительных графиков и таблиц).

База исследования: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Радость» комбинированного вида структурное подразделение - детский сад №5.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Механизмы и этапы формирования грамматического строя речи в онтогенезе

Грамматическая структура языка представляет собой упорядоченную систему взаимосвязей между различными языковыми категориями. Эта структура, или грамматика, формируется как объединение нескольких подсистем, каждая из которых сочетает в себе грамматические элементы, обладающие схожей формальной организацией, абстрактными значениями и функциями в языке. Более того, эти подсистемы находятся в взаимосвязи как друг с другом, так и с элементами других грамматических категорий. Так, грамматический строй можно рассматривать как сложное единство, в котором каждая составляющая выполняет свою уникальную роль, поддерживая целостность и выразительность языка.

Грамматическая структура включает в себя морфологию и синтаксис, которые используются для формирования речевого сообщения.

Ключевой особенностью грамматической структуры языка является состав и организация его категорий. Грамматическая категория представляет собой систему форм, которые пересекаются между собой, обладая общим грамматическим смыслом, но имея различные частные значения в рамках этого общего смысла. Многие языки обладают такими грамматическими категориями, как время, лицо и число.

Исследование методов, позволяющих детям до школы осваивать грамматические правила родного языка без систематического обучения, велось как отечественными, так и международными специалистами – лингвистами, учителями, психологами и логопедами. На первых этапах изучения данной проблемы многие учёные, изучая особенности детской

речи, отмечали, что дети активно участвуют в процессе освоения языка и проявляют самостоятельный подход, даже не обладая специальными знаниями о языковых аспектах. Такое мнение поддерживается в работах таких исследователей, как С. Н. Цейтлин, А. Н. Гвоздев, Л. В. Щерба. Л. В. Щерба отметил, что «дети не просто механически воспроизводят фразы, но и создают собственные высказывания... Это творчество включает в себя поиск правильных форм и слов» [44, с. 34]. А. Н. Гвоздев также высказывал идею, что дети формируют языковые конструкции, опираясь на смысл элементов. С. Н. Цейтлин продолжал исследовать механизм, который позволяет детям естественно осваивать родной язык без формального обучения, отмечая, что «ребёнок воспринимает языковой механизм через речь, адресованную ему» [41, с. 24]. Он полагает, что этот процесс представляет собой интуитивное и бессознательное структурирование элементов «взрослого» языка. Из которого ребёнок, анализируя и преобразуя информацию, извлекает осознание языковой системы и применяет его в своей речи. В рамках психологических исследований механизм усвоения родного языка, включая его грамматику, взаимосвязан с различными аспектами данного процесса. Некоторые работы подчёркивают, что дети способны распознавать грамматические средства языка, не полагаясь на осознанные знания, улавливая общие черты схожих грамматических конструкций (Д. Б. Эльконин, Д. Н. Богоявленский, О. С. Ушакова, А. М. Орлова, Ф. А. Сохин, М. И. Попова).

Д. Н. Богоявленский с психическими процессами связывает усвоение грамматических норм родного языка. Эти процессы способствуют адекватному восприятию ребёнком объективных грамматических явлений. Ребёнку необходимо преодолевать буквальное понимание лексики, чтобы осознать слово как совокупность морфологических элементов, представляющих абстрактное выражение грамматического содержания. Поскольку грамматическая категория сочетает в себе формальные и семантические аспекты, ребёнку важно «осмыслить слово с грамматической

позиции, распознать за его внешним видом языковую функцию и установить взаимосвязь между формами и значением» [2, с. 86].

А. М. Орлова, анализируя процесс освоения грамматических структур речи, опиралась на идею «языкового чутья». Она акцентировала внимание на том, что дети дошкольного возраста, не обладая чётким пониманием грамматических понятий, создают свои высказывания в строгом соответствии с нормами их родного языка. Орлова устанавливает связь между объективным механизмом «языкового чутья» и способностью усваивать языковые нормы через формирование повседневного речевого опыта в ходе практической деятельности ребёнка [40].

В работе Ф. А. Сохина анализируется, как ребёнок осваивает грамматические черты своего родного языка. Процесс создания стереотипов и их обобщения приводит к стандартному применению грамматических конструкций, где конкретные грамматическое значение всегда выражается в одном и том же образе. В дальнейшем, во время вербального общения, происходит обогащение универсальных грамматических форм, что порождает множество способов передачи грамматического смысла. По мнению Ф. А. Сохина, осознание грамматической структуры родного языка связана с умением различать обобщённые грамматические связи и с чётким пониманием функции различных грамматических форм. Учёный связывает процессы освоения грамматических инструментов с формированием стереотипов, их обобщением и последующем различением [44, 45].

Д. Э. Эльконин утверждает, что Ф. А. Сохин не поясняет, как формируются начальные стереотипы и как у ребёнка формируется ориентация на определённые морфемы слова или его материальный аспект, связанный с его использованием [57, с. 66]. Эльконин акцентирует внимание на том, что освоение ребёнком грамматических структур языка связано с его пониманием звукового строения слова. Учёные, занимающиеся логопедией. Опираясь на психологические исследования, также пытались выяснить. Как нормально развивающиеся дети осваивают грамматические формы родного

языка.

Р. Е. Левина утверждала, что одним из факторов, способствующих усвоению языковых средств у детей, является «чувство языка» [29]. Оно начинается проявляться, когда ребёнок переходит от независимой речи, лишенной морфем, к формированию предложений, где он ещё не делает морфологический анализ, но уже использует слова с грамматическими изменениями. В процессе нормального речевого развития возникают неосознанные морфологические обобщения, что приводит к элементарным логическим операциям, составляющим сложное понимание языка. Она подчёркивала необходимость создания условий для «языковых наблюдений и грамматических обобщений» [28, с. 129]. Признаком «чувства языка» являются «хорошие ошибки», которые свидетельствуют о применении грамматических изменений к новым словам. Ребёнок постепенно начинает замечать некорректные звучания, но до конца дошкольного возраста эти процессы остаются неосознанными, поскольку до систематического обучения ребёнок не понимает свою ошибку [29, с. 252].

Современные исследования опираются на идею «языкового чувства» как психологического механизма, позволяющего неосознанно судить о корректности высказываний. Е. Ф. Собонович понимает языковое сознание как совокупность практических и функциональных обобщений языка, которые развиваются в ходе обобщения и проявляются в естественной речи [42, 43].

Языковую способность как механизм освоения языковых явлений рассматривали в своих исследованиях А. С. Штерн, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович и Н. В. Уфимцева. Эти исследователи связывают развитие речи и усвоение языковых структур с ростом языковой способности. Именно эта способность является ключевым источником языкового роста так подчёркивают А. А. Леонтьев и А. М. Шахнарович. Психолингвистический подход Леонтьев применяет для изучения механизмов освоения грамматической структуры в процессе нормального речевого развития. Он

утверждает, что ребёнок не просто копирует или случайно формирует высказывания, слышимые от взрослых, а преследует, прежде всего, коммуникативные цели. Ключевым механизмом для усвоения языковых явлений становится обмен информацией, включая грамматические правила и речевую структуру. «Психофизиологический механизм, способствующий овладению языком» представляется как языковая способность [31, с. 183]. Для адекватного восприятия языковых знаков необходима определенная комбинация психологических и физиологических условий.

А. М. Шахнарович изучал, как малыши усваивают правила грамматики своего родного языка, указывая, что базой владения грамматическими структурами являются процессы интуитивного исследования слышимой речи и связанных с ними внеязыковых взаимосвязей. А. М. Шахнарович считал, что в процессе освоения языка формируются обобщения, которые затем подвергаются абстракции и обобщению. Как считает исследователь, обобщение языковых явлений является ключевым инструментом для усвоения правил и норм синтаксиса, актуальных в устной речи обычного ребёнка. Перед этапом языкового обобщения и генерализации происходит первичное ориентирование на звуковую структуру морфемы. Шахнарович полагает, что изначально акцент делается на фонологическом аспекте слова, а не на морфемном. Со временем ребёнок начинает выделять соответствующие морфемы, и в результате визуального восприятия устанавливается связь между звуковой морфемой и её смыслом. Ребёнок начинает соотносить звучащие формы с конкретными предметными отношениями, такими как расположение объектов и их пространственные характеристики.

А. М. Шахнарович утверждал, что языковые знаки, осваиваемые детьми, наполняются содержанием благодаря чему делает их мотивированными. В процессе формирования значений морфем он выделяет несколько ключевых этапов, каждый из которых имеет своё значение:

- уделение внимания звуковой структуре слова, что позволяет ребёнку

воспринимать определенный звукокомплекс как постоянный элемент в разных словах;

- ассоциация звукокомплекса с конкретным значением, основанная на реальных предметных отношениях;

- установление строгой зависимости между формальными элементами (флексиями и предлогами) и некоторым значимым содержанием [55].

Основным механизмом, благодаря которому ребёнок осваивает грамматические структуры языка и успешно использует их в общении, является способность к языковым обобщениям и генерализация грамматических форм. Процесс, в ходе которого ребёнок усваивает эти элементы грамматики во время речевого развития, проходит через определённые этапы его роста. Поэтому учёные, занимающиеся этим вопросом, рассматривают онтогенез как последовательное освоение языковых единиц и их интеграцию в детское речевое выражение.

Развитие речи начинается с момента, когда ребёнок начинает распознавать речь взрослых на фоне окружающих звуков. В процессе взаимодействия с ними ребёнок постепенно овладевает основными аспектами родного языка (звуковой, лексической, грамматической и синтаксической стороной). На начальных этапах грамматически неразвита его собственная речь остаётся долгое время.

Некоторые исследователи полагают, что овладение грамматическими структурами родного языка происходит поэтапно, вписываясь в процесс формирования навыков общения. В возрасте до двух лет для ребёнка наиболее значимым является не грамматическая форма, а конкретное значение слова.

Специалисты, изучающие процессы речевого развития у детей, отмечают, что первые изменения в словах в процессе составления высказываний начинают наблюдаться к концу второго года жизни. Учёные связывают это период с появлением начальных форм фразовой речи и развитием словосочетаний, которые уже функционируют как полные

грамматические предложения.

Одним из первых подходов к систематизации становления грамматической структуры речи является исследование А. Н. Гвоздева. Несмотря на то что выводы этих исследований основаны на анализе речевого поведения одного ребёнка, данная систематизация является ключевой для оценки уровня развития грамматического строя у детей. Психологи и логопеды используют методику Гвоздева для изучения речевого развития как у детей с нормальным развитием, так и у тех, кто сталкивается с нарушениями в этой области. В процессе освоения грамматических структур выделяются три основных этапа, которые играют решающую роль в формировании речевых норм:

1 этап – до грамматический, охватывающий период с 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. У ребёнка появляются аморфные слова, не подверженные грамматическим изменениям и используемые в одной звуковой форме во всех ситуациях. Этот этап характеризуется тем, что ребёнок начинает использовать аморфные корни в качестве самостоятельных единиц, а к его завершению осваивает предложные конструкции, состоящие, как правило, из двухсложных аморфных слов.

2 этап – начинается в 1 год 10 месяцев и продолжается до 3-х лет. В этот период малыши начинают разбираться в грамматической структуре предложений, быстро осваивают разные виды простых и сложных предложений, а также необходимые синтаксические элементы.

3 этап – усвоение морфологической системы языка, примерно с 3-х лет и завершается к концу дошкольного этапа. В данном возрасте дети изучают грамматические категории родного языка, правила словоизменения и словообразования, а также осваивают синтаксические нормы.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что с понимания изменяемости ключевых частей речи и включение последовательности усвоения языковых правил в своей речи и начинается изучение грамматической структуры языка.

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

По мнению Р. Е. Левиной, общее недоразвитие речи представляет собой комплекс сложных нарушений речевых функций, при которых страдают все составляющие речевой системы. Это затрагивает как фонетическую, так и лексическую и грамматическую сторону. Дети с данной проблемой могут проявлять различные виды речевой патологии. Включая алалию, ренолалию, дизартрию и афазию [27].

В сфере психологии и логопедии исследования показали, что существует значительная связь между речевой активностью и различными психическими аспектами, включая когнитивные, личностные и поведенческие характеристики (Н. А. Власова, А. Р. Лурия и др.). Это позволяет предположить, что расстройства речи часто сопутствуют трудностям в организации когнитивных процессов и психологической деятельности, а также влияют на развитие личности и поведение человека.

