

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

**Система логопедической работы по преодолению общего недоразвития
речи III уровня у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Полуянова Гульнара Рафисовна
Обучающийся ЛГП-2032z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Конева Нина Алексеевна,
старший преподаватель кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	5
1.1 Закономерности развития устной речи у детей в онтогенезе	5
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	9
1.3 Характеристика нарушений устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	14
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	22
2.1 Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	22
2.2 Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	24
ГЛАВА 3. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	32
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики системной логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня у младших школьников.....	32
3.2. Содержание системной логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня у младших школьников	36
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Полноценное речевое развитие является неотъемлемым условием всестороннего развития детей. В настоящее время наблюдается увеличение числа младших школьников с речевыми нарушениями. Это обуславливает необходимость разработки и реализации целенаправленной и систематической коррекционной работы, направленной на речевое развитие детей младшего школьного возраста, что подтверждает актуальность данного вопроса в современных условиях.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью создания комплексной системы коррекционной работы для младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Так как ОНР III уровня характеризуется нарушением всех компонентов речевой деятельности, отсутствие своевременной коррекции может привести к возникновению психологических трудностей и проблем с письменной речью у детей.

Вопросы развития устной речи у детей с общим недоразвитием речи изучались такими исследователями, как А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева и другими.

Объект исследования – состояние устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи III уровня у младших школьников.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать содержание логопедической работы, направленной на преодоление общего недоразвития речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научную теоретико-методическую литературу по теме исследования.
2. Определить методики обследования, провести констатирующий эксперимент и анализировать его результаты.

3. Теоретически обосновать и определить содержание логопедической работы по коррекции устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенного коррекционного воздействия.

Методы исследования:

- теоретические: обобщение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;

- практические: сбор и анализ анамнестических данных, проведение констатирующего эксперимента, методы качественной и количественной обработки результатов констатирующего эксперимента.

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия» ХМАО-Югра г. Югорск, ул. Мира д. 6.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Закономерности развития речи у младших школьников в норме

В младшем школьном возрасте развитие речи осуществляется по двум основным векторам: во-первых, наблюдается активное расширение лексического запаса и усвоение морфологических норм языка; во-вторых, речь выступает инструментом перестройки познавательных функций, включая внимание, память, воображение и мышление.

К началу школьного обучения словарный запас младшего школьника достигает уровня, позволяющего свободно общаться с окружающими на любые темы, связанные с повседневной жизнью и сферой его интересов. Для сравнения, если в трехлетнем возрасте нормально развитый ребенок использует около 500 слов, то к шести годам этот показатель возрастает до 3000-7000 слов [17].

Развитие речи младших школьников обусловлено не только их лингвистической интуицией. Ребенок активно анализирует звучание слов, давая оценку их фонетической структуре.

Младшие школьники начинают ориентироваться в том, как устроен их родной язык. Звуковая сторона языка становится для них предметом активного интереса в возрасте шести-восьми лет. К шести-семи годам они уже настолько хорошо осваивают грамматику разговорной речи, что язык становится для них родным.

Развитие речи обусловлено потребностью в коммуникации. На протяжении всего периода детства ребенок активно осваивает речевые навыки, которые трансформируются в речевую деятельность. Поступление в школу требует от ребенка перехода от самостоятельной программы обучения

речи к программе, разработанной в рамках образовательного процесса.

Младший школьник способен к самостоятельному использованию контекстной речи, которая дает возможность подробно и точно описывать ситуации без привязки к непосредственному восприятию. Пересказ услышанного и создание собственного рассказа становятся доступными для ребенка этого возраста [25].

Человеческая речь не лишена эмоциональности; она всегда содержит экспрессию, отражающую эмоциональное состояние говорящего. Эмоциональная выразительность речи является важным аспектом в жизни человека. Речь может быть экспрессивной, но также может иметь характеристики небрежности, чрезмерной скорости или замедленности, произноситься угрюмым тоном или вялым, тихим голосом.

Младшие школьники, как и все, могут общаться ситуативной речью, когда говорят о том, что видят или делают. Но учителей больше интересует контекстная речь, потому что она показывает, насколько хорошо развита речь ребенка. Если ребенок старается объяснить все понятно, думает о том, кто его слушает, и старается пояснить, о чем он говорит, то это значит, что он понимает ценность ясного общения.

Для младших школьников в возрасте семи-девяти лет характерна следующая тенденция: достигнув определенного уровня владения контекстной речью, они могут использовать её не для передачи информации, а для сохранения внимания собеседника. Подобное поведение чаще всего проявляется в игровом взаимодействии с близкими взрослыми или ровесниками.

Ключевое значение в речевом развитии имеет правильность речи, а именно её соответствие установленным литературным нормам.

В начальную школу поступают обучающиеся 6-7 лет, чей словарный запас составляет от 3 до 5-6 тысяч слов, и которые в значительной степени освоили грамматические нормы родного языка, правильно склоняя, спрягая и строя предложения. Одарённые младшие школьники способны к сочинению

стихотворений, придумыванию сказок, как фантастического, так и реалистического характера.

В процессе обучения в начальной школе (первые 3-4 года), младшие школьники, погружаясь в мир наук, осваивают терминологическую лексику и некоторые книжные конструкции, формируя навыки учебно-научного стиля. Однако, это сопровождается торможением развития их связной речи, которая становится менее свободной, эмоционально обедненной, более трафаретной и даже несколько упрощенной [19].

Языковая и речевая компетенция представляют собой неотъемлемый компонент формирования социально активной личности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что к 6-7 годам у младших школьников формируется готовность к связному высказыванию на конкретные темы, однако, без специального педагогического воздействия, большинство из них не овладевает речью в полной мере, включая ее планирующую, воздействующую и познавательную функции.

В дошкольном возрасте ребенок использует преимущественно разговорный стиль речи. С началом обучения в школе в речевую практику младших школьников включаются иные стили. Появляется необходимость решать учебные задачи, требующие умения рассуждать и аргументировать свою точку зрения, объяснять и комментировать процессы выполнения действий (письма, рукоделия, рисования), формулировать правила (перехода улицы, поведения в общественных местах, использования инструментов). Все указанные речевые ситуации предполагают использование информативной, точной, строгой и неэмоциональной речи [1].

К моменту начала школьного обучения младшие школьники уже в значительной степени владеют устными формами речевой деятельности – аудированием и говорением, которые, тем не менее, требуют дальнейшего и всестороннего развития. Одновременно с этим ученики приступают к освоению новых, письменных форм речевой деятельности – чтению и письму, осознанно применяя их при изучении всех учебных дисциплин, а также при

работе с книгами.

Письменная речь, более сложная и структурированная, чем устная, требует сознательного контроля и влияет на развитие всей речи.

Поскольку письменная речь лишена невербальных компонентов, таких как жест и интонация, и, в отличие от внутренней речи, требует большей развернутости. Процесс перевода внутренней речи в письменную для младшего школьника на начальном этапе обучения представляет значительные трудности. Ребенок, как правило, не способен занять позицию читателя, который не обладает информацией о описываемом событии.

Письменная речь младших школьников на первых этапах обучения уступает устной по своей выразительности. Однако исследования показывают, что к третьему классу морфологическая структура письменной речи не только догоняет, но и в определенной мере превосходит устную. Письменная речь характеризуется более частым использованием существительных и прилагательных, тогда как местоимения и союзы, типичные для устной речи, встречаются реже. Кроме того, меняется соотношение между существительными и глаголами: хотя в устной речи они используются примерно одинаково, в письменной речи количество существительных заметно возрастает, что делает её ближе к речи более старших школьников.

Анализ синтаксической структуры речи третьеклассников показал, что в письменных текстах преобладают простые распространённые предложения (71%). Доля сложных предложений составляет всего 29%, в то время как в устной речи этот показатель достигает 35%. При этом сложноподчинённые конструкции встречаются чаще сложносочинённых, особенно в устной форме. Эти данные свидетельствуют о том, что устная речь третьеклассников по разнообразию и сложности синтаксических структур превосходит письменную.

Также было отмечено различие в количестве предложений и слов в устной и письменной речи, что отражает уровень развития речи и её организацию. В письменных работах третьеклассников обычно содержится от

30 до 150 слов, тогда как устные рассказы, как правило, оказываются длиннее. Важным показателем является и длина самих предложений. В письменных работах дети используют короткие предложения (6-7 слов), а в устной речи предложения становятся длиннее, однако они менее чётко структурированы.

Письменные работы у третьеклассников не такие длинные, и они реже повторяют одни и те же слова, и меньше используют однообразный союз 'и'. Они правильно разделяют предложения и чаще стараются писать так, как написано в книгах. В итоге, предложения более логичны и правильны, а речь более связная.

К третьему классу письменная речь детей становится не хуже устной и похожа на книжную.

Умение читать и писать помогает детям не только лучше говорить, но и учит их любить и ценить свой родной язык. Учителя должны помочь им выучить язык и через язык показать им общечеловеческую культуру [30].

Новые слова дети понимают, когда используют их в предложениях и рассказах, а знакомые слова могут открыться им с новой стороны. Это помогает детям говорить лучше. Даже простые слова могут стать для первоклассников настоящим открытием.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи (ОНР) – одно из самых распространенных нарушений речевого развития у детей младшего школьного возраста. Оно характеризуется недостаточным формированием всех компонентов речевой системы, включая звуковую и смысловую стороны речи, при условии нормального слуха и сохранного интеллекта ребенка [20].

Младший школьный возраст знаменуется значимым событием в жизни ребёнка – началом обучения в школе. Этот период сопровождается формированием важных ценностных ориентиров, личностных качеств и

взаимоотношений [28]. Осознавая свою новую социальную роль – роль ученика, связанного с учебными обязанностями, ребёнок начинает понимать ценность этой деятельности в глазах взрослых.

У многих детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются общая физическая слабость и задержка в развитии двигательных функций, особенно выраженная при выполнении движений под руководством словесных инструкций. Такие дети испытывают затруднения в выполнении двигательных задач, связанных с пространственными и временными характеристиками, нарушая последовательность действий и пропуская некоторые этапы. Недостаточное развитие мелкой моторики также проявляется в слабой координации пальцевых движений, медлительности и склонности к застыванию в одной позе.

Дети с речевым недоразвитием нередко сталкиваются с функциональными или органическими нарушениями центральной нервной системы [34], что может приводить к различным поведенческим реакциям. Функциональные отклонения могут вызывать невротические реакции, такие как негативизм, гиперактивность или, наоборот, апатия и нерешительность.

Органические поражения головного мозга приводят к таким симптомам, как непереносимость жаркой погоды, головные боли, тошнота и головокружение. Эти дети быстро утомляются и утрачивают интерес к любым видам деятельности. У них наблюдается повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, эмоциональная нестабильность, а иногда, наоборот, заторможенность и вялость. Повышенная утомляемость негативно влияет на поведение и общее самочувствие. Возникают трудности с поддержанием усидчивости, работоспособности и концентрации внимания на протяжении уроков. Во время перемены дети могут проявлять чрезмерную активность, а затем испытывать сложности с возвращением к учебе [34].

Третий уровень общего недоразвития речи (ОНР III) отличается отдельными недостатками в развитии фонетической и лексико-грамматической сторон речи, которые могут показаться незначительными, но

вместе взятые создают значительные препятствия в обучении [20]. У детей с речевыми нарушениями долгое время могут оставаться неразвитыми неречевые психические процессы. В свою очередь, неполноценная речевая деятельность негативно влияет на развитие сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [12].

У детей с речевыми нарушениями наблюдается неустойчивое внимание и память, особенно речевая, трудности в понимании словесных инструкций, недостаток регулирующей функции речи и сниженный самоконтроль. Из-за колебаний психического состояния их работоспособность может существенно изменяться [34].

Низкий уровень базового слухового восприятия негативно отражается на формировании фонематического слуха, а позже – и фонематического восприятия. Вместе с тем необходимо учитывать, что не всегда прослеживается четкая взаимосвязь между дефектами звукопроизношения и трудностями в распознавании звуков [35].

Нарушения в области зрения обычно проявляются в виде недостаточно развитых зрительных образов и непостоянства зрительной памяти. Трудности возникают при различении правильного и зеркального написания букв, а также при распознавании букв, когда они накладываются одна на другую. Помимо этого, отмечаются сложности в назывании и сопоставлении визуально похожих буквенных знаков [26].

Дети с речевым недоразвитием сталкиваются с трудностями в пространственном ориентировании, включая определение направлений и расположения предметов. Они также испытывают сложности в ориентации относительно собственного тела. Пространственные нарушения негативно сказываются на формировании навыков письма и счета, вызывая устойчивые расстройства. У детей с общим недоразвитием речи III уровня пространственные нарушения имеют тенденцию к компенсации, что позволяет им частично справляться с этими трудностями [26].

У детей отмечается нехватка устойчивости и концентрации внимания,

проявляющаяся в быстрой утомляемости, снижении уровня произвольного контроля и ограниченности распределения внимания. Когда требуется следовать словесной инструкции, удерживать внимание на задании становится сложнее, чем при использовании визуальных стимулов [35].

Несмотря на относительную сохранность смысловой и логической памяти, у детей отмечается ухудшение вербальной памяти и снижение эффективности запоминания. Объем зрительной памяти остается достаточно высоким и приближен к норме, тогда как показатели слуховой памяти ниже ожидаемых. Эти особенности приводят к тому, что детям сложно запоминать сложные инструкции, они склонны пропускать элементы и нарушать последовательность выполнения заданий [27].

Взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими аспектами психического развития определяет особые черты когнитивных процессов. У детей с речевыми нарушениями наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления и в освоении мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Эти особенности мышления связаны с взаимодействием речевых нарушений и других областей психического развития. Для таких детей характерен небольшой объем знаний об окружающей среде, свойствах и функциях предметов, а также недостаточный уровень самоорганизации речевой деятельности [15]. Проблемы с самоорганизацией вызваны недостатками в эмоционально-волевой и мотивационной сферах, которые могут проявляться в виде психофизической расторможенности или заторможенности.

Воображение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) ограничено из-за бедного словарного запаса. Это также влияет на развитие их творческих способностей. Их представления о предметном мире отличаются неточностью и неполнотой, а практический опыт недостаточно фиксируется и обобщается в словесной форме, что, в свою очередь, ведет к задержке в формировании понятий [15].

Совокупность речевых и когнитивных нарушений мешает полноценному развитию коммуникативной активности.

Эти проблемы в общении проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы, что выражается в сниженном стремлении к общению, неразвитости форм коммуникации (как диалогической, так и монологической речи), а также особенностях речевого поведения.

Степень тяжести речевого дефекта играет важную роль в формировании межличностных отношений у детей. Те дети, чья речевая функция более развита, обычно занимают более высокие позиции в системе личных связей.

Развитие личности также характеризуется различной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений, причем многие дети демонстрируют неуверенность в себе, замкнутость и переживают свой речевой дефект в разной степени [35].

Детям с общим недоразвитием речи III уровня присущи такие поведенческие черты, как пассивность, зависимость от окружения и склонность к импульсивным действиям. В первом классе у этих учеников снижается работоспособность, что связано со стрессовыми реакциями и преобладанием негативных эмоций.

Однако ко второму году обучения отмечается улучшение работоспособности и стабилизация эмоционального фона на оптимальном уровне. Эти позитивные сдвиги объясняются адаптацией к школьной среде, улучшением взаимоотношений в классе и развитием навыков саморегуляции, что является результатом грамотно организованных коррекционных педагогических мероприятий [35].

Ученики начальных классов с общим недоразвитием речи III уровня зачастую обладают неадекватной самооценкой, склонной к завышению своих возможностей. Кроме того, многие из них недостаточно осознают и оценивают свои личные качества.

Согласно данным исследований, у детей с речевыми нарушениями психическое развитие протекает более благополучно, нежели развитие

речевой функции. Первичная патология речи оказывает сдерживающее влияние на формирование потенциально сохранных когнитивных способностей. Тем не менее, по мере становления словесной речи и коррекции речевых расстройств, отмечается динамика в интеллектуальном развитии, приводящая его к приближению к нормативным показателям [23].

Следовательно, у детей с общим недоразвитием речи выявляется определённое состояние нервной системы, которое вызывает неполное развитие сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Эти особенности затрудняют восприятие и усвоение учебного материала, несмотря на видимую сформированность речевых навыков. В дальнейшем общее недоразвитие речи негативно сказывается на изучении и других учебных дисциплин.

1.3. Характеристика нарушений устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

У младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня наблюдаются серьёзные и устойчивые нарушения всех составляющих речевой системы, что значительно осложняет как коммуникацию, так и обучение. Характерные дефекты устной речи можно классифицировать следующим образом:

Согласно Р. Е. Левиной, дети с общим недоразвитием речи (ОНР), несмотря на внешне развитую речь, испытывают трудности в правильном употреблении слов. В их активном словарном запасе преобладают существительные и глаголы, в то время как слов, обозначающих качества, признаки и состояния, недостаточно. Они также сталкиваются с трудностями в словообразовании, испытывая сложности при подборе однокоренных слов и создании новых слов с использованием суффиксов и приставок. Нередко встречаются случаи замены названий частей предметов на названия целых предметов или замена необходимых слов словами, близкими по значению. В

их речи преобладают простые предложения, а сложные конструкции используются крайне редко [28].

В идеале связная речь должна обладать такими качествами, как развернутость, произвольность, логичность, непрерывность и программированность. Однако у младших школьников с недоразвитием связной речи наблюдаются следующие отклонения: они сталкиваются с трудностями в установлении причинно-следственных связей, их восприятие реальности ограничено, им недостает речевых средств, и они испытывают сложности в планировании монолога [42].