В области логопедии общее недоразвитие речи рассматривается как тип речевой патологии, при которой происходит затруднение в развитии всех компонентов речевой системы: лексического запаса, грамматической организации, артикуляции, несмотря на нормальное восприятие звуков и сохраненные интеллектуальные способности. Дети с этим нарушением проявляют разнообразные формы речевых дефектов, которые характеризуются единой патологической картиной по всем перечисленным элементам. Кроме того, у таких детей можно зафиксировать некоторые типичные признаки, свидетельствующие о системных нарушениях в речевой активности: замедление в развитии экспрессивной речи, ограничение словарного запаса, выраженные ошибки в грамматике. Сложности с произношением и образованием фонем, а также недостаточно развита связная речь.

Общее недоразвитие речи III уровня характеризуется наличием

достаточно сложных предложений, при этом не наблюдаются существенные нарушения в различных аспектах речевого развития. Тем не менее, обнаруживаются признаки недостатков в фонетико-фонематической и лексико-грамматической областях. Эти особенности наиболее явно проявляются в разнообразных формах монологической речи. Процесс формирования связной речи и переход от диалога к более сложному контекстному общению затрудняется ограниченным словарным запасом и задержкой в освоении грамматических структур родного языка [13].

Уровень речевого восприятия у таких детей близок к норме, но при более детальном рассмотрении выявляются трудности в понимании значений слов, особенно тех, что формируются с помощью приставок и суффиксов. Фонетическая сторона речи детей с третьим уровнем речевого развития имеет свои недостатки: они демонстрируют разнообразные нарушения произношения, затруднение с артикуляцией звуков в словах и структурой слогов сложных терминах. Даже те звуки, которые они произносят корректно, могут звучать неразборчиво и размазано в их личной речи. Фонематическое восприятие у них не полностью развилось: отмечаются сложности в различении звуков как по артикуляционным, так и по акустическим характеристикам. Процесс фонематического анализа и синтеза слов не формируются автоматически и требует систематической и целенаправленной работы [7].

У детей имеется активный словарный запас, который включает все виды частей речи, однако они сталкиваются с трудностями в понимании и употреблении значений слов. На практике это может проявляться в том, что ребята заменяют названия профессий на действия, которые выполняют люди данной специальности. Наблюдается также недостаток употребления прилагательных и наречий, которые призваны описывать свойства объектов и методы выполнения действий. В этот период речевого развития у детей активно развиваются навыки словообразования и словоизменения. Тем не менее, их речь остаётся аграмматичной, хотя ошибки могут варьироваться и

поддаваться исправлению как самостоятельно, так и с помощью взрослого. Дети испытывают трудности с согласованием чисел существительных, прилагательных и использованием предлогов. Они начинают пробовать составлять сложносочиненные предложения. Поскольку их речь влияет на способы общения они могут становиться более замкнутыми, неуверенными и стеснительными, что затрудняет взаимодействие, особенно в кругу незнакомых людей. Могут рассказать небольшую историю о себе, своих близких, друзьях и важных событиях.

Недостатки в речевом развитии влияют на становление психических процессов. У таких детей отмечается ограниченное развитие различных аспектов внимания, а также снижение эффективности слуховой памяти, что негативно отражается на запоминании информации. В результате они испытывают трудности с восприятием сложных инструкций, поэтому их необходимо разбивать на более простые и чёткие, а также излагать последовательность действий [24].

Вследствие общей слабости организма наблюдаются определённые особенности в развитии двигательной активности. Это проявляется в недостаточном формировании как крупной, так и мелкой моторики, а также в замедленности выполнения упражнений, сложности при переходе от одного движения к другому, а также в нарушении последовательности движений.

Речевые проблемы на ранних этапах могут замедлить развитие сохранных умственных способностей и стать причиной вторичной задержки в психическом развитии. Эти расстройства можно успешно исправить с помощью специально организованных образовательных мероприятий. Недостатки в воспитании и неблагоприятная языковая среда могут негативно влиять на речевое развитие и поведение детей.

Слабое развитие речевых способностей негативно влияет на формирование у детей сенсорной, умственной, эмоционально-волевой сферы и навыков общения.

1.3. Особенности развития навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи охватывает ряд сложных речевых расстройств, которые затрудняют развитие всех элементов речевой системы. Это включает как фонетические, так и семантические аспекты, при условии, что слух и интеллект находятся в пределах нормы [8].

Теоретическая основа общего недоразвития речи была впервые разработана Р. Е. Левиной [27], а также группой специалистов НИИ дефектологии в ходе исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведённых в 50-60-х годах XX века.

Исследования свидетельствуют о том, что речевые нарушения можно рассматривать как отклонения в развитии, которые подчиняются иерархической структуры высших психических функций. Они могут проявляться в различных сложных формах речевых расстройств, таких как афазия, алалия, ринолалия и диспраксия. При этом одновременно наблюдается дефицит словарного запаса, трудности с грамматикой и недостаточное развитие фонетико-фонематических навыков. В случаях общего недоразвития речи фиксируется задержка в начале формирования речевой активности, ограниченность лексического запаса, а также проблемы с образованием фонем и произношением.

С точки зрения уровня развития грамматической конструкции речи, указанная группа детей демонстрирует разнообразие в проявлениях: от незначительных задержек в усвоении морфологических и синтаксических аспектах языка до отчётливых аграмматизмов в их экспрессивной речи [37].

Существует три уровня общего недоразвития речи.

Первый уровень развития характеризуется следующими особенностями:

- активный словарь находится на начальной стадии и включает

звуковые имитации, бессмысленный лепет и небольшое число привычных слов. Значения слов размазаны и неустойчивы;

- словарный запас для восприятия информации больше, чем для выражения мыслей, однако понимание устной речи зависит от конкретного контекста. Использование фраз почти не наблюдается;

- дети не осознают звукоподобную и слоговую структуру лексических единиц.

На втором уровне речевых навыков наблюдаются такие черты:

- в активном словаре присутствуют не только существительные и глаголы, но и определённые прилагательные, которые в основном описывают качества, а также обстоятельственные слова;

- восприятие устной речи и базовых синтаксических схем улучшается;

- дети учатся применять выражения.

На третьем уровне общего недоразвития речевых функций отмечаются такие аспекты:

- в активном словаре преобладают существительные и глаголы.

Наблюдается недостаточное знание и неправильное употребление ряда слов хотя речь выражена довольно подробно. Слова в лексиконе ограничены, что негативно сказывается на характеристике объектов, их состояниях и действиях, а также на способах их выполнения. Часто встречаются ошибки в употреблении элементарных предлогов, в то время как сложные предлоги почти не используются.

Также отмечается низкий уровень грамотности в создании грамматических структур – наблюдаются ошибки в окончаниях падежей, согласовании слов и управлении, а также в смешении видовых и временных форм глаголов. Процесс словообразования в речи практически не проявляется.

В активной речи преобладают простые предложения, что приводит к затруднениям или полному отсутствию навыков при попытках формировать сложные и расширенные конструкции [20].

Такие исследователи, как Т. Б. Филичева [50, 51], Т. Н. Кроткова [21], Е. М. Мастюкова [35], А. Г. Зикеев [18], Н. С. Жукова [14], Р. И. Лалаева [22], в своих работах подчёркивают, что у детей с ОНР неполное формирование грамматической структуры является второстепенным отклонением.

У детей с нарушениями речевого развития, процесс овладения грамматическим строем речи сталкивается с более сложными проблемами, чем освоение активного и пассивного словарного запаса. Это связано с тем, что грамматические значения обладают более высокой степенью абстракции по сравнению с лексическими, и структура языка опирается на множество норм и правил.

Дефициты в грамматическом строе речи при общеразвивающих нарушениях возникают из-за недостаточного формирования морфологических и синтаксических обобщений, а также из-за незрелости языковых операций, которые необходимы для создания грамматических конструкций, выбора определённых языковых элементов и их объединение в синтаксические структуры.

Недостаточное понимание грамматических форм возникает из-за нехватки активной речи и речевого опыта, что препятствует развитию так называемого «языкового чувства». Это чувство помогает здоровым детям интуитивно осваивать сложную грамматическую структуру русского языка.

В работах Л. Ф. Спировой [46], С. Н. Шаховской [7], Н. С. Жуковой [14] и других учёных выделены некоторые проблемы, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи в процессе обучения словоизменению:

1. Ошибки в использовании окончаний по роду, числу и падежу у существительных и местоимений, например, «копает лопата», «красный шары», «много ложков».
2. Неверное применение форм падежа и рода в количественных числах, например, «нет два пуговиц».
3. Неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями, к примеру, «дети рисует», «она упал».

4. Ошибки в формах прошедшего времени глаголов, например, «дерево упала».

5. Неправильное употребление предложно-падежных конструкций, например, «под стола», «в дому», «из стакан».

Недостаточное освоение навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР проявляется в неправильном использовании предлогов и падежей: родительного для указания на местоположение, винительного для описания пространственных объектов, дательного для обозначения объекта перемещения и предложного для указания места. Дети часто забывают о необходимости предлогов или вовсе их игнорируют.

Практически у всех детей наблюдаются затруднения в употреблении форм именительного и родительного падежей во множественном числе для некоторых существительных. Также нередко ошибки в формировании словосочетаний с количественными числительными. Ошибки в согласовании прилагательных с существительными по родовой, числовой и падежной характеристикам встречаются несколько реже.

Недостаточная развитость словоизменительных процессов вызывает трудности в корректном использовании и восприятии приставочных глаголов, а также относительных и притяжательных прилагательных и существительных, обозначающих действующие лица. Зафиксированы проблемы в создании обобщённых и отвлечённых понятий, а также в формировании системы синонимов и антонимов [14].

Р. И. Лалаева отмечает, что в процессе освоения словоизменительных процессов детьми с общим недоразвитием речи наблюдаются различные аграмматизмы, именуемые окказиональными формами. Основным механизмом появления окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т. Н. Ушаковой), что подразумевает избыточное обобщение наиболее распространённых грамматических структур и создание новых форм по аналогии с уже используемыми. При этом явной тенденцией, отмечающейся в словоизменении, является унификация основы в рамках парадигмы

изменения слов.

И. В. Серебрякова и Р. И. Лалаева выделяют ряд категорий окказионализмов, которые связаны с процессом формирования речевых навыков у детей с ОНР:

1) унификация места акцентирования – это подразумевает зафиксированное ударение на определённом слоге в словах. Например, в разных формах существительных остаётся ударение, как в выражениях «стола нет» и «много поездов»;

2) устранение беглости гласных – заключается в чередовании гласного с нулевым звуком, например, в таких словах, как «левы», «пени», «молотоком», «песов», «кусоки», «много сестр»;

3) игнорирование смены конечных согласных, например, в словах «текет», «бегет», «соседи»;

4) устранение наращения или изменений суффиксов, как видно в «друг - други», «ком - комы», «стул – стулы», «котенок – котенки», «чудо – чуды», «дерево - деревья»;

5) отсутствие супплетивизма в образовании форм, к примеру, «человек - человеки», «ребёнок - ребёнки», «лошадь - лошаденки» [26].

Таким образом, у детей с ОНР процесс обучения словотворению происходит в более сложной форме, чем у сверстников с нормальным развитием речи. Формирование в словосочетаниях согласования, управления и примыкания представляет собой серьёзные трудности.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ научной литературы по данной теме показывает, что процесс формирования словоизменения в онтогенезе тесно переплетен с общим языковым развитием ребёнка. Словоизменение – это процесс, в ходе которого создаются различные грамматические формы одной и той же лексемы, имеющие различные значения.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

навыки словоизменения, как правило, развиваются аналогично тому, что наблюдается при нормальном речевом развитии. В то же время, имеют место определённые особенности: замедленный темп обучения, несоответствие в развитии морфологических и синтаксических аспектов языка, а также искажение в общем направлении речевого прогресса.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Вторая глава посвящена организации, проведению и анализу констатирующего этапа исследовательской работы. Это необходимо сделать для того, чтобы выявить текущий уровень развития речевой сферы детей, в том числе и словоизменения, и уже отталкиваясь от имеющихся знаний дальше выстраивать коррекционно-логопедическую работу.

Таким образом, цель данного исследования была произвести логопедическое обследование, направленное на изучение исходного уровня развития неречевых и речевых функций, в том числе и навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Поставленная нами цель ставила перед собой решение ряда задач, а именно:

1. Произвести подбор диагностических методик, направленных на определение уровня развития неречевых и речевых процессов, в том числе и навыков словоизменения.
2. Провести непосредственное обследование неречевых и речевых процессов участвующих в исследовании старших дошкольников.
3. Представить анализ получившихся результатов в количественном и качественном выражении, сформулировать логопедическое заключение на обучающихся.

Непосредственная диагностическая работа, направленная на исследование уровня развития неречевых и речевых процессов, в том числе и навыков словоизменения проходила в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад «Радость»

комбинированного вида структурное подразделение - детский сад № 5. В исследовательской работе приняли участие 5 дошкольников (четыре мальчика и одна девочка). В таблице 1 представим участников контрольного эксперимента.

Таблица 1

Список дошкольников, принимающих участие в логопедическом обследовании

№	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Екатерина О.	6	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия легкой степени.
2.	Тимофей А.	6,5	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия легкой степени.
3.	Константин Т.	6	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия легкой степени.
4.	Максим П.	6,5	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия легкой степени.
5.	Никита Р.	6	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия легкой степени.

Как видно из представленной таблицы, все участвующие в исследовании дошкольники примерно одного возраста, им от 6 до 6,5 лет, то есть они находятся в возрастной рамке старшего дошкольного возраста. По заключению ПМПК у каждого из участников экспериментальной работы есть логопедическое заключение Общее недоразвитие речи III уровня. Помимо прочего, у каждого дошкольника есть и лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии.

При проведении исследования мы опирались, на ряд основополагающих принципов организации логопедического обследования, предложенных Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития. Этот принцип подразумевает изучение процесса формирования дефекта. Понимание особенностей и закономерностей речевого развития на различных этапах жизни, а также условий предпосылок, способствующих его прогрессу, помогает выявить причину возникновения нарушений и обозначить адекватные пути для коррекционного

вмешательства.

2. Принцип системного подхода. Речь стоит рассматривать как целостную систему, где все её компоненты тесно взаимосвязаны.

3. Принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития. Принцип предполагает, что нельзя смотреть и изучать речь как отдельно развивающуюся систему психической сферы человека. Речь не может развиваться полностью самостоятельно, её развитие зависит от степени и уровня развития других высших психических функций, и прежде всего мышления.

4. Онтогенетический принцип. Данный принцип предполагает, что даже несмотря на имеющиеся отставания в развитии речи, формирование и развитие речевой системы любого дошкольника идёт по тем же признакам и критериям, что и у нормально развивающегося дошкольника. У ребёнка с речевой патологией всё равно, в той или иной степени должны пройти все речевые этапы и закономерности [0].

Стоит отметить, что работа по диагностике состояния уровня развития неречевых и речевых процессов происходила с учётом возраста и особенностей дошкольников, учитывался и принцип здоровьесбережения, главной целью было не навредить детям. Не дать им возможности быть негативно настроенными к занятиям с логопедом. По этой причине, диагностические процедуры происходили в доброжелательной и комфортной для дошкольников обстановке.

Само обследование происходило в течение нескольких занятий, каждое занятие длилось от 15 до 20 минут. В среднем, на каждого ребёнка требовалось для диагностики четыре дня, за которые дети успевали выполнить все требуемые для них процедуры. Сами диагностические занятия проходили в основном в утреннее время, когда дошкольники максимально продуктивны и не уставшие от других занятий в детском саду.

В исследовании было необходимо отразить и то, какая у ребёнка степень развития общей и мелкой моторики и его развитие артикуляционной

моторики, а также степень состояния звукопроизношения, фонематических процессов состояния развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи. Такое обширное обследование требуется для того, чтобы суметь составить наиболее полноценную картину речевой патологии каждого конкретного участвующего в эксперименте ребёнка.

Во время исследовательской работы полученные результаты логопедического исследования дошкольников сравнивались с возрастными нормами, а также с степенью развития психической сферы и происходило соотнесение нарушения речи и компенсаторного фона, речевой и познавательной активности.

Диагностическая работа производилась самым внимательным образом, все ответы детей чётко записывались и фиксировались в специальном документе – речевой карте. В нашей работе было принято применять именно речевую карту Н. М. Трубниковой [48]. Такой выбор был сделан по той причине, что карта Н. М. Трубниковой очень подробная, и в ней удобно ориентироваться. Задания в ней подобраны по возрасту детей, дошкольникам интересно их выполнять, ни замотивированы делать содержащиеся в ней задания. Речевая карта указанного автора структурирована и систематизирована. Там всё идёт последовательно от диагностики развития общей моторики до состояния сформированности связной речи. Помимо прочего для исследования речевой сферы дошкольников требуется и наглядность, а именно картинный материал. С этой целью нами также был задействован альбом для логопеда О. Б. Иншаковой [19].

Стоит отметить и возраст дошкольников, а именно старший дошкольный. В этом возрасте, по мнению Д. Б. Эльконина ведущей деятельностью детей является игра, а значит и обследование детей должно происходить именно в этой деятельности. Именно по этой причине все наши пробы и задания предоставлялись старшим дошкольникам как различные игровые ситуации.

Итак, можно сказать, что процесс логопедического обследования

включало в себя следующие направления:

- анализ медицинско-педагогической документации;
- исследование моторной области (включая общую, мелкую и артикуляционную моторику);
- работа по выявлению состояния развития и степени сформированности звукопроизношения;
- работа по выявлению состояния развития и степени сформированности фонематических процессов;
- работа по выявлению состояния развития и степени сформированности лексико-грамматического строя речи (в том числе и исследование словоизменения);
- работа по выявлению состояния развития и степени сформированности связной речи.

Полученные итоги подсчитывались по количественным и качественным показателям. Для количественного анализа результатов была внедрена трёхбалльная шкала оценки выполнения задания дошкольником. В этой шкале:

3 балла – работа выполнена правильно и без ошибок.

2 балла – работа выполнена с 1-2 ошибками.

1 балл – работа выполнена с 3 и более ошибками.

Качественный анализ осуществляется через тщательное изучение и запись активности ребёнка во время выполнения заданий: отмечались характер выполнения, количество и качество отклонений от нормы и т. д.

Таким образом, проводилось логопедическое обследование навыков словоизменения у старших дошкольников с ОНР III уровня.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Как было заявлено ранее, в исследовании приняли участие обучающиеся старшего дошкольного возраста. Обследование было направлено на изучение состояния моторной сферы и речевых функций обучающихся. Считаем необходимым кратко рассмотреть результаты обследования моторики, произносительной системы речи, лексики и связной речи и более подробно остановиться на результатах обследования словоизменения обучающихся.

Первично в соответствии с речевой картой Н. М. Трубниковой логопедом проводится обследование состояния моторной сферы. Обобщённые результаты обследования представлены на диаграмме 1.

Как видно из представленного ниже рисунка, лучше всего у обследованных обучающихся развита мимическая моторика, а больше всего нарушена артикуляционная моторика.

При этом в процессе обследования у обучающихся были выявлены следующие нарушения моторной сферы: у Екатерины О. отмечались напряженность, балансирование туловищем и руками, девочка не могла вытянуть руки вперед, удержав равновесие, и закрыть глаза, постоянно теряла равновесие, ритмический рисунок повторить не могла, постоянно ускоряла заданный педагогом темп; Тимофеем А. также мысленно ускорил заданный педагогом темп, при повторении сложного ритмического рисунка нарушал количество элементов и т. д. В исследовании мелкой моторики были отмечены такие нарушения, как: для Тимофея были характерны напряженные, скованные движения пальцев рук, на левой руке не смог сделать «ушки» и «рожки», ему было тяжело попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем правой и левой рук; Константин испытывал трудности при выполнении упражнений двумя руками одновременно и с закрытыми глазами, ему постоянно требовался зрительный контроль, также как у Тимофея, движения пальцев рук были напряженные, отмечался гипертонус при повторении проб.

В артикуляционной моторике у обучающихся чаще всего отмечались

синкинезии (Константин, Тимофей), гипертонус (Екатерина, Константин, Никита), трудности создания артикуляционной позы (Никита, Екатерина), трудности переключения с одного движения на другое (Екатерина, Константин, Тимофей, Никита), а также ограничения подвижности языка.

Все эти нарушения моторной сферы говорят о том, что у всех обследованных обучающихся имеется легкая степень псевдобульбарной дизартрии, т.к. для всех обследованных обучающихся отмечены нарушения моторной сферы. Однако, данная клиническая форма нарушения является предварительной, поскольку далее необходимо было провести обследование речи.

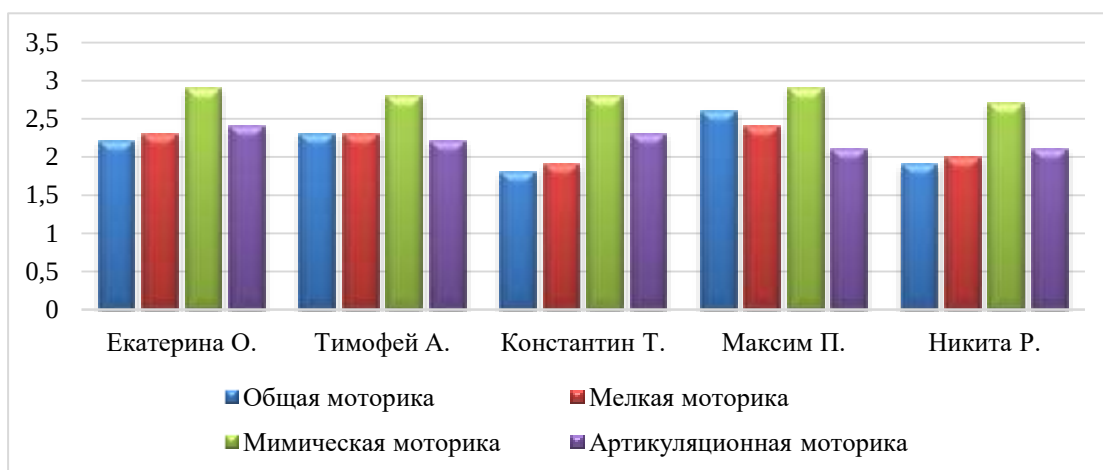


Рис. 1. Обобщенные результаты состояния моторной сферы детей старшего дошкольного возраста

Далее в соответствии с логикой обследования обучающихся и речевой карты Н. М. Трубниковой, было проведено обследование речи обучающихся, которое было начато с исследования состояния звукопроизношения. Количественная система оценивания представлена в приложении 3 (таблица 1).

Исходя из результатов можно сказать, что у всех обследованных обучающихся имеются нарушения звукопроизношения, в той или иной степени. При этом стоит отметить, что у обучающихся преимущественно антропофонический дефект произношения. Приведем примеры ответов,

обучающихся на предлагаемые задания: у Екатерины О., Тимофей А. и Максима П. увулярное искажение звуков [p], [p'], Константин Т. «билет» - «биет», Никита Р. «ремень» - «емень».

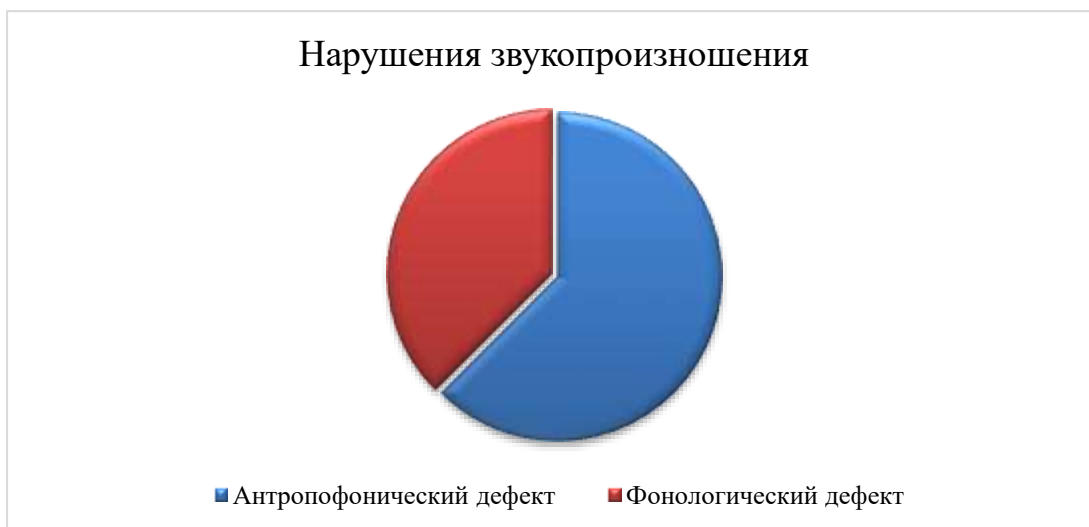


Рис. 2. Обобщенные результаты состояния звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста

При этом отмечаем, что группа сонорных звуков нарушена в большей степени, чем группа шипящих или свистящих звуков.