У младших школьников с ОНР III уровня, несмотря на наличие развернутой фразы, связная речь остается недостаточно сформированной. Из-за ограниченного словарного запаса их речь звучит бедно и стереотипно, хотя они и понимают логику событий, но часто ограничиваются простым перечислением действий.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются значительные трудности при формировании связной речи, которые проявляются в различных аспектах их речевой активности:

В самостоятельных высказываниях дети с ОНР демонстрируют неспособность выстраивать правильные грамматические связи между словами в предложениях. Особенно ярко это проявляется при использовании предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные и другие сложные отношения. Они могут путать порядок слов, использовать неправильные предлоги и союзы, что затрудняет понимание смысла их высказываний.

При пересказе прочитанных или прослушанных текстов дети с ОНР часто допускают ошибки в передаче логической цепочки событий. Они могут упускать ключевые моменты истории, нарушать хронологию, не всегда замечая причинно-следственные связи. К тому же, они могут «потерять» персонажей, забывая их имена или роли в сюжете. Их пересказ часто получается фрагментированным, неполным и нелогичным.

Рассказ-описание представляет значительную сложность для детей с ОНР, а порой вовсе оказывается недоступным. Они испытывают трудности в создании связного, развернутого описания какого-либо объекта, предмета или события. Вместо этого они часто разрушают целостность рассказа, заменяя его простым перечислением отдельных черт, характеристик или частей объекта. Они также могут сталкиваться с трудностями при завершении начатой мысли, могут возвращаться к уже сказанному, повторять или терять нить повествования. Даже описание простых предметов или игрушек по запросу логопеда дается им с большими усилиями.

Творческое рассказывание тоже является значительной проблемой для детей с ОНР. Им трудно сформулировать идею рассказа, построить последовательное развитие сюжета и использовать разнообразные языковые средства для создания художественного образа. Часто, выполняя творческое задание, они просто пересказывают знакомый, заученный ранее текст вместо того, чтобы придумать что-то новое. Иначе говоря, дети не способны проявить собственное воображение и креативность при сочинении рассказа.

Дети с ОНР редко берут на себя инициативу в общении, не проявляя активности в речевом взаимодействии. Чтобы их речь могла стать полноценным инструментом общения, им постоянно нужна поддержка со стороны взрослых в виде наводящих вопросов, уточнений, подсказок и одобрения. Даже в играх они часто не сопровождают свои действия развернутым описанием происходящего, что значительно тормозит развитие связной речи.

Речевое отставание также негативно сказывается на развитии памяти у детей с ОНР. Хотя смысловая и логическая память у них относительно сохранны, вербальная память и эффективность запоминания заметно уступают показателям здоровых сверстников. Дети испытывают трудности с запоминанием сложных словесных инструкций, часто забывают отдельные шаги или искажают их при воспроизведении, могут путать порядок предложенных заданий. Нередко они допускают ошибки, повторяя описания

предметов или изображений, не запоминая их характеристики и детали.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) процесс становления связной речи существенно замедляется из-за трудностей в освоении лексического запаса и грамматического строя языка.

Т. А. Ткаченко отмечает, что развернутые высказывания детей с ОНР страдают от недостатка ясности, последовательности и логичности. Их рассказы часто бывают фрагментарными, где основное внимание уделяется внешним деталям, а не причинно-следственным связям между событиями. Особенную трудность представляют для них самостоятельное рассказывание по памяти и творческие формы изложения. Даже при воспроизведении текста по образцу они заметно уступают своим здоровым ровесникам [40].

Лексикон детей с ОНР отличается скудостью и своеобразием. У них нарушено умение подбирать слова и осуществлять их семантический отбор при построении высказываний. Дети не пользуются имеющимся словарным запасом, не владеют свободным оперированием словами. Это указывает на недостаточную сформированность языковых средств и невозможность спонтанного выбора и использования слов в речи. В их речи преобладают существительные, тогда как глаголы составляют лишь около половины словаря.

Процесс освоения слов протекает неверно: дети не могут корректно группировать слова, их лексика отличается неточностью значения. Встречаются функциональные замены с расширением значений слов, множество взаимозамен, трудности в усвоении абстрактной лексики и переносного смысла.

Нарушения в развитии речи проявляются в затруднениях при конструировании фраз и их использовании в ходе речевого взаимодействия. Аграмматизмы речи (ограниченное использование конструкций, их дефекты, нарушения грамматической формы слов) указывают на несформированное грамматическое структурирование.

Особенности грамматического строя у детей с ОНР детально

исследованы авторами, такими как Р. Е. Левина, Е. Ф. Соботович и др., с психологической и педагогической точек зрения. Морфологические нарушения проявляются в неправильном изменении и образовании слов. Чем богаче словарный запас ребенка, тем больше аграмматизмов встречается в его речи [28, 39].

Е. Ф. Соботович обращает внимание на то, что характер грамматических ошибок разнороден. Морфологические ошибки проявляются на уровне словосочетаний и предложений в неспособности правильно согласовать слова. Синтаксические нарушения выражаются в структурных и семантических аграмматизмах. У детей не развиваются навыки программирования, подбора и объединения языкового материала в процессе создания речевого высказывания [39].

Фонетико-фонематические нарушения речи у детей с ОНР 3-го уровня включают как фонематические (замены и смешения звуков), так и фонетические дефекты (искажения звуков). Сложные в артикуляционном плане звуки часто заменяются более простыми (например, [р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т] и др.). Проблема также состоит в недифференцированном произнесении звуков: один звук может использоваться вместо нескольких других (например, [т'] вместо [с'], [ч], [ш]). Еще одним нарушением является смешение звуков, когда их применение в речи нестабильно: правильный звук произносится то верно, то заменяется акустически или артикулярно схожим звуком [8].

Основой логопедических занятий становится работа над исправлением фонетико-фонематических недостатков речи у детей с ОНР 3-го уровня. Педагог сосредотачивается на произносительном аспекте речи: в ходе занятий он уточняет артикуляцию, работает над постановкой, автоматизацией и дифференциацией звуков; развивает фонематическое восприятие, анализ и синтез; обогащает словарный запас. У детей совершенствуются навыки словообразования и словоизменения, составления простых и сложных предложений; развивается связная речь; закладываются базовые умения

чтения и письма.

В свободной речи детей преобладают простые распространенные предложения, практически отсутствуют сложные конструкции. Связная речь остаётся слаборазвитой.

Понимание обращённой речи значительно улучшается и приближается к возрастной норме. Однако детям всё ещё сложно воспринимать слова с разными смыслоразличительными суффиксами и приставками, а также морфологическими элементами, передающими значения числа и рода; затруднено понимание логико-грамматических структур, временных и пространственных отношений [8].

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР III уровня уже сформировалась фразовая речь, содержащая небольшие элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Присутствуют проявления аграмматизма, такие как неправильное употребление существительных и прилагательных во множественном числе в косвенных падежах, а также ошибки в согласовании существительных и прилагательных с числительными. Словарный запас находится близко к возрастной норме, однако в активной речи преобладают преимущественно существительные и прилагательные. В повседневном общении дети используют недостаточно слов, обозначающих качества, признаки и состояния предметов и действий, что создает определенные трудности в коммуникации. Затруднения в выборе подходящих слов связаны с недостаточным владением навыками словообразования. Поэтому детям бывает сложно находить однокоренные слова, создавать новые слова с помощью суффиксов и приставок. В устной речи случаются замены названия части предмета названием целого предмета, нужного слова другим, близким или схожим по значению.

Фонематическое недоразвитие проявляется в недостаточном умении различать звуки: произношение шипящих и свистящих, аффрикат и сонорных звуков, а также замена одних звуков другими, более легкими в артикуляции. Ребенок может изолированно произносить все звуки, но в словах и

предложениях допускать их взаимозамены.

Связная речь остается слаборазвитой, в своих высказываниях дети используют простые распространенные предложения, сложные конструкции почти не применяются.

Понимание обращенной речи значительно улучшается и приближается к норме. Однако ребенку пока сложно воспринимать слова с различными смыслоразличительными суффиксами и приставками, а также морфологическими элементами, выражающими число и род; также затруднено понимание логико-грамматических структур, временных и пространственных отношений между объектами и явлениями.

III уровень ОНР – наиболее распространенный среди дошкольников. Речь таких детей выполняет коммуникативные функции только в случае, если взрослый или воспитатель задают дополнительные вопросы и предоставляют подсказки. Дети с III уровнем ОНР редко иницируют общение, их стремление к коммуникации снижено. Они редко задают вопросы взрослым и сверстникам, а игровые ситуации не сопровождаются комментариями о происходящем.