Рис. 3. Соотношение нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста

Далее в соответствии с речевой картой было проведено обследование состояния фонематических процессов и слоговой структуры слова. Поскольку нарушений со стороны слоговой структуры слова у обучающихся

выявлено не было, нет необходимости останавливаться на его обследовании. В изучении состояния фонематических процессов было отмечено следующее: у обучающихся в большей степени нарушено фонематическое восприятие и звуко-слоговой анализ, чем фонематический слух. У некоторых обучающихся (Екатерина, Тимофей, Константин) отмечены трудности различения звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам, Константин, Максим и Никита испытывали трудности в различении слов-паронимов, у Константина и Никиты отмечены трудности дифференциации свистящих и шипящих звуков между собой на уровне звуков, слогов и слов. Это может быть обусловлено имеющимися у обучающихся фонологическими нарушениями звукопроизношения.

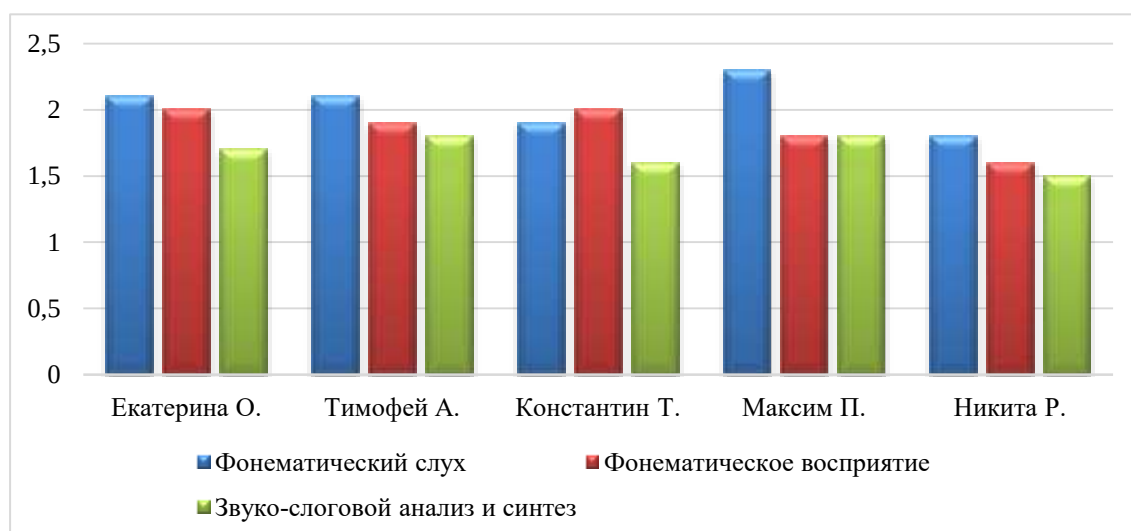


Рис. 4. Обобщенные результаты состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста

В исследовании фонематического восприятия и звуко-слогового анализа, и синтеза не было выявлено ни одного обучающегося, который бы выполнил все предложенные задания полностью верно. У всех обучающихся были выявлены следующие трудности: дети испытывали трудности в составлении слов из заданного педагогом количества звуков, слогов, дети не смогли добавить звук, слог, чтобы получилось новое слово, переставить слоги. Некоторые задания выполнялись обучающимися лишь после приведения примера педагогом.

Считаем необходимым коротко остановиться на исследовании лексико-грамматического строя речи и связной речи обучающихся в целом, чтобы в дальнейшем можно было подробно рассмотреть результаты обследования словоизменения обучающихся.

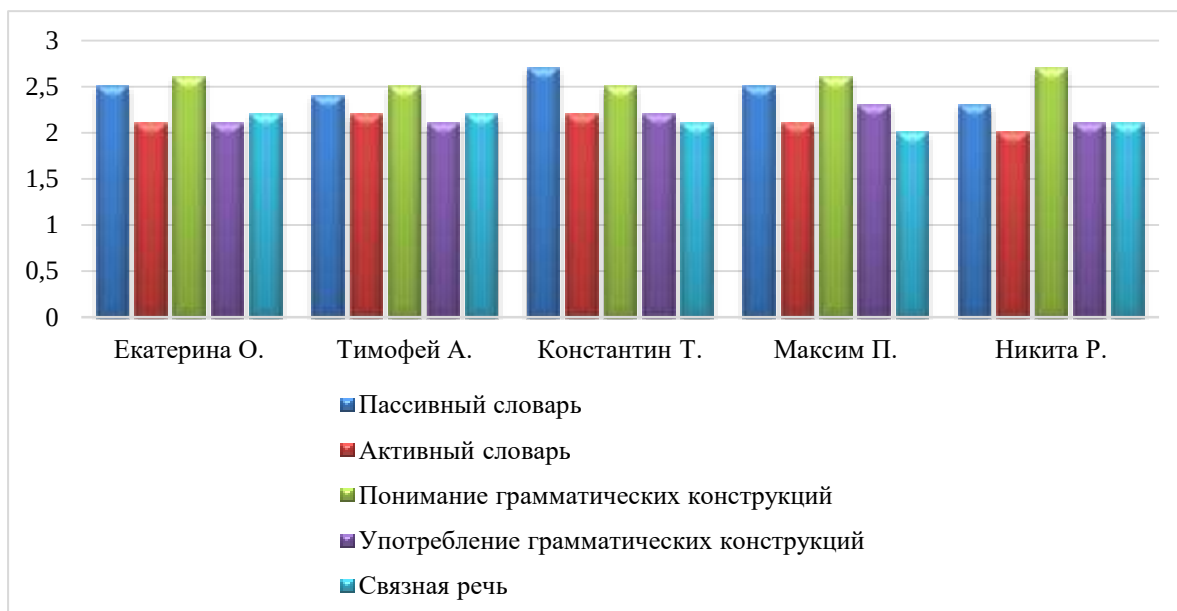


Рис. 5. Обобщенные результаты состояния лексико-грамматического строя речи и связной речи детей старшего дошкольного возраста

Согласно рисунку, представленному выше у всех обследованных обучающихся, отмечаются нарушения лексико-грамматического строя речи и связной речи. При этом стоит отметить, что уровень сформированности активного словаря у обучающихся ниже уровня развития пассивного словаря, а понимание грамматических категорий выше навыков их употребления. При обследовании лексико-грамматического строя речи и связной речи у обучающихся были выявлены следующие нарушения: при обследовании слов высокой частоты употребления возникали трудности со словами групп у Екатерины «транспорт» и «обувь», Тимофея «транспорт», Константина «транспорт» и «обувь», Максима «обувь», а у Никиты «обувь». При обследовании слов низкой частоты употребления обучающиеся не называли слова следующих групп: Екатерина – «цветы», «бытовая техника», «головные уборы», «оружие», «рыбы», «грибы», Тимофей – «цветы»,

«грибы», «головные уборы», «рыбы», «ягоды», Константин – «цветы», «бытовая техника», «головные уборы», «рыбы», «грибы», Максим – «цветы», «бытовая техника», «головные уборы», «оружие», «рыбы», «грибы», Никита – «инструменты», «строительный и специальный транспорт», «рыбы», «грибы», «головные уборы». Все обучающиеся испытывали трудности в назывании детенышей животных, отмечались нарушения адъективного словаря: не всегда правильно называли относительные прилагательные.

Были выявлены нарушения употребления системной лексики: обучающиеся не могли подобрать к некоторым словам антонимы, испытывали трудности при выполнении заданий на подбор синонимов и однокоренных слов.

В связной речи обучающихся отмечались такие нарушения как: нарушения связности высказывания, употребление простых конструкций, трудности в составлении рассказа по опорным картинкам или из своего опыта. В целом связная речь обучающихся находится на среднем или низком уровне.

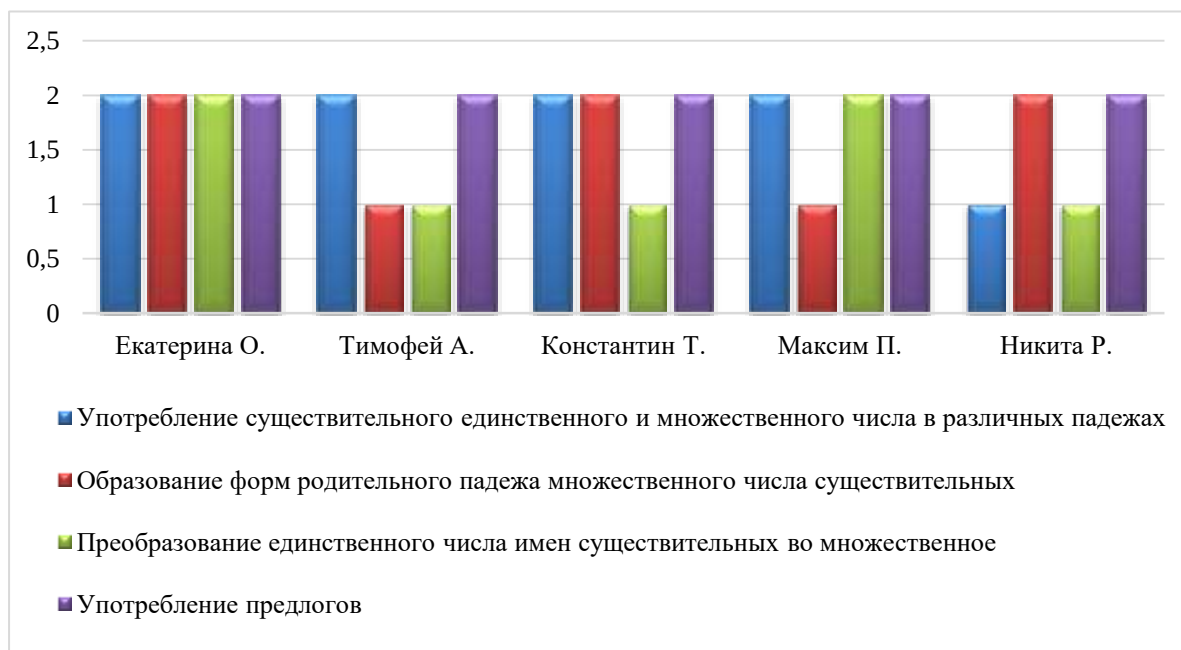


Рис. 6. Результаты обследования навыка словоизменения у детей старшего дошкольного возраста

Далее в соответствии с темой исследования считаем необходимым более подробно остановиться на результатах обследования навыков словоизменения у обучающихся старшего дошкольного возраста.

Как видно из представленной диаграммы, у всех обучающихся имеются достаточно серьезные нарушения формирования навыка словоизменения.

Приведем примеры ответов, обучающихся на предлагаемые задания. Екатерина в задании на употреблении существительного единственного и множественного числа в различных падежах сказала, что стол покрыт скатертем (скатертью). Тимофей на данное же задание дал следующие ответы: «Зачем дети идут в лес?» - найти ягод и грибов. Константин отметил, что мальчик режет хлеб ножиком, но на вопрос «Кого кормит девочка» - козков, курочков. Максим в данном задании допустил только одну ошибку, мальчик уточнил значение слова «скатерть» и только после этого с ошибкой образовал слово «скатертем» (чем покрыт стол). Никита на вопрос «На кого смотрят дети», сказал «животные», то есть не применил навык словоизменения.

Тимофей в задании на образование родительного падежа сказал, что в лесу много деревьев, ягод. Константин в этом же задании сказал, что у первоклассника много пеналов, ручков и карандашов. Екатерина выполнила данное задание с подсказками педагога. Максим сказал, что в саду «много всего – яблоки, груши», то есть не образовывал слова в родительном падеже. Никита при выполнении данного задания сказал, что в лесу много ягод, в саду фруктов и овощей, а в комнате – игрушков.