Все эти особенности развития связной речи и памяти у детей с ОНР требуют целенаправленного и комплексного подхода в коррекционно-педагогической работе, направленной на укрепление всех компонентов речевой системы и когнитивных функций.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В этой главе проведен теоретический обзор литературы, посвященной исследованию устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ данных источников позволил сделать несколько ключевых выводов.

Исследования особенностей устной речи младших школьников привели к созданию различных классификаций речевого развития. Эти классификации могут отличаться по выделяемым стадиям, возрастным рамкам, критериям

периодизации и прочим параметрам. Одной из самых известных и широко цитируемых является периодизация, предложенная А. Н. Леонтьевым, состоящая из четырех этапов, и охватывающая период речевого развития от рождения до 17 лет.

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой сложное речевое расстройство, встречающееся у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются стойкие нарушения в формировании всех основных компонентов языка: фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Эти нарушения, в свою очередь, ведут к серьезным трудностям в развитии связной речи.

Речевое развитие детей с ОНР III уровня характеризуется множеством нарушений, затрагивающих разные аспекты речевой системы. Отмечается наличие дефектов в произношении звуков, недоразвитие фонематических процессов, а также значительное отставание в формировании лексического состава и грамматического строя речи. Несмотря на это, речь детей может быть довольно развернутой, хотя и содержать явные пробелы в фонетике, лексике и грамматике.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Основываясь на анализе научных работ, посвященных коррекции общего недоразвития речи III уровня у младших школьников, был организован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проходил на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия», находящегося по адресу: Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, город Югорск, улица Мира, дом 6.

В исследовании приняли участие пять учеников 7-летнего возраста, обучающихся в данном учреждении.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей развития устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения этой цели использовался метод педагогического эксперимента, представляющий собой набор исследовательских методов, направленных на объективное и обоснованное определение особенностей развития устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В качестве диагностических инструментов была выбрана речевая карта, созданная на основе методических рекомендаций Н. М. Трубниковой «Логопедические технологии обследования речи». Эта карта охватывает все необходимые разделы для проведения всестороннего логопедического обследования.

В рамках исследования были определены следующие задачи:

1. Подбор диагностических методик, включающий анализ анамнеза, оценку общей, мимической и артикуляционной моторики, а также изучение

звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематических процессов, слоговой структуры слова, лексико-грамматических средств и связной речи.

2. Обеспечение необходимыми материалами для успешного проведения диагностических процедур.

3. Проведение логопедической диагностики среди детей младшего школьного возраста с использованием выбранных методик.

4. Анализ полученных результатов, выделение главных направлений логопедической работы для устранения выявленных речевых нарушений.

Логопедическое обследование основывалось на принципах анализа речевых патологий, предложенных Р. Е. Левиной, которая выделила три основополагающих принципа:

1. Принцип развития. Этот принцип подразумевает не только констатацию речевого нарушения, но и обязательное рассмотрение его динамики. В рамках этого принципа также выделяются ведущий дефект, называемый первичным, и сопутствующие ему вторичные нарушения. Это критически важно для разработки эффективной программы коррекционной работы.

2. Принцип системного подхода. Этот принцип основан на понимании сложной структуры и взаимосвязей всех компонентов речи, включая фонетическую сторону, фонематические процессы и лексико-грамматический строй.

3. Принцип учета речевых нарушений в контексте общего психического развития ребенка. Согласно этому принципу, речевые нарушения рассматриваются в тесной взаимосвязи с другими аспектами психического развития ребенка, поскольку все психические процессы, такие как восприятие, внимание, память, воображение и мышление, формируются через активное участие речи.

Наглядные материалы были созданы в соответствии с требованиями, указанными в речевой карте. В процессе обследования использовалось

следующее оборудование: «Логопедический альбом» О. Б. Иншаковой, а также карточки с графическими изображениями.

Для оценки результатов выполнения заданий детьми была применена пятибалльная система, разработанная на основе методики А. М. Колесниковой. Оценка выставлялась следующим образом:

- 5 баллов – задания соответствовали правильному выполнению;
- 4 балла – выполнению с незначительными затруднениями и небольшой помощью (допускалось 1-2 ошибки или придумывание более 5 слов);
- 3 балла – выполнению с незначительными ошибками (3-4 ошибки или придумывание от 3 до 4 слов);
- 2 балла – выполнению с множественными ошибками (5 и более ошибок или придумывание 1-2 слов);
- 1 балл – невыполнению задания.

В констатирующем эксперименте участвовали 5 младших школьников первого класса, среди которых было 2 девочки и 3 мальчика.

Обследование, проведенное с младшими школьниками, дало возможность полно и грамотно оценить речевую компетентность детей с общим недоразвитием речи III уровня и их индивидуальные особенности. Эти данные стали основой для разработки более продуктивной коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня.

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

В ходе логопедического обследования учитель-логопед заполняет речевые карты, пример которых приведён в Приложении 1.

Согласно собранным анамнестическим данным, у трёх из пяти обследуемых детей (60%) наблюдалось задержанное речевое развитие. У оставшихся двух детей (40%) не было обнаружено нарушений в речевом

развитии.

Результаты обследования младших школьников были подвергнуты качественному и количественному анализу по следующим речевым сферам (данные представлены в Приложении 2).

Анализ состояния общей моторики выявил, что 4 из 5 обследованных (80%) младших школьников (Артем, Михаил, Вероника и Захар) испытывали затруднения при выполнении заданий, требующих двигательной памяти и самоконтроля. В частности, при выполнении задания на «запретное» движение дети демонстрировали случайный характер ответов.

Анализ статической координации движений выявил, что 2 обучающихся (Михаил и Вероника), что составляет 40%, испытывали трудности с удержанием равновесия. Еще 2 обучающихся (Захар и Артем), также 40%, продемонстрировали полную неспособность удерживать двигательную позу. Лишь 1 обучающаяся (Варвара), что составляет 20%, успешно справилась с заданием. Что касается упражнений на пространственную организацию, то у всех 5 обучающихся (100%) - Михаил, Варвары, Вероники, Артема и Захара - наблюдались затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции. При исследовании ритмического чувства установлено, что 4 обучающихся (Артем, Михаил, Вероника и Захар), что составляет 80%, не справились со сложным ритмическим рисунком. Из них 2 обучающихся (Артем и Захар), что составляет 40%, испытывали затруднения как со сложным, так и с простым ритмом. Все данные представлены в таблице 1 (Приложение 2).

Результаты обследования мелкой произвольной моторики показали, что у 3 обучающихся (Артем, Захар и Михаил), что составляет 60% от общего числа, наблюдались трудности со статической координацией движений. Наибольшие затруднения у этих детей вызвала проба, требующая последовательного перекладывания второго и третьего пальцев друг на друга. Динамическая координация движений рук оказалась в пределах нормы у трех учеников (Миши, Вероники и Варвары), что также составило 60%. У оставшихся двух учеников (Захара и Артема), что составляет 40%, возникли

трудности при выполнении теста «кулак-ребро-локоть». Эти данные отображены в Таблице 1 (Приложение 2).

Результаты проверки мимической моторики показали, что у четырёх учеников (Михаила, Варвары, Вероники и Артёма), что составляет 80% от общего количества, возникали трудности только при выполнении задания, предполагающего прикрыть один левый глаз. У одного учащегося (Захара), составляющего 20%, были замечены тики и недостаточная выразительность мимики при демонстрации различных эмоций. В частности, эмоции печали и гнева передавались с помощью одного и того же выражения лица. Эти данные приведены в таблице 1 (Приложение 2).

При осмотре артикуляционного аппарата было установлено, что у одного учащегося (Захара), что составляет 20% от общего числа, имелось укороченное нёбо. У другого участника (Артема), также 20%, наблюдался увеличенный и уплощённый язык. Исследование у остальных троих участников (Вероники, Михаила и Варвары), что составляет 60%, показало отсутствие отклонений от нормы.

Анализ результатов выполнения тестов на проверку двигательных функций губ показал, что все пятеро участников (Михаил, Варвара, Вероника, Артем и Захар), что составляет 100%, столкнулись с трудностями при выполнении упражнений. В частности, участники продемонстрировали неспособность выполнять задания, направленные на подъем и опускание нижней и верхней губы.

Результаты оценки динамической организации артикуляторного аппарата выявили, что у четверых участников (Михаила, Вероники, Артема и Захара), что составляет 80% от общего числа, имели место трудности при выполнении упражнения на динамическую организацию языка. В частности, задание «чашка» либо выполнялось не полностью, либо фиксировалось в неподвижной позе. Эти данные представлены в таблице 2 (Приложение 2).

Результаты обследования звукопроизношения выявили, что у 4 обучающихся (Михаил, Варвара, Артем и Захар), что составляет 80%,

отмечается антропофонический дефект звукопроизношения. У 2 из этих обучающихся (Артем и Захар), что составляет 40%, также присутствует фонологический дефект. При этом 80% младших школьников (Михаил, Варвара, Артем и Захар) испытывают трудности с произношением сонорных звуков. У 1 обучающейся (Вероники), что составляет 20%, нарушений звукопроизношения не выявлено.