Задание на образование множественного числа имен существительных вызывало у обучающихся наибольшие трудности, поскольку в большинстве случаев обучающиеся использовали единственный и привычный способ образования (добавляя окончание «ы» или «и»). Так, Екатерина сказала «докторы, болоты, левы, роги». Тимофей использовал другую модель образования множественного числа – мальчик добавлял «много» и

использовал родительный падеж имени существительного: «много лобов, ух, рукав, воробов». Константин допустил следующие ошибки при образовании множественного числа имени существительного: «огны, ухи», не смог образовать множественное число от слов «стул, дерево, рука». Максим совершил следующие ошибки: «глазы, стулы, лобы, сторожи, перы». Никита также, как и Тимофей, добавлял «много»: «много глазов, много деревьев».

Задание на употребление предлогов также вызывало у обучающихся трудности. Так, Екатерина ошиблась только в одном предлоге, сказала, что карандаш достали из стола (а не из-под стола). Тимофей и Константин также допустили несколько ошибок, при этом Тимофей старался исправить свой ответ (карандаш упал «из» стола, «достал карандаш под коробкой»). Максим и Никита к моменту проведения данной пробы устали, поэтому часто отвлекались и не давали верных ответов. Максим сказал, что карандаш лежит на коробке (а не в коробке), и достал его «под коробкой».

Таким образом, проведенное исследование неречевых и речевых функций, в том числе исследование состояния навыков словоизменения позволяют сделать несколько основных выводов:

- у всех обследованных обучающихся имеются нарушения моторной сфере в виде нарушений тонуса, трудностях формирования, удержания позы, переключения с одного движения на другое, синкинезии и др. Эти нарушения говорят о наличии легкой степени псевдобульбарной дизартрии;

- у всех обследованных обучающихся имеются нарушения всех структурных компонентов речи: звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи. Это говорит о том, что у всех обследованных обучающихся общее недоразвитие речи III уровня;

- для всех обследованных обучающихся было сформулировано логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарная дизартрия;

- у всех обследованных обучающихся отмечаются трудности

словоизменения: все обучающиеся сталкиваются с проблемами в образовании родительного падежа существительных, формировании множественного числа, использовании предлогов в применении имён существительных в различных падежах. Наиболее серьёзные затруднения были выявлены у детей при трансформации форм единственного числа существительных во множественное, а также в употреблении предлогов.

Следовательно, всем обучающимся требуется специальная коррекционная работа, направленная не только на общее развитие моторики и речи в целом, но и на развитии навыка словоизменения.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для проведения исследования состояния развития речевых и неречевых функций, а также навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, было решено использовать речевую карту Н. М. Трубниковой и альбом О. Б. Иншаковой.

По данным обследования старших дошкольников с ОНР III уровня было установлено, что у детей имеется неблагоприятный анамнез. У всех обследованных детей выявлены нарушения как мелкой, так и общей моторики, а также артикуляционных навыков. Кроме того, зафиксированы полиморфные расстройства звукового произношения, касающиеся нескольких групп звуков. Также отмечены проблемы с фонематическим слухом и восприятием, а также с анализом и синтезом звуковой информации. В процессе формирования лексико-грамматической структуры речи также возникают определённые трудности, в том числе при развитии навыков словоизменения. Обучающиеся сталкиваются с проблемами, касающимися преобразования слов из единственного числа в множественное в зависимости от падежа, образованием множественной формы существительных, правильным употреблением предлогов, а также с формированием родительного падежа для множественных существительных.

Для всех обследованных обучающихся было сформулировано

логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарная дизартрия.

Эти результаты подчеркивают важность проведения специализированной работы с этими обучающимися, сфокусированной на развитии их речевых и неречевых навыков, а также умений по изменению слов.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Ранее проведённая диагностическая работа, сосредоточенная на анализе уровня формирования навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня, выявила потребность в развитии этих навыков. Это, в свою очередь, указывает на необходимость подготовки к организации коррекционно-логопедического вмешательства.

При планировании работы ориентированной на развитие навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня, важно придерживаться определённых принципов. Также необходимо ставить ясные цели и задачи, чтобы обеспечить эффективность коррекционной деятельности. Вся работа шла в строгом соответствии с ниже перечисленными принципами:

1. Патогенетический принцип. Этот принцип говорит о необходимости учёта морфологических и синтаксических обобщений, которые служат основой грамматически правильной речи.

2. Онтогенетический принцип. Строя коррекционно-логопедическую работу необходимо помнить о том, что требуется учитывать этапы и нормы развития речи в онтогенезе.

3. Принцип учёта «зоны ближайшего развития». Педагог должен установить, что ребёнок может делать сам, причём это действие или навык должен быть автоматизирован, а также нужно уточнить, что ребёнок делает с направляющей помощью, и делать акцент в работе именно на том, что он может сделать с направляющей помощью, переводя это в

автоматизированный навык.

4. Принцип максимальной опоры на большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (особенно стоит соблюдать данный принцип на начальных этапах работы).

5. Принцип комплексности. Работа логопеда не распространяется лишь на одно какое-либо нарушение, речь нужно развивать комплексно, затрагивая все речевые компоненты.

6. Принцип системности. Предполагает формирование словоизменения в единстве со всеми компонентами речи, как единой функциональной системы.

7. Возрастной принцип. Дети должны получать те задания и упражнения на занятиях, которые им интересны, которые будут подходить под их возраст и уровень их знаний.

8. Принцип деятельностного подхода. Развитие детей происходит в ведущей деятельности, у детей старшего дошкольного возраста ведущая деятельность игровая, а значит и коррекционный процесс должен быть выстроен именно в этой деятельности.

Цель логопедической работы: дальнейшее развитие и практическое усвоение навыков словоизменения у старших дошкольников с ОНР III уровня.

1. Дать старшим дошкольникам понятия о морфологической системе родного языка (изменение по родам, числам, лицам, временам).

2. Обучить детей старшего дошкольного возраста: верному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте.

3. Дать старшим дошкольникам представления о нормах, вариантах и способах словоизменения.

Большое количество исследователей посвятили свои работы особенностям развития речи детей с ОНР, в том числе и развития их навыков словоизменения. В первую очередь можно выделить работы и научные

статьи таких исследователей, как: Р. И. Лалаева [23], Р. Е. Левина [28], Н. В. Серебрякова [26], Г. В. Чиркина [51]. Уникальные аспекты формирования и эволюции речи, особенно в её грамматическом аспекте, при условии общего недостатка развития речи, были проанализированы в работах таких исследователей, как Т. Б. Филичева [50], Б. М. Гриншпун [7], Н. С. Жукова [14], В. К. Орфинская [7], Г. И. Жаренкова [7] и многих других учёных.

В развитии навыков словоизменения вышеуказанные исследователи выделяют целый ряд специфических особенностей на который следует сделать упор в непосредственной коррекционной работе, а именно:

1. Работа, ориентированная на понимание и использование предлогов в конструкциях с падежами существительных в единственном числе.
2. Деятельность, направленная на освоение форм существительных во множественном числе без использования предлогов.
3. Работа, сосредоточенная на разграничении глаголов первого, второго и третьего лица в настоящем времени.
4. Задача, направленная на согласование существительного и глагола в прошедшем времени по роду, числу и лицу.
5. Работа, касающаяся согласования прилагательных с существительными в именительном падеже как в единственном. Так и во множественном числе, а также выполнение прочих задач.

Отдельно стоит рассмотреть советы по внедрению методик логопедической работы, направленных на развитие словоизменительных навыков у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Так, в данной работе могут включать использование игровых упражнений, дидактических игр и даже применение обучающих компьютерных игр.

Безусловно, для детей дошкольного возраста целесообразно делать акцент именно на игровой деятельности, а значит и коррекционный процесс должен в основном проходить в игре. Чтобы работа по развитию навыков словоизменения была дошкольникам интересна, и чтобы сами дети были

замотивированы логопеду стоит активно применять в работе различные логопедические, дидактические игры, направленные на формирование и развитие процесса словоизменения.

К организации работы по формированию грамматического строя речи предъявляются следующие требования:

- на занятиях логопеда должна царить благоприятная обстановка, а ребёнку на занятиях должно быть максимально комфортно, чтобы процесс формирования навыков словоизменения происходил наиболее качественно;

- требуется соблюдать возрастные особенности детей, а также брать во внимание поэтапность развития навыков словоизменения у дошкольников;

- на коррекционно-логопедических занятиях должна быть создана база, способствующая качественному усвоению обучающимися практической грамматики;

- на коррекционно-логопедических занятиях необходимо делать особый акцент на развитие тех навыков словоизменения, которые более тяжело усваиваются в повседневной практике;

- необходимо применять наглядность и иллюстративность, чтобы дети могли наиболее чётко и полно понимать изучаемые речевые процессы;

- на коррекционно-логопедических занятиях необходимо соблюдать поэтапное освоение практических навыков словоизменения, а также словообразования;

- необходимо чтобы ребёнок развивал свои навыки словоизменения не только на занятиях логопеда, но и в повседневной жизни, при общении со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, должна организовываться логопедическая работа по формированию навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

При разработке коррекционно-логопедической работы учитывался накопленный опыт в логопедической теории и практике.

Был составлен перспективный план на каждого ребенка по формированию навыков словоизменения, который отражен в приложении 4. На этапе обучающего эксперимента проводились подгрупповые занятия как в первой половине дня 2 раза в неделю в течение 6 недель с 07.10.2024 по 15.11.2024 года. Стоит отметить, что в случаях, когда у дошкольников были трудности, то отработка производилась на индивидуальных занятиях. Для более качественной подачи информации и лучшего усвоения её детьми. За всё время работы было проведено ещё дополнительных 9 индивидуальных логопедических занятий.

Каждой групповое или индивидуальное занятие проходило примерно 25-30 минут. После занятия дошкольники ещё получали рекомендации, которые предназначались для родителей, с целью закрепления пройденного: рекомендации по развитию артикуляционной моторики; упражнения на автоматизацию звуков, на развитие словоизменения и тому подобное.

Все дети дошкольного возраста, участвовавшие в эксперименте, продемонстрировали проблемы как в мелко, так и в общей моторике, а также в артикуляции. У каждого из них были зафиксированы разнообразные нарушения произношения звуков, а также трудности с фонематическим слухом, восприятием, анализом и синтезом. У детей также наблюдались затруднения в развитии лексико-грамматических аспектах речи. Именно на эти нарушенные функции должно быть направлено коррекционное воздействие со стороны логопеда.

В приложении 4 представим перспективный план коррекционно-логопедической работы с Екатериной О.

В представленном плане чётко видно, что работа предполагает развитие всей речевой системы, всё, что было нарушено, должно прорабатываться и развиваться. Таким образом, с каждым дошкольником необходимо проводить полноценную и комплексную коррекционно-логопедическую работу, направленную на развитие всей речевой сферы обучающихся, в том числе и развития навыка словообразования.

В данной работе выделяются три традиционных этапа, которые почти всегда встречаются в педагогической практике: подготовительный, основной, заключительный.

Подготовительный этап можно охарактеризовать как тот, на котором дошкольники получают основополагающие знания и навыки, необходимые для дальнейших знаний. Этот этап играет ключевую роль. Поскольку качественная работа на нём обеспечивает наилучшие результаты на основном этапе обучения. В ходе подготовительного этапа проводились мероприятия. Направленные на развитие следующих аспектов:

- развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики;
- развитие звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов.

Так, например, на подготовительном этапе абсолютно всем дошкольникам с ОНР III уровня необходима работа, направленная на развитие их навыков общей, мелкой и артикуляционной моторики. Например, Катя необходимо отдельно уделить внимание развитию равновесия, а Никите развитию динамической организации движений.

Всем детям нужна работа по развитию их артикуляционной гимнастики, иначе дети не смогут научиться верно выговаривать все речевые звуки. В большей степени акцент делался именно на те артикуляционные упражнения, которые нужны для произношения звуков [Р] и [Л], так как именно с сонорами в основном и были сложности у детей. Отдельно для Никиты давались упражнения, необходимые для постановки звука [Ш]: «Блинчик», «Чашечка», «Вкусное варенье» и другие упражнения.

Постановка звуков проходила преимущественно на групповых занятиях, так как у всех детей схожие речевые нарушения. На этих занятиях детям ставились звуки, давался верный артикуляционный уклад.

Также проходили и занятия по развитию фонематических процессов, на которых дети делали такие логопедические упражнения для развития фонематических процессов, как «Поймай звук», «Услышь звук» и другие. Затем был основной этап.