Диагностика просодической стороны речи выявила, что у двоих участников (Артема и Захара), что составляет 40%, возникли трудности с различением и имитацией изменений интонации. Ещё двое участников (Варвара и Михаил), составляющие 40%, смогли справиться с этим заданием, но с некоторыми затруднениями. Только одна ученица (Вероника), составляющая 20%, успешно выполнила задание. При проверке способности воспринимать и воспроизводить ритм, только одна участница (Вероника), составлявшая 20% от общего числа, справилась с задачей. Двое учеников (Варвара и Михаил), 40%, испытывали трудности: добавляли лишние звуки или сбивались с ритмом. Оставшиеся два участника (Артем и Захар), 40%, либо не могли различить ритмических рисунков, либо сокращали их, либо, наоборот, добавляли дополнительные удары или слоги. Эти данные показаны в таблице 3 (Приложение 2).

Результаты обследования подтвердили, что всем пятерым участникам (Михаилу, Варваре, Веронике, Артему и Захару), что составляет 100%, требуется тренировка диафрагмального дыхания.

Проверка слоговой структуры слова показала, что ни у кого из пяти участников (Михаила, Варвары, Вероники, Артема и Захара) не было выявлено нарушений в этой области. Данные представлены в таблице 4 (Приложение 2).

Анализ состояния фонематического слуха обнаружил, что основные трудности у обучающихся заключались в различении фонем, близких по акустическим и артикуляционным характеристикам, при восприятии слогов. 60% младших школьников сделали от 4 до 6 ошибок при выполнении задания.

Оставшиеся 40% допустили более семи ошибок. Эти данные отражены в таблице 4 (Приложение 2).

Результаты диагностики фонематического восприятия показали, что только один участник (Вероника), составляющий 20% от общего числа, успешно выполнил задание на идентификацию гласных фонем. Два участника (Артем и Захар), составляющие 40%, допустили от 1 до 4 ошибок, а оставшиеся два участника (Михаил и Варвара), также 40%, совершили от 4 до 6 ошибок.

Анализ фонетического восприятия выявил, что ученики испытывали трудности при выполнении заданий на определение количества звуков в слове, последовательности звуков в слове, положения звука в слове и количества слогов в слове. Выполнение этих заданий либо не производилось, либо осуществлялось с серьезными затруднениями. Данные представлены в таблице 4 (Приложение 2).

Диагностика лексической стороны речи у младших школьников показала, что учащиеся испытывали сложности с использованием слов высокой и низкой частотности, в названиях детёнышей животных, а также в системной лексике, в частности, в заданиях на подбор однокорневых слов. Все 5 участников (Михаил, Варвара, Вероника, Артем, Захар), что составляет 100%, не справились с этим заданием. Данные представлены в таблице 4 (Приложение 2).

Анализ понимания и применения грамматических форм показал, что у обучающихся возникали трудности при выполнении заданий на образование сложных слов, словообразование с использованием приставок, а также при выполнении заданий типа «закончить предложение».

Анализ связной речи младших школьников показал, что этот аспект у них недостаточно развит. При составлении предложений на основе опорных слов все 5 участников (Михаил, Варвара, Вероника, Артем, Захар), что составляет 100%, не использовали все предложенные слова. При создании предложений из отдельных слов, расположенных в случайном порядке, трое

обучающихся (Михаил, Артем, Захар), что составляет 60%, разместили слова в неправильном порядке. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок четверо обучающихся (Михаил, Вероника, Артем, Захар), что составляет 80%, создали краткое повествование, состоящее из простых предложений. Рассказ о личном опыте школьники создавали с помощью наводящих вопросов. Эти данные представлены в таблице 5 (Приложение 2).

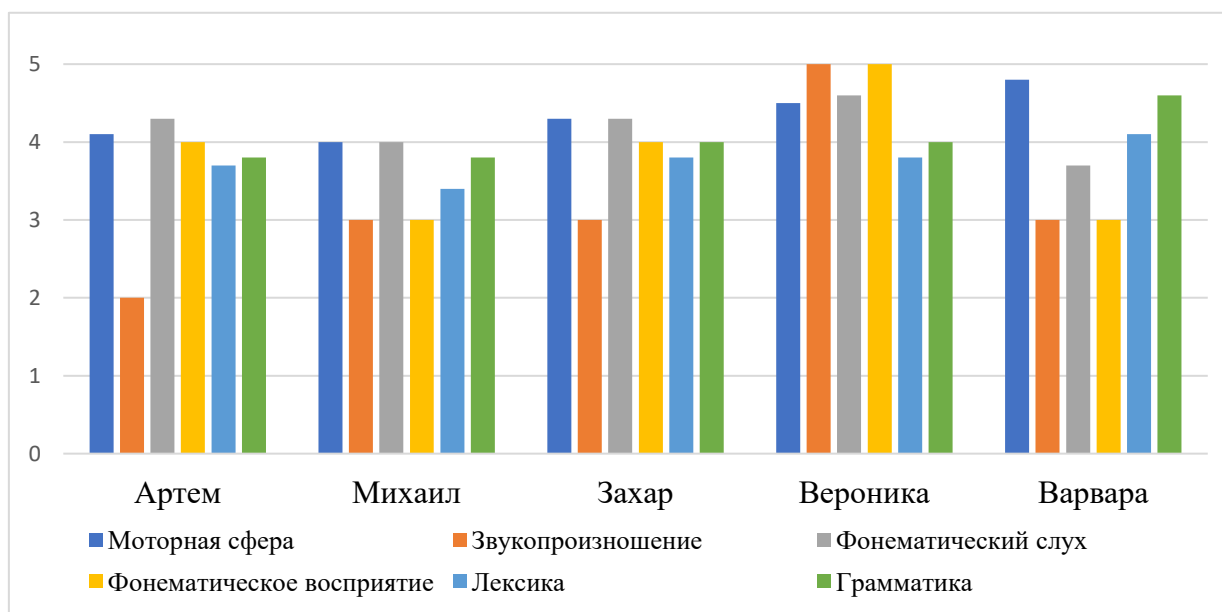


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов обследования моторной сферы, звукопроизношения, фонематический слух, фонематического восприятия, лексика и грамматика.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод о том, что у всех обучающихся имеются нарушения всех компонентов речевой деятельности, что указывает на наличие у них общего недоразвития речи (ОНР). Степень общего недоразвития речи, определяемая по уровню нарушений каждого компонента, оценивается как III. Несмотря на достаточную длину фраз, у детей наблюдаются недостатки в фонетической стороне речи, фонематических процессах, лексико-грамматических навыках и связной речи, что в целом подтверждает диагноз общего недоразвития речи III уровня. Полученные результаты обследования позволили установить, что у всех обследованных младших школьников присутствует общее недоразвитие

речи III уровня, сопровождающееся лёгкой формой псевдобульбарной дизартрии.

На основе результатов обследования младших школьников с общим недоразвитием речи был создан перспективный план коррекционной работы, который представлен в Приложении 3.

Для иллюстрации анализа результатов обследования был подготовлен график (рисунок 1), на котором отображены следующие разделы обследования: моторика, звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие, лексическая и грамматическая стороны речи.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

После завершения логопедического обследования был проведен анализ полученных результатов. Эти данные показывают, что у обучающихся есть нарушения как в моторной сфере, так и во всех компонентах речевой системы. Это позволило диагностировать у младших школьников общее недоразвитие речи III уровня, осложненное псевдобульбарной дизартрией. Нарушения звукопроизношения, особенно в произношении шипящих и сонорных звуков, связаны с несовершенством артикуляторной моторики. Нарушения в общей, мелкой, мимической моторике и моторике артикуляционного аппарата совместно указывают на наличие дизартрии. При этом нарушения моторики артикуляционного аппарата не являются тяжелыми и проявляются в трудностях при выполнении чередующихся и синхронных движений губ, дрожи языка и проблемах с переключением между артикуляционными положениями. Эти наблюдения позволяют предположить наличие легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Речевое развитие характеризуется следующими недостатками: фонематические процессы и звуко-слоговую структуру, и синтез нарушены, словарный запас ограничен, наблюдаются трудности в понимании и применении грамматических правил. Этот комплекс нарушений соответствует общему недоразвитию речи III уровня и объясняет проблемы с связной речью.

Основанный на результатах обследования, диагноз был уточнен до общего недоразвития речи III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией. Такое уточнение диагноза имеет ключевое значение для разработки коррективной стратегии.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1 Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики системной логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня у младших школьников

Коррективная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, должна быть комплексной и нацеленной на развитие всех аспектов речевой системы. Теоретической и методологической основой для такой работы послужили труды таких учёных, как Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левины, Л. В. Лаптиной, О. В. Правдиной, Н. В. Серебряковой, О. Ю. Федосовой, Г. В. Чиркиной и других исследователей.

Основы коррекционной работы опираются на принципы, разработанные такими известными учёными, как Л. С. Выготский, Р. Е. Левина и А. А. Леонтьев [12, 13, 28, 30].

Основные принципы, на которых строится коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи (ОНР):

1. Принцип системности. Речь рассматривается как сложная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Коррекционные меры направлены на устранение всех факторов, влияющих на речевую деятельность.

2. Принцип развития. Логопедические мероприятия разрабатываются с учетом зон ближайшего развития ребенка.

3. Принцип онтогенетики. Исследуются и корректируются речевые нарушения на разных этапах онтогенеза.

4. Принцип наглядности и доступности. Важно, чтобы коррекционные методы были доступны и понятны ребенку.

5. Принцип взаимосвязи речи с психологическими функциями. Речевая

деятельность тесно связана с развитием психических функций, таких как внимание, память, мышление и воображение.

6. Деятельностный подход. Программа коррекционной работы учитывает ведущую деятельность каждого возрастного этапа, что способствует лучшему развитию психических функций, включая речевую.

Эти принципы обеспечивают основу для успешной коррекции общего недоразвития речи у детей, позволяя создать эффективные и доступные методики лечения.

Общее недоразвитие речи (ОНР) может возникать вследствие различных клинических состояний, таких как дизартрия, ринолалия и алалия. Если клиническая патология является первичной причиной ОНР, то первой мерой коррекционной работы должно стать обращение к специалистам соответствующего профиля для совместного ведения терапии. В таком случае, коррекционная стратегия будет разрабатываться индивидуально, с учётом психофизиологических особенностей каждого ребёнка.

На основе анализа научных трудов, посвященных структуре дефекта при общем недоразвитии речи (ОНР), особенно на уровне ОНР III, коррекционная работа с детьми этой категории должна включать последовательную реализацию следующих этапов:

1. Подготовительная стадия коррекционной работы включает проведение комплекса мероприятий, направленных на нормализацию мышечного тонуса мимической и артикулярной мускулатуры с помощью логопедического массажа. Далее проводится работа по стабилизации артикуляторной моторики через применение пассивных и активных артикуляционных упражнений, что постепенно увеличивает нагрузку. В этом этапе также выполняются тренировки по улучшению речевого дыхания и развитию голосовых характеристик (силы и высоты звучания).

2. Коррекция произвольных навыков и умений речевой деятельности. Этот этап направлен на коррекцию произношения и развитие фонематических процессов. При наличии дизартрии коррекционные мероприятия

выстраиваются согласно индивидуальным особенностям нарушения, заигнорированием от природы и степени выраженности симптомов. В данном этапе проводятся упражнения по постановке звуков, их автоматизации и дифференциации в речи, а также обучению правильному использованию фонематических противопоставлений.

3. Развитие просодической составляющей речи. Этот этап фокусируется на формировании навыков управления темпоральной и ритмической структурой речи, а также на совершенствовании интонационной и мелодической речи. Включает в себя упражнения, направленные на развитие способности управлять силой, длительностью и частотой звучания.

4. Формирование коммуникативных навыков. Этап направлен на развитие у обучающихся способности эффективно использовать речевые навыки в различных ситуациях общения. Целью этого этапа является создание у детей навыков правильного произношения в социальных взаимодействиях.

При планировании логопедической работы важно соблюдать принципы деятельностного подхода, принимая во внимание ведущую деятельность, соответствующую каждому возрасту. В начальной школе основной деятельностью является учеба. Учитывая, что испытуемые находятся на уровне первого класса, логопедические занятия должны включать игровые элементы, которые служат важными инструментами коррекции.

И. В. Астахин утверждал, что игра – это деятельность, направленная на приобретение и моделирование социального опыта, в процессе которого формируется и развивается способность управлять собственным поведением [5].

Л. С. Выготский видел игру как инструмент внутренней социализации обучающегося, позволяющий усваивать социальные установки и нормы [13].

В образовательной практике игры могут быть классифицированы на основе характера педагогического процесса, что позволяет выделить следующие типы игр:

1. Дидактические игры направлены на достижение таких целей, как

расширение познавательного круга, применение приобретённых знаний, умений и навыков в практических действиях, развитие профессиональных навыков и закрепление определенных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения задач в повседневной жизни.

2. Развивающие игры способствуют углублению знаний, навыков и умений, помогая развивать когнитивные способности, внимание, память, выносливость и другие важные качества.

3. Социализирующие игры помогают детям адаптироваться к социальным нормам и правилам поведения, формируясь в процессе взаимодействия с социальными нормами и правилами поведения.

4. Воспитательные игры поддерживают положительное эмоциональное состояние, укрепляют уверенность в себе и способствуют развитию положительных качеств личности, таких как настойчивость, самоподвижность и самоконтролируемость.

Важно отметить, что дидактические игры характеризуются сложной структурой, поскольку они объединяют образовательные и игровые элементы. Это означает, что логопед выступает как организатор образовательного процесса и одновременно участвует в игре, что помогает детям лучше усваивать знания и навыки [1].

Эффективность дидактических игр повышается благодаря регулярному применению и интеграции их в коррекционную программу в сочетании с традиционными дидактическими упражнениями. Логопедическое воздействие на младших школьников направлено не только на коррекцию речевых нарушений, но и на развитие высших психических функций (ВПФ). В частности, важно стимулировать у детей развитие таких способностей, как восприятие, внимание, память и мышление. Частота и интенсивность упражнений, направленных на развитие этих навыков, должны зависеть от возрастных и психологических особенностей каждого ребенка.

В процессе обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР) на уровне младшей школы рекомендуется включать упражнения,

способствующие развитию понятийного мышления и навыков формулирования выводов. Среди эффективных методов формирования этих умений являются визуальные и слуховые эксперименты, а также исследовательские задания. Например, полезными средствами могут оказаться экскурсии, наблюдения и эксперименты, которые побуждают детей активно участвовать в учебном процессе.

Педагогические задачи заключаются в создании ситуаций, требующих активного участия студентов, что способствует усилению мыслительных процессов и повышению мотивации к учебной деятельности. Это помогает поддерживать высокий уровень интереса к обучению и усиливает вовлеченность в учебные материалы.

3.2. Содержание системной логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи III уровня у младших школьников

Содержание логопедических занятий, направленных на коррекцию общего недоразвития речи (ОНР) III уровня, строится на основе системного подхода и включает разработку перспективного плана коррекции, представленного в Приложении 3.

В данной главе будут рассмотрены основные направления работы, включённые в единую концепцию, а также представлено содержание логопедических занятий.

Логопедическая коррекция строится на основе игровой модели, представляющей собой «бродилку», где весь коррекционный процесс реализуется в игровой форме. Целью данной модели является последовательное прохождение игрового маршрута до финиша с получением награды. Каждый этап прохождения маршрута соответствует одному логопедическому занятию. Игровой маршрут визуализирован в виде карты, рассчитанной на календарный месяц.

В соответствии с календарно-методическим планированием, каждый

этап изучения лексической темы сопровождается проведением диагностических оценок состояния фонетики, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и связной речи. В начале изучения новой лексической темы проводится проверка текущего уровня владения навыками, а после завершения курса проводится итоговая диагностика для оценки эффективности проделанной работы. В течение всего года игровые маршруты меняются, позволяя легко переходить от одной темы к другой с помощью специальных «липучек».

Чтобы повысить эффективность образовательного процесса, особенно в логопедической практике, рекомендуется регулярно вводить дидактические игры. Логопедические занятия должны сопровождаться разнообразными играми, направленными на различные аспекты коррекции.

Дидактические игры, направленные на развитие моторной сферы, охватывают её компоненты, такие как общая, мелкая, мимическая и артикуляторная моторика. Для развития общей моторики уместными являются широко используемые и популярные игры, такие как «вышибалы», «догонялки», «краски» и другие. Также полезно включить в занятия игру «Море волнуется раз», которая способствует развитию самоконтроля движений и их переключения. Эта игра может быть включена в занятие как физическая активность.

Игра «Повторяй за мной»: для совершенствования общей моторики.

Эта игра проводится под аккомпанемент веселой танцевальной музыки. Логопед показывает танцевальные движения, а ученик их повторяет. Возможен также обратный вариант, когда педагог копирует движения ученика. Такая методика помогает развивать не только общую моторику, но и интонационную сторону речи.

Мелкую моторику составляют согласованные движения, необходимые для выполнения точных действий руками и пальцами. Развивать её помогают разнообразные дидактические материалы, включая шнуровки, крупы, массажные шарики и многое другое. Для проведения игры «Карандашик»,

которую мы рассмотрим дальше, потребуется всего лишь карандаш.

Игра «Карандашик»:

Необходимое оборудование: шестигранные карандаши.

Ход игры: участникам нужно взять карандаш обеими ладонями и выполнять вращающие движения, передвигая его от основания ладони до самых кончиков пальцев.