Основной этап. Именно это самый ответственный этап в работе по развитию навыков словоизменения. На этом этапе проводится работа по развитию всей лексико-грамматической системы в целом и развитию навыка словоизменения в частности. Коррекционно-логопедическая работа по развитию навыка словоизменения у дошкольников с ОНР III уровня проводилась нами в несколько этапов.

Основной этап можно разделить на два подэтапа.

Первый подэтап. Формирование простых по семантике форм и наиболее продуктивных.

Первое, что проводилось на этом подэтапе это работа по развитию навыка менять существительные. Дошкольников было необходимо обучить навыку различения именительного падежа единственного и множественного числа. Данная работа необходима всем ученикам, так как во время констатирующего эксперименте все дошкольники показали, что по данному параметру у них имеются нарушения. Изначально дошкольникам предлагались задания и упражнения, целью которых было отработать беспредложные конструкции в единственном числе, затем в винительном, родительном, дательном и творительном падежах единственного числа.

Формы винительного падежа отрабатывались в следующей последовательности: с нулевым окончанием неодушевленных имён существительных мужского и женского рода. Пример: наступила суббота. Какой это день? Верно, суббота-выходной день. Ваню сегодня ждёт много интересного, но сначала ему нужно убратсья в своей комнате. Помоги ему,

сначала убери всё зелёное в зелёную коробку, убери круглое в синюю коробку, все, что движется-в красную, деревянные предметы-жёлтую. Говорит так: "Уберу..." Что убрал Ваня, как сказать одним словом? (Самолёт, кубик, барабан, танк, автобус, шарик, мяч, дом, стул, паровоз). Ваня проголодался. Загляни, что он видит в холодильнике? Говори так: "Вижу...". (Лимон, помидор, лук, перец, горох, банан, огурец). Ваня пришёл к своей сестре-Любе. Но Люба раскрашивает картинки, помоги ей. Говори так: "Крашу...". (Куклу, морковку, кровать, мышку, лису).

Неодушевленные существительные среднего рода, которые заканчиваются на -о, -е. Пример: Люба хочет поиграть с Ваней в съедобное-несъедобное. Но чтобы было сложнее определить, Ваня будет нюхать все предметы закрытыми глазами! Говори за Ваню: "Я нюхаю ... Оно съедобное/несъедобное". Если Ваня скажет верно постучи как логопед, а если неверно-исправь его. (Варенье, письмо, ведро, молоко, пальто, мыло, мороженое).

Затем же производилась работа, направленная на развитие навыка называть одушевленные и неодушевленные существительные мужского и женского рода, оканчивающиеся на -у, -ю, -а, -я. Пример: Ваня и Люба любят придумывать короткие смешные стихотворения и рассказывать их друг другу. Помогите им, хлопайте на каждое слово по коленкам, называйте слово, которого не хватает, чтобы получилось рифма (задание с картинками). Вырыл Крот... (нору), положил туда... (кору). Волк искал... (лису), а нашёл... (осу). Ловит Ваня... (стрекозу), а Тамара свою... (козу). Пирожки делает... (мама), а машину чинит... (папа). Дедушка посадил... (деревья) и мне понравилась... (яблоня).

Как указывалось, выше, развивать навыки словоизменения необходимо преимущественно в игровой деятельности, чтобы у дошкольников была мотивация и интерес к занятиям. Так, для развития указанных навыков применялись следующие игры: «Назови что ты видишь на картинке?», дети смотрели на изображение и говорили, например, «я вижу на картинке

кошку, собаку, дом, лес». Активно использовалось упражнение «Что я вижу в группе садика?», в этом упражнении дети выходили из кабинета и активно называли то, что они видят вокруг. Говорили, что происходит около них и кто чем занят. Помимо прочего применялось упражнение, «Скажи, что ты видел вчера», в этом задании детям необходимо было вспомнить, что они видели интересного за прошедший вчерашний день.

Работа по отработке формы родительного падежа проводилась следующим образом. Дошкольникам отдельно разъяснялся род существительных, а также акцентировалось внимание на особенностях окончаний в именительном падеже.

В первую очередь обучались дошкольники с ОНР 3 уровня изменению существительных мужского рода, оканчивающихся на –а и –я. Затем переходили к формированию навыка изменения существительных среднего рода с теми же окончаниями, при этом сохранялась основа слова. На заключительном этапе выполнялись наиболее сложные задания, которые требовали изменения существительных мужского рода с окончаниями –и, –ы, а также женского рода с окончаниями –а, –я, как с ударением, так и без него. С этой целью применялись такие логопедические игры, как «Спрятанные картинки», «У тебя есть или нет». Например, на занятии перед группой дошкольников логопед выкладывал три или четыре картинки, давал возможность дошкольникам их внимательным образом рассмотреть, а затем одну картинку взрослый убирал, и дети вспоминали, чего не стало и называли то, что было изображено на этой картинке.

Особый интерес у дошкольников вызывала модернизация игры, когда картинки прятал один из детей. Периодически детям давалась ведущая роль, ребёнок сам просил других сверстников закрыть глаза и прятал картинку, а затем слушал ответы других детей.

Также ставился акцент и на развитие у детей произношения форм родительного падежа. Особое внимание уделялось ударению, а также наличию или отсутствию окончаний в именительном падеже. Кроме того, была

определенная структура, в рамках которой сначала проводилась работа с формами существительных мужского и среднего рода, содержащими ударные и безударные окончания –у.-ю, с последующим изменением звуковой структуры слова. Аналогический подход применялся и к существительным женского рода, оканчивающимся на –а. –я.

Тут также самым активным образом применялись игры. Например, «Угости друга», «Чего не хватает», «Дарим подарок». Например, играя в игру «Угости друга» детям предлагалось выбрать картинку мальчика, девочки. Либо какого-то животного и выбрать картинку какой-либо еды: молока, хлеба, пирога, сена и так далее. Затем ребёнку требовалось, во-первых, сделать правильный выбор еды, а затем нужно было всё это проговорить, например, «я угощу мальчика Петю молоком» или «я дам коровке сено».

Формы творительного падежа также отрабатывались в определённой последовательности, от более простых к более сложным. Не обходилось без игр и на этом этапе, так, дети активно играли в следующие игры: «Кто едет в синем тракторе», «Отыщи спрятанного», «Я начну, а ты продолжи», «Что с чем». Например, во время игры «Кто с чем» для дошкольников ставилась простая задача, а именно сказать, с чем должна быть нитка, собака, кроссовок, а дети говорили «нитка с иголкой, собака с косточкой, кроссовок со шнурков». Это были как словесные игры, так и игры с картинками. Например, педагог ребёнку показывал картинку и спрашивал: «Что с чем?» Ребенок отвечал: «Иголка с ниткой, тележка с мишкой, шляпка с бантом».

В рамках работы также была проведена активная деятельность с глаголами. На начальном этапе осуществлялась дифференциация глаголов в 3 лице единственного и множественного числа с ударным и безударным окончанием, как без чередования звуков в корне (бежит - бегут), так и с чередованием (скачет - скачут). Для этой цели активно использовался наглядный материал. Например, детям демонстрировались изображения одной плывущей ложки и нескольких плывущих лодок, после чего ставилась

задача определить, где плывёт лодка, а где – лодки. Кроме того, детям объяснялось, что о лодке можно сказать иным образом – она плывёт.

Второй подэтап основного этапа. На этом этапе началось обучение детей словоизменению и различению существительных разных родов во множественном числе в косвенных падежах. Эта работа является более сложной и требует предварительной подготовки, а также знаний, которые дошкольники получили на первом этапе. В ходе данного подэтапа особо уделялось внимание на падежных окончаниях и их разнообразии. Структура работы осталась прежней, как и на предыдущих этапах. Активно использовались дидактические игры, аналогичные тем, что применялись на первом подэтапе, однако наглядный материал был адаптирован под новые задания.

Также проводилась работа по дифференциации глаголов 1, 2 и 3 лица настоящего времени. Эта работа сначала осуществлялась в единственном числе, а затем переходила к множественному. После этого глаголы 1, 2, 3-го лица единственного и множественного числа различались между собой. Тут также активно применялись игры, такие, как «Кто и что делает», «Я, ты и мы» и другие. Например, во время игры «Кто и что делает» каждому дошкольнику выдавался ряд картинок, ребёнок по одной выбирал эти картинки, рассматривал их, а затем сообщал, кто на изображении нарисован, что он делает.

Затем была проведена коррекционно-логопедическая работа, направленная на согласование глаголов в прошедшем времени с существительными по роду и числу. В процессе данной работы использовались имена существительные мужского, женского и среднего родов. Кроме того, детей обучали различать глаголы среднего рода. Развитие данной работы происходило через игру, когда перед детьми лежал ряд картинок, педагог говорил, «кто из этого может мяукать» или «что из этого может ездить», а дошкольники должны были взять соответствующие картинки и сказать, «кошка мяукает», «машина ездит».

Также проводилась и работа, направленная на обучение старших дошкольников с ОНР III уровня согласованию прилагательного с именами существительным в именительном падеже единственного и множественного числа. Указанная работа проводилась в следующем порядке: согласовывались формы мужского рода с ударными и безударными окончаниями (например, озорной, кислый), женского рода (например, дорогая, вкусная) и среднего рода по тем же критериям (например, шерстяное, длинное).

Заключительный этап. На этом этапе происходит закрепление навыков изменения слов, а также демонстрация уже приобретённых умений.

В данном процессе родители играют центральную роль: их участие в выполнении домашних заданий, контроль за исправлением речевых ошибок у детей в домашних условиях, а также содействие в отработке и закреплении знаний, полученных в детском образовательном учреждении, во время занятий с логопедом и воспитателем.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что работа по формированию навыка словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня это сложная и кропотливая работа. Эта работа требует тщательной подготовки и хорошей структуры. Работа должна содержать в себе не только саму работу по развитию словообразования, но и работу, направленную на развитие других речевых компонентов, только комплексная работа позволит добиться наилучших результатов.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что коррекционно-логопедическую работу необходимо проводить поэтапно, т. к. у каждого этапа своя цель, которую нужно реализовать для правильного усвоения навыков словоизменения.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После проведения обучающего эксперимента и апробации содержания

логопедической работы по развитию у обучающихся речевых и неречевых функций с акцентом на развитии словоизменения. Для чистоты исследования для исследования речевых и неречевых функций использовались те же методические рекомендации, что и на этапе констатирующего исследования, а именно речевая карта Н. М. Трубниковой и «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой [19].

Поскольку обучающий эксперимент был незначительный по продолжительности, то его результаты весьма незначительные. Поэтому по некоторым разделам было принято решение останавливаться кратко.

Первично в соответствии с речевой картой Н. М. Трубниковой, как и в период констатирующего эксперимента, было проведено обследование состояния моторной сферы. Обобщённые результаты обследования представлены на диаграмме 6.

Как видно из представленного ниже рисунка, у обучающихся имеется незначительная динамика развития моторной сферы.

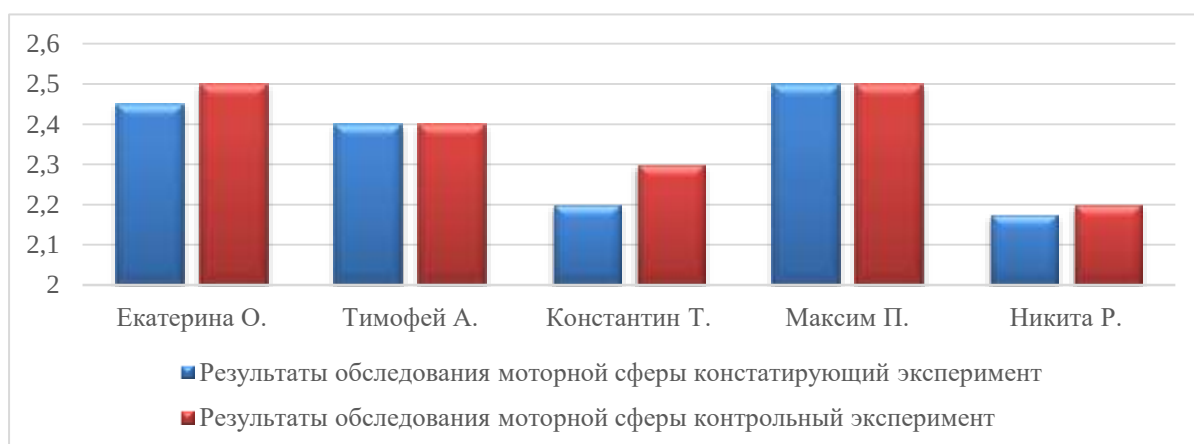


Рис. 6. Сводные результаты состояния моторной сферы детей старшего дошкольного возраста

Динамика развития моторной сферы обусловлена включением в каждое логопедическое занятие таких направлений, как развитие мелкой и общей моторики, а также проведение на каждом логопедическом занятии артикуляционной гимнастики. Все это позволило отметить, хоть и незначительную, но динамику развития моторной сферы.

Например, у Екатерины значительно снизился тонус мышц, многим обучающимся стало легче переключаться с одного движения на другое и формировать позы, как пальцевые, так и артикуляционные. Продолжение проведения данной логопедической работы позволило обеспечить еще большее развитие моторной сферы, что в дальнейшем будет опосредованно влиять на речевое развитие обучающихся.

Далее проводилось обследование речи обучающихся, было проведено обследование речи обучающихся, которое было начато с исследования состояния звукопроизношения.

Таблица 2

Качественные и количественные результаты обследования звукопроизношения у детей после обучающего эксперимента

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения звукопроизношения		Баллы
		<i>Антропофонический дефект</i>	<i>Фонологический дефект</i>	
1.	Екатерина О.	[р] – на этапе автоматизации [р'] – искажение звуков (увулярный).	-	3
2.	Тимофей А.	[р] – на этапе автоматизации [р'] – искажение звуков (увулярный).	-	3
3.	Константин Т.	[р], [л] – на этапе автоматизации [р'], [л'] – отсутствие звуков.	[ш], [ж], [щ] – на этапе постановки и автоматизации	1
4.	Максим П.	[р] – на этапе автоматизации [р'] – искажение звуков (увулярный). [ш] – свистящий сигматизм, звук на этапе автоматизации	–	2
5.	Никита Р.	[с] – на этапе автоматизации в самостоятельной речи; [л] в стадии автоматизации в словах и самостоятельной речи; [р] – на этапе автоматизации [р'] – отсутствие звуков.	[ш] ↔ [с], [ж] ↔ [з], [щ] ↔ [с'], [л] ↔ [в], [л'] ↔ [й]	2

Как видно из представленной выше таблицы у всех обследованных обучающихся, как и на этапе констатирующего исследования, отмечаются нарушения звукопроизношения. Однако, стоит отметить, что у многих

обучающихся звуки поставлены и находятся на этапе автоматизации. Например, у Екатерины, Тимофея, Константина, Максима и Никиты звуки группы соноров находятся на этапе автоматизации, а у Константина также автоматизируются и шипящие звуки.

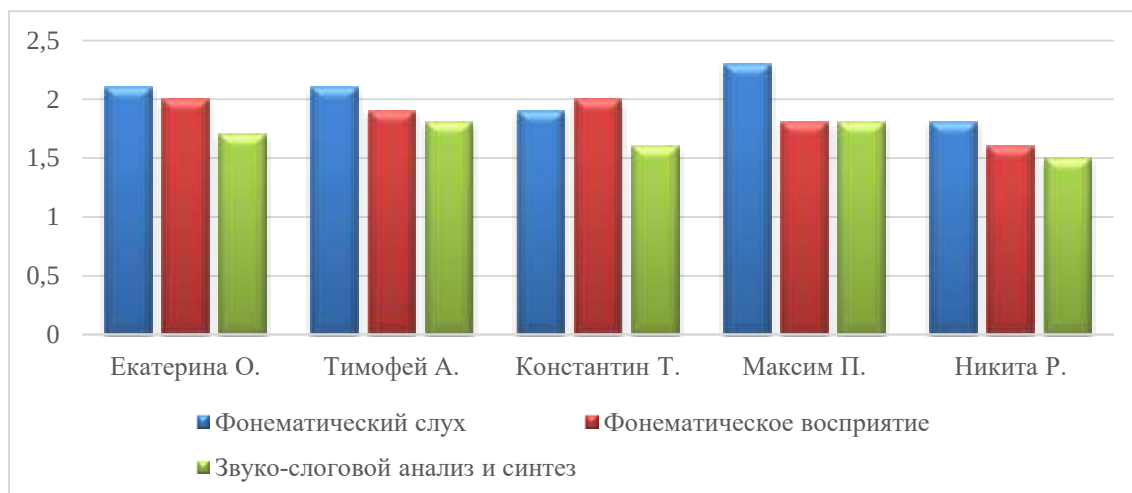


Рис. 7. Обобщенные результаты состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем эксперименте

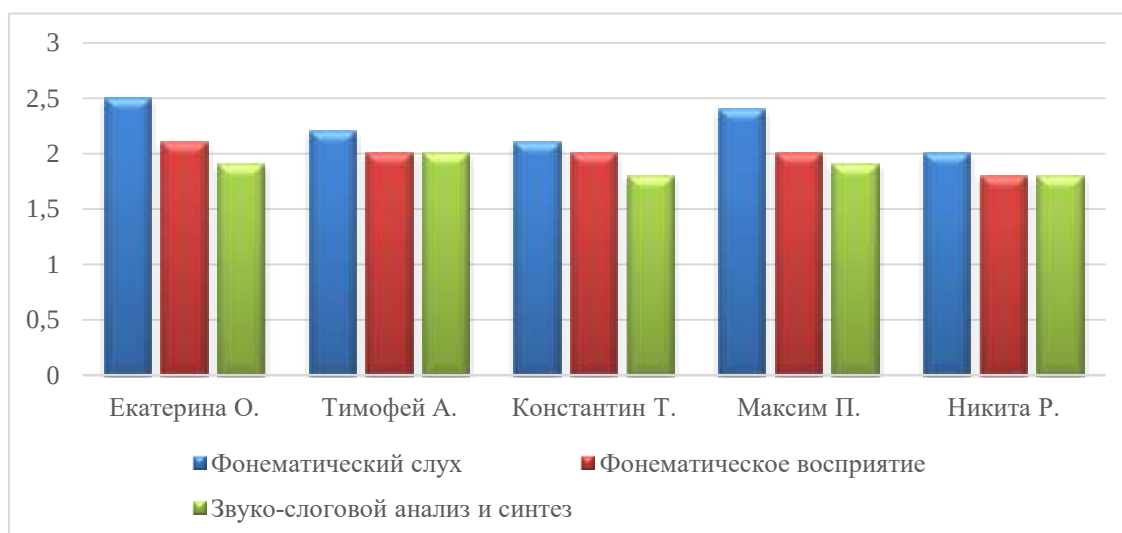


Рис. 8. Обобщенные результаты состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста на контрольном эксперименте

Далее было проведено обследование состояния фонематических процессов и слоговой структуры слова (см. Рис. 7 и 8). В изучении состояния фонематических процессов было отмечено следующее: у обучающихся в

большей степени нарушено фонематическое восприятие и звуко-слоговой анализ, чем фонематический слух, однако, стоит отметить некоторые улучшения со стороны фонематического слуха у некоторых обучающихся. Так, Екатерина, Тимофей и Константин при исследовании навыков дифференциации звуков различных групп на слух допускали значительно меньше ошибок, чем на этапе констатирующего эксперимента. Константин и Никита также испытывали трудности дифференциации свистящих и шипящих звуков между собой, но уже исключительно на уровне слогов и слов, поскольку мальчики смогли различать данные группы звуков на уровне звуков, что говорит о незначительной положительной динамике развития фонематического слуха у обучающихся.

Также стоит отметить незначительные улучшения в состоянии фонематического восприятия и звуко-слогового анализа, и синтеза у обучающихся. У всех обучающихся были выявлены такие трудности, как нарушения составления слов из заданного педагогом количества звуков, слогов, однако Екатерина и Тимофей уже смогли добавить звук, слог, чтобы получилось новое слово, Никита смог переставить слоги для получения нового слова. Многим обучающимся все еще требовалась помощь педагога в выполнении заданий, но это все равно является положительной динамикой в обучении и речевом развитии обучающихся.

Считаем необходимым коротко остановиться на анализе лексико-грамматического строя речи и связной речи детей в целом, чтобы потом можно было результаты обследования словоизменения обучающихся рассмотреть подробно.

При обследовании лексико-грамматического строя речи и связной речи не было выявлено значительных улучшений, это обусловлено коротким сроком проведения обучающего эксперимента и особое внимание в проведении логопедической работы на развитии навыков словоизменения у дошкольников. У детей по-прежнему наблюдаются ограничения в словарном запасе, а также те же сложности в понимании и использовании

грамматических категорий, что и на этапе первичного исследования.

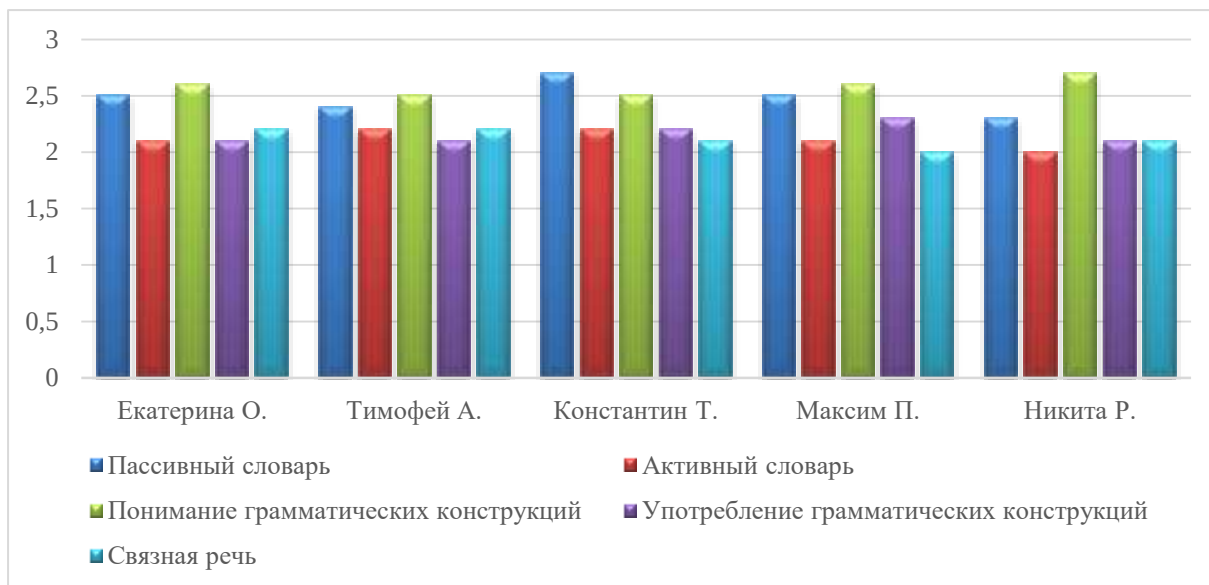


Рис. 9. Обобщенные результаты состояния лексико-грамматического строя речи и связной речи детей старшего дошкольного возраста после проведения обучающего эксперимента

Остановимся более подробно на результатах обследования навыков словоизменения у обучающихся старшего дошкольного возраста, поскольку на развитие именно этих навыков была направлена логопедическая работа.

Как видно из представленных диаграмм, у обучающихся имеется незначительная динамика развития навыка словоизменения.



Рис. 10. Результаты обследования навыка словоизменения у детей старшего дошкольного возраста до обучающего эксперимента



Рис. 11. Результаты обследования навыка словоизменения у детей старшего дошкольного возраста после обучающего эксперимента

Представленные диаграммы демонстрируют незначительное улучшение в состоянии навыков словоизменения. Так, у Екатерины отмечены улучшения в навыки изменения слов единственного и множественного числа по падежам, девочка правильно ответила, что стол покрыт «скатертью» (а не «скатертем», как девочка ответила на констатирующем этапе исследования). Тимофей сказал, что в лесу «много ягод и грибов», то есть использовал правильную форму родительного падежа имени существительного. Константин ответил, что «Девочка кормит козу» («козков, курочков» на констатирующем этапе исследования). Максим, как и на этапе констатирующего исследования, сначала дал ответ, что стол покрыт «скатертем», но затем сам исправился и дал правильный ответ. Никита на вопрос «На кого смотрят дети» сказал «на козков и собачков», что также считается положительной динамикой, поскольку на констатирующем этапе исследования мальчик не применял навыков словоизменения совсем.