Различные варианты выполнения задания:

- Удерживание карандаша каждым согнутым пальцем по очереди.
- Удерживание карандаша таким образом: указательный и безымянный палец располагаются сверху, а средний и мизинец – снизу.

Далее представлена еще одна полезная дидактическая игра, которая способствует не только улучшению мелкой моторики, но и расширению словарного запаса у детей. Описание этой игры содержится в приложении 4 к логопедическому занятию.

Игра «Волшебный мешочек»:

Оборудование: непрозрачный мешок, набор предметов, связанных с темой занятия.

Варианты проведения:

1. «Угадай-ка!»: Обучающийся ощупывает предметы внутри мешочка, затем достаёт их и описывает, называя каждый предмет вслух. Логопед может задать наводящие вопросы («Он мягкий?» или «Он квадратный?»), чтобы облегчить процесс распознавания.

2. «Найди нужный предмет»: Перед началом игры дети знакомятся со списком предметов, находящихся в мешочке. Затем логопед называет определённый предмет, который ребёнок должен отыскать.

3. «Фигура на ощупь»: Внутри мешочка лежат предметы, представляющие разные геометрические фигуры. Когда ребёнок вытаскивает предмет, он называет соответствующую ему фигуру.

4. «Посчитай предметы»: Ребёнку необходимо достать все предметы из мешочка и посчитать их.

Чтобы развить мимическую мускулатуру, учитывая природную склонность детей к гримасам, рекомендуется провести игру «Обезьянки». Для этого не понадобится специальное оборудование. Логопед предлагает ребёнку повторять различные мимические выражения, которые он демонстрирует, а потом сам подражает выражениям ребёнка.

Развитие моторики артикуляционного аппарата достигается через выполнение артикуляционной гимнастики. Примером такой активности является игра «Кувшинки».

Игра «Кувшинки»:

Материалы: Картинки с изображениями артикуляционных упражнений, оформленные в виде цветов, и ёмкость с водой.

Процесс: Участнику предлагается выбрать одну из «кувшинок» и пустить её на воду. Открыв выбранную картинку, ребенок выполняет показанное на ней артикуляционное упражнение.

Дидактические игры для всестороннего развития речи:

В процессе коррекции звукопроизношения используются специальные дидактические игры, нацеленные на закрепление и различение звуков. Например, для автоматизации звуков на занятиях можно применить игру «Рыбалка».

Оборудование: Дидактический комплект, состоящий из ведёрка, изображения моря с липучками и картинок рыб с соответствующими речевыми заданиями.

Проведение: Задача участника – «ловить» рыбу, проговаривая речевую информацию, указанную на каждой рыбе, и помещать улов в ведёрко.

Для дифференциации звуков можно использовать игру «Корзиночки».

Игра «Корзиночки»:

Оборудование: Две корзины и набор предметов, названия которых содержат звуки, требующие разграничения.

Задача игрока заключается в том, чтобы правильно распределять предметы: те, в названии которых присутствует один звук, кладутся в одну

корзину, а те, где есть другой звук – в другую. Это позволяет одновременно тренировать навык различения звуков и развивать фонематическое восприятие.

Для работы над просодическими аспектами речи в логопедических занятиях полезно применять упражнения по фонологоритмике. Фонологоритмика – это метод коррекционной терапии, объединяющий физические упражнения с музыкальным сопровождением и речевыми элементами.

Цель фонологоритмических упражнений – преодоление недостатков речевого развития.

Упражнение-игра «Солнышко и дождик»:

Музыкальный материал: Фрагменты произведений «Вальс» (часть 1, Д. Шостакович) и «Дождик» (часть 2, А. Александров).

Инструкция:

1. Под музыку, напоминающую шум дождя, участники выполняют ритмичные хлопки в ладоши. Как только мелодия меняется, они начинают плавно двигаться, изображая солнечные лучи.

2. Организуется импровизированный танец-вальс «Капельки и солнечные лучики», где используются ленты голубого и оранжевого цветов [23].

Формирование правильного речевого дыхания играет важную роль в логопедической практике. Особенно важно это для звука [Р], так как для его корректного произношения необходима мощная воздушная струя. С этой целью можно использовать следующие игровые упражнения:

Игра «Футбол»:

Оборудование: Мяч для настольного тенниса и миниатюрные ворота.

Правила: Учащиеся должны «забить гол», дуя на мяч сильной воздушной струей, при этом важно следить, чтобы щёки оставались расслабленными и не раздувались.

Игра «Шторм в стакане»:

Оборудование: Коктейльная трубочка и стакан с водой.

Методика: Чтобы создать «шторм» в воде, детям нужно сильно подуть в трубочку, соблюдая условия предыдущего упражнения. Цель игры зависит от поставленных задач: для тренировки силы воздушного потока необходимо добиться активного бурления воды, а для увеличения продолжительности выдоха – поддерживать шторм как можно дольше.

Развитие фонематического слуха, которое позволяет различать звуки речи, проходит постепенно. В работах Т. А. Ткаченко предложены различные игры для тренировки этого навыка (см. Приложение 4) [41].

Одна из таких игр называется «Слушай внимательно». Она предполагает, что ребёнок слушает три похожих по звучанию слова и повторяет только те, которые обозначают съедобные предметы.

Примеры наборов слов: «картошка, ложка, крошка»; «апельсин, блин, мандарин»; «конфета, котлета, ракета».

Ещё одно упражнение направлено на поиск «лишнего» слова в ряду, например, «жатка – жатка – ватка – жатка» или «утёнок – утёнок – утёнок – котёнок».

Для улучшения фонематического восприятия полезна игра «Поймай звук». Сначала выбирается звук, который ребёнок должен «поймать». Логопед произносит последовательность звуков, не показывая артикуляции. Услышав нужный звук, ребёнок реагирует движением обеих рук. Эта игра развивает способность различать гласные и согласные звуки на слух. Такие упражнения можно адаптировать для работы как с отдельными звуками, так и со слогами или словами.

Развитие лексической составляющей речи можно интегрировать почти в любую игровую деятельность. Этот процесс охватывает расширение номинативного, адъективного и предикативного словарей. Номинативный словарь включает слова, обозначающие предметы и явления. Важно формировать запас как часто используемых слов, так и редких, наименований детёнышей животных, а также малоизвестных терминов.

Для расширения номинативного словаря отлично подходит игра «Лото с картинками». Ребёнку предлагается участвовать в увлекательном соревновании, что повышает его мотивацию. Логопед может выбирать различные тематические направления в зависимости от уровня подготовки ребёнка. К примеру, взяв тему «Мебель», можно предложить малышу разложить маленькие карточки с мебелью по большим карточкам, соответствующим разным комнатам.

Адъективный словарь – это совокупность прилагательных, включающая относительные, качественные и притяжательные формы.

Для его обогащения подойдёт игра «Чей хвост?». Логопед рассказывает историю о животных, потерявших свои хвосты. Задача ребёнка – помочь им вернуть хвосты, правильно называя их владельцев. Например, «Это чей хвост? (Заячий)».

В лесу зверята ищут свои хвосты. (Логопед показывает или описывает): «На ветке дерева висит пушистый серый хвост белки. Чей это хвост? (Беличий)». Потом под дубом находится коричневый хвост медведя. Чей он? (Медвежий). В лесной чаще найден хвост волка (Волчий), а среди мха – рыжий хвост лисы (Лисий). На пеньке оказался тонкий хвостик мышки (Мышиный). Благодаря помощи детей все зверушки обрели свои хвосты обратно.

После этого логопед предлагает вспомнить названия хвостов домашних питомцев: хвост собаки – собачий, кошки – кошачий, лисы – лисий, зайца – заячий. Во время игры можно использовать иллюстрации животных.

Для углублённого освоения адъективного словаря можно воспользоваться игрой «Из чего сделано?». Логопед демонстрирует различные предметы и задаёт вопрос о материале, из которого они изготовлены. Ребёнок отвечает, формируя соответствующее прилагательное, например, «деревянный». Игру можно усложнить, добавив элементы грамматики: спрятать предметы и дать ребёнку указания по их поиску. Найдя предмет (скажем, стеклянный стакан), ребёнок вместе с логопедом образует нужное прилагательное: «Стакан какой? (Стеклянный)».

Предикативный словарь, содержащий глаголы, развивается с помощью игры «Расшифруй». Здесь необходимо перечислить действия, составляющие основное действие, либо вспомогательные действия.

Пример для глагола «шить»: «взять иглу и нить, вдеть, протыкать, вытянуть, натянуть, посмотреть». Для глагола «прыгать»: «зажечь желание, разогнаться, оттолкнуться, вытянуть ноги, полететь, приземлиться, затормозить, вдохнуть, отдохнуть».

Грамматический строй речи включает процессы словообразования и изменения форм существительных, глаголов и прилагательных. Для формирования умения образовывать новые слова из существительных применяется игра с картинками, изображающими одинаковые предметы разных размеров.