В образовании форм родительного падежа у обучающихся не отмечена динамика, дети допускали те же ошибки, что и на констатирующем этапе исследования.

У Тимофея наблюдается положительная динамика в освоении навыков

преобразования существительных из единственного числа во множественное. Он перестал использовать модель образования множественного числа с помощью слова «много» и стал стремиться к правильному образованию слов в соответствующей форме: «лобы, уши, рукавы». У него выявлены ошибки в образовании данных форм слов, однако это все еще является положительной динамикой, потому что мальчик стал применять окончание как форму словоизменения, а не добавлять дополнительное слово.

Задание на употребление предлогов также вызывало у обучающихся трудности, однако стоит обратить внимание на незначительную динамику у каждого из обследованных детей. Так, Екатерина больше не ошибалась в употреблении предлога «из-под» и ответила, что карандаш достали из-под стола. Тимофей правильно применил предлог и сказал, что карандаш упал с стола (правильнее использовать «со стола», но использование предлога «с» все еще считается положительной динамикой), Константин также допустили несколько ошибок, но при этом старался исправить свой ответ. Максим и Никита также отмечены положительной динамикой, поскольку к моменту проведения контрольного эксперимента мальчики не отказались выполнять задание, а выполнили его, допуская незначительные ошибки.

Таким образом, проведенное исследование неречевых и речевых функций, в том числе исследование состояния навыков словоизменения позволяют сделать несколько основных выводов:

- логопедическая работа включала в себя развитие моторных функций у детей, которые оказывали положительное влияние на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, об этом говорит положительная динамика у всех обследованных по данному направлению;
- проведение комплексной логопедической работы привело к улучшению состояния звукопроизношения (многие звуки у обучающихся находятся на стадии автоматизации), фонематических процессов (улучшились навыки дифференциации звуков на слух и навыки звуко-слогового анализа и синтеза);

- отмечена динамика развития навыков словоизменения у всех обследованных обучающихся в той или иной степени: обучающиеся лучше стали понимать принципы изменения слов по падежам, лучше стали употреблять предлоги;

- для всех обследованных обучающихся сохранилось сформулированное ранее логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарная дизартрия.

Следовательно, проведенная логопедическая работа оказала положительное влияние на развитие не только словоизменения, но и всей речевой системы в целом. Продолжение проведения логопедической работы по предложенному содержанию позволит достичь значительных результатов в речевом развитии обучающихся.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Проведенная логопедическая работа основывалась на разработанных многими исследователями принципах логопедической работы (общедидактических и специальных). Обучающий эксперимент ставил перед собой цель формирования и развития навыка словоизменения у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для каждого обучающегося был предложен перспективный план коррекционной работы в соответствии с выявленными нарушениями речевых и неречевых функций с особым акцентом на развитии словоизменения. Обучающий эксперимент длился в течение 6 недель.

Контрольный эксперимент был направлен на определение эффективности проведенной логопедической работы, он проводился после обучающего эксперимента. Стоит отметить, что малые сроки реализации обучающего эксперимента не позволили достичь максимальных результатов, и у всех обследованных обучающихся отмечена незначительная динамика речевого развития.

Все это говорит об эффективности подобранного содержания

коррекционной работы и необходимости ее продолжения. Продолжение разработанной логопедической коррекционной работы позволит полноценно развить у обучающихся не только навыки словоизменения, но и развить моторику и речь в целом, что значительно облегчит процесс обучения в школе в дальнейшем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение научной литературы, посвящённой развитию речи у детей, показывает тесную взаимосвязь между формированием словоизменением и общим речевым развитием. Словоизменение – это сложный лингвистический процесс, представляющий собой создание различных грамматических форм одной и той же лексемы.

Для детей с общим недоразвитием речи свойственны определенные особенности в развитии высших психических функций, которые отличают их от сверстников, развивающихся в норме. Дошкольники, сталкивающиеся с речевыми трудностями, действительно могут проявлять замкнутость и избегать общения с другими детьми. Это может быть связано не только с их скромностью, но и с чувством неуверенности в своих способностях. Часто такие дети испытывают затруднения в установлении контактов, что может привести к изоляции и недостатку социальных навыков. Кроме того, у них могут наблюдаться незначительные нарушения в таких когнитивных процессах, как внимание, восприятие и память. Все эти указанные сложности негативно влияют на общее развитие ребенка с речевыми нарушениями.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыки словоизменения обычно развиваются, по аналогичной схеме, что и у детей с нормальным развитием речи, однако возникают некоторые отличия: обучение протекает медленнее; присутствуют несовпадения в развитии морфологических и синтаксических аспектов языка; общее представление о речевом развитии искажается.

Для обследования развития речевых и неречевых функций, в том числе навыков словоизменения, было принято решение использовать речевую карту Н. М. Трубниковой и альбом О. Б. Иншаковой.

При обследовании у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня было выявлено, что анамнез отягощен. Выявлены нарушения у детей мелкой, общей и артикуляционной моторики,

полиморфные нарушения звукопроизношения (несколько групп звуков), нарушение фонематического слуха и восприятия, анализа и синтеза. Существуют трудности и в формировании лексико-грамматического строя речи, в частности, в приобретении навыков словоизменения. Дети сталкиваются с проблемами при изменении слов из единственного в множественное число по падежам, образовании множественного числа у существительных, использовании предлогов, а также в создании форм родительного падежа для существительных во множественном числе. Для всех исследуемых обучающихся было составлено логопедическое заключение: общее недоразвитие речевой деятельности III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Всё это говорит о необходимости проведения с данными детьми работы, направленной на развитие их неречевых и речевых процессов, а также навыков словоизменения.

После проведения констатирующего этапа исследования было принято решение об определении и апробации содержания логопедической работы по развитию словоизменения у обучающихся, участвовавших в исследовании.

Проведенная логопедическая работа основывалась на разработанных многими исследователями принципах логопедической работы (общедидактических и специальных). Обучающий эксперимент ставил перед собой цель формирования и развития навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Логопедическая работа – это комплексная и многосторонняя работа, которая необходима всем дошкольникам, участвующим в исследовании. Она направлена на развитие навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. С каждым из них был проведён ряд коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование их навыка словоизменения. Всего можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе происходит коррекционно-логопедическая работа, которая направлена на

развитие моторики, звукопроизношения и фонематических процессов. На основном этапе происходит коррекционно-логопедическая работа, направленная на развитие лексико-грамматической структуры речи, в том числе и работа по развитию навыков словоизменения.

Для каждого обучающегося был предложен перспективный план коррекционной работы в соответствии с выявленными нарушениями речевых и неречевых функций с особым акцентом на развитии словоизменения. Во время обучающего эксперимента проводились подгрупповые занятия, в первой половине дня 2 раза в неделю на протяжении 6 недель с 07.10.2024 по 15.11.2024 года. На подготовительном этапе (2 недели) проводилась работа по развитию моторики, звукопроизношения и фонематических процессов, это становилось основой для дальнейшего – основного – этапа логопедической работы, а именно – развития словоизменения обучающихся с ОНР III уровня.

Контрольный эксперимент был направлен на определение эффективности проведенной логопедической работы, он проводился после обучающего эксперимента. Стоит отметить, что малые сроки реализации обучающего эксперимента не позволили достичь максимальных результатов, и у всех обследованных обучающихся отмечена незначительная динамика речевого развития.

Все вышесказанное свидетельствует о результативности выбранного содержания коррекционной деятельности и важности её продолжения. Дальнейшая реализация разработанных логопедических мероприятий позволит полноценно развивать у обучающихся не только навыки словообразования, но и улучшить общую моторную координацию и речь, что значительно упростит процесс обучения в школе в будущем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова Л. С. Особенности согласования прилагательных с существительными у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Аллея науки. 2018. №5(21). С. 1037-1040.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 272 с.
3. Безрукова С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. – 2007 – №6.
4. Богоявленский Д. Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики. Вопросы психологии. № 4. 1958. С. 85 – 98.
5. Вершинина Е. В., Волокитина Т. В. Сформированность способов словоизменения глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Научный альманах. 2016. №2-2(16). С. 68-72.
6. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 165 с.
7. Волкова Л. С., Селиверстов В. И. Хрестоматия по логопедии. В 2-х томах. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 656 с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 472 с.
9. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 85 – 86.
10. Гохлернер М. М. Психологический механизм «чувства языка». Вопросы психологии. № 4. 1983. С. 137 - 142.
11. Двуреченская О. Н., Минеева Е. Д. Особенности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. С. 74.

12. Дефектологический словарь, под ред. А. И. Дьякова. М.: Педагогика, 2008. – 512 с.
13. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1987. 112 с.
14. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
15. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. М.: Педагогика, 2010 г. 111 с.
16. Жулина Е. В., Романова А. А. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 101-103.
17. Запорожец К. С. Методы и приемы развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. №2(76). С. 101-104.
18. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений. М.: Академия 2005. 210 с.
19. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда – М.: ВЛАДОС, 2014. – 279 с.
20. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. М., изд. ЛКИ, 2007. 168 с.
21. Кроткова Т. Н., Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей нарушениями речи. М., 2000. 21 с.
22. Крупская Н. К. Роль игры в детском саду. Пед. сочинения. М. Просвещение, 2012. 447 с.
23. Лалаева Р. И Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, 2001. 160 с.
24. Лалаева Р. И Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, 2001. 160 с.

25. Лалаева Р. И. О «чувстве языка» у умственно отсталых школьников. Нарушения речи. Методы изучения и коррекции. СПб.: Образование, 1993. С. 115 – 122.
26. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) - СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
27. Левина Р. Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма. Специальная школа. 1963. № 1. С. 62 - 66.
28. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 310 с.
29. Левина Р. Е. Неосознаваемые процессы формирования «чувства языка». Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 249-254.
30. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. «Специальная школа», выпуск №2, 2014. 130 с.
31. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 214 с.
32. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. М., 2003. 383 с.
33. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов. Психологические исследования в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 516 - 577 с.
34. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1940 г. 120 с.
35. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 59 с.
36. Меженцева Г. Н., Мартынова Н. В. Особенности операций словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир педагогики и психологии. 2020 №1(42). С. 32-37

37. Мещерякова Л. В. Формирование лексико – грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР / Л.В. Мещерякова // Логопед. – 2004. – №6
38. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетно - ролевой игры в детском саду. 2013. 96 с.
39. Никитин Б. П. Развивающие игры. М.: Педагогика, 2011. 120с.
40. Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чувства языка». Вопросы психологии. № 5. 2015. С. 71 - 83.
41. Рябова Е. И. Особенности грамматического строя у дошкольников с ОНР II и III уровня // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 155-157.
42. Соботович Е. Ф. Речевое развитие у детей и пути его коррекции. М., 2003. – 160 с.
43. Соботович Е. Ф. Формирование психологических механизмов усвоения грамматики родного языка у детей с моторной алалией. М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. С. 62 - 73.
44. Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения. Советская педагогика – № 7. 1951. С. 42 - 56.
45. Сохин Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития. 1959. С. 112 - 123.
46. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи. М.: Просвещение 2006. 427 с.
47. Толстопятова А. В., Дзюбань А. В. К проблеме словоизменения существительных среднего рода у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы XI

Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2019. С. 127-132.

48. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи. Е., 2005. 52 с.

49. Филичева Л. Е. Дети с ОНР воспитание и обучение. М.: Владос, 2005. 487с.

50. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. Дефектология. – 2007. 44 с.

51. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

52. Фребель Ф. Воспитание человека. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 2009. 359 с.

53. Фридрих Ф. Детский сад. Педагогические сочинения. Том второй. – М., Тихомиров, 1913 581 с.

54. Чалухина Н. Д. Развивающие игры для формирования функций словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс] / Н. Д. Чалухина // ГБДОУ детский сад № 31: [<http://dou-31.spb.ru>] – Санкт-Петербург, Калининский район. Режим доступа: <http://dou-31.spb.ru/razvivayushchiye-igry.html>. Дата обращения: 18.09.2024г.

55. Шахнарович А. М. Некоторые психолингвистические закономерности овладения морфологией. Теоретические и прикладные проблемы речевого онтогенеза. М.: Наука, 1979. С. 191 - 213.

56. Шахнарович, А. М. Семантические аспекты психолингвистического анализа онтогенеза правил словообразования. Психолингвистические проблемы семантики. М.: Наука, 1983. С. 190 - 193.

57. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Просвещение, 1958. 53 с.