Например, ребёнку демонстрируют изображения большой и маленькой кукол. Его задача – назвать большую куклу словом «кукла», а маленькую – «куколка».

Для тренировки изменения форм существительных используется игра с картинками, на которых представлены одиночные и множественные экземпляры одних и тех же предметов (см. Приложение 4) [28]. Ребёнок должен называть предметы на этих картинках как в единственном, так и во множественном числе.

Связная речь развивается через участие в играх и обсуждение различных жизненных ситуаций. Важно научить ребёнка пересказывать известные сказки, создавать истории на основе личного опыта и строить предложения с опорными словами.

Для развития связной речи полезна игра «Сюжетные картинки». Ребёнку предлагают расставить перемешанные сюжетные картинки в правильном порядке и составить рассказ, используя сложные предложения. Кроме того, для обучения пересказу можно использовать хорошо знакомые тексты, например, сказку «Репка». Ребёнок собирает пазл с изображением сюжета сказки и параллельно пересказывает её логопеду.

Помимо непосредственных занятий с детьми, логопед взаимодействует и с другими участниками образовательного процесса. Особое значение имеют родители, для которых организуются консультации, семинары и разрабатываются информационные материалы. По окончании каждого занятия детям выдаются домашние задания для закрепления изученного материала. Родителям предоставляется буклет «Играем вместе» с подборкой игр, подходящих для ежедневного применения (см. Приложение 5).

Кроме того, логопед тесно сотрудничает со смежными специалистами (классным руководителем, преподавателем физической культуры, учителем музыки), проводя для них консультации и семинары. Совместная работа ведётся как в рамках учебных, так и внеучебных мероприятий. Например, организуется праздник для детей с общим недоразвитием речи, где логопед подготавливает речевой материал, а музыкальный педагог – музыкальные номера.

Таким образом, коррекционная работа по устранению общего недоразвития речи III уровня включает комплексный подход, ориентированный на развитие всех составляющих речи и предполагающий применение дидактических игр. Важнейшим элементом этой работы является сотрудничество с родителями и другими специалистами, такими как классный руководитель, преподаватели физкультуры и музыки.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

В ходе проведения контрольного эксперимента учителем-логопедом заполняются речевые карты.

Был проведен качественный и количественный анализ результатов обследования младших школьников по следующим направлениям.

Обследование состояния общей моторики показало, положительную динамику у 1 обучающегося (Вероника), что составляет 20%. У 1

обучающегося (Варвара), что составляет 20%, результаты остались на прежнем уровне. Было отмечено, что с заданиями на двигательную память и самоконтроль затрудняются выполнить 3 обучающихся (Артем, Михаил, Захар), что составляет 60% от общего количества детей. Обучающиеся продолжают говорить наугад при ответе на задании про «запретное» движения.

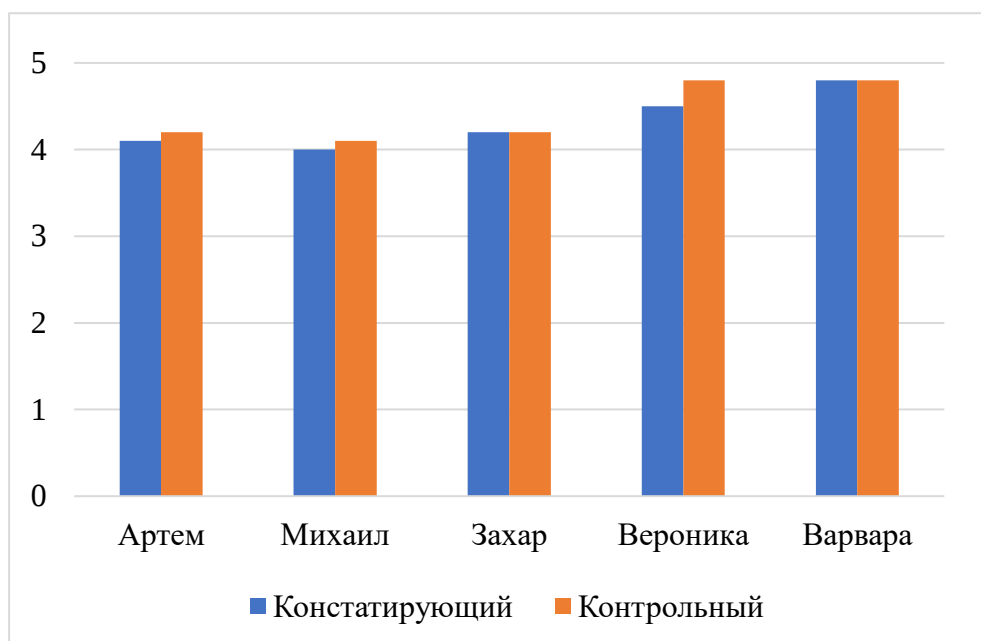


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов обследования моторной сферы.

При оценке мелкой произвольной моторики было выявлено, что статическая координация движений улучшилась у двух учеников (Артема и Михаила), что составляет 40% от общего числа участников. Один ученик (Захар), составляющий 20%, всё ещё испытывает сложности с выполнением задания, заключающегося в переключении второго пальца на третий и наоборот. Динамическая координация рук остаётся в пределах нормы у трёх учащихся (Михаила, Вероники и Варвары), что соответствует 60% группы, тогда как двое других учеников (Захар и Артем), составляя 40%, продолжают сталкиваться с трудностями при выполнении теста «кулак-ребро-ладонь». Эти данные отражены в таблице 1 (Приложение 5).

В сравнительной диаграмме результатов констатирующего и

контрольного обследования моторной сферы мы можем увидеть положительную динамику у 3 обучающихся (Артем, Михаил, Вероника), что составляет 60% от общего количества.

Обследование звукопроизношения показало, положительную динамику у 2 обучающихся (Варвара, Артем), что составляет 40% детей. У 4 обучающихся (Михаил, Варвара, Артем, Захар), что составляет 80% младших школьников продолжают страдать сонорные звуки. У 1 обучающегося (Вероника), что составляет 20% не было выявлено нарушений звукопроизношений.

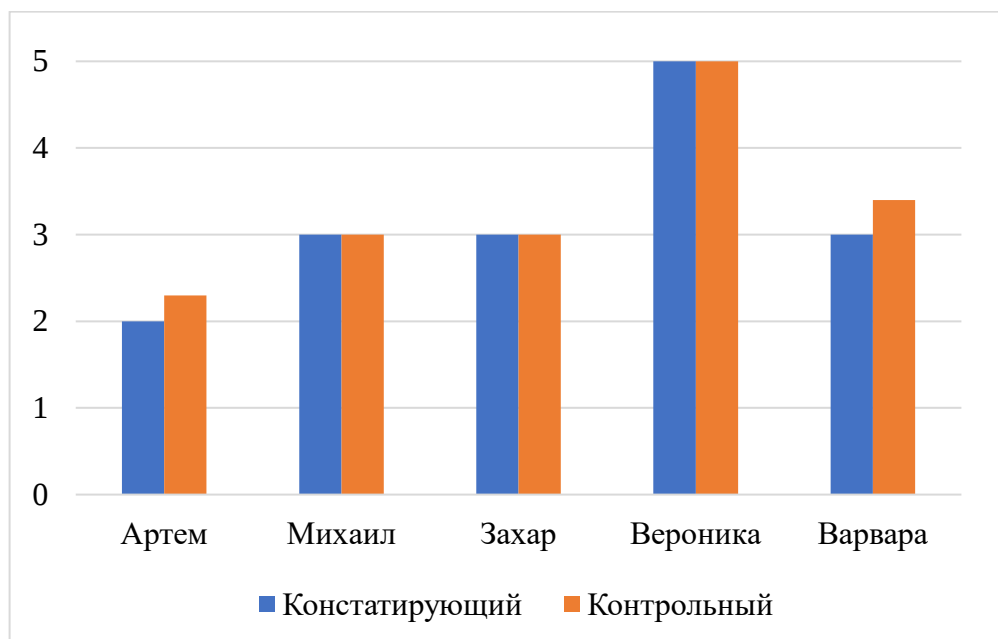


Рис. 3. Сравнительная диаграмма результатов обследования звукопроизношения.

В сравнительной диаграмме результатов констатирующего и контрольного обследования звукопроизношения мы можем увидеть положительную динамику у 2 обучающихся (Артем, Варвара), что составляет 40% от общего количества. Данные представлены в таблице 2 (Приложение 5).

Исследование состояния фонематического слуха выявило, что главные трудности у обучающихся связаны с различением фонем, схожих по акустическим и артикуляционным характеристикам, особенно на примере слогов. У 5 обучающихся (Артем, Михаил, Захар, Вероника, Варвара), что составляет 100% младших школьников справились с заданием с 4–6

ошибками.

В сравнительной диаграмме результатов констатирующего и контрольного обследования состояния фонематического слуха мы можем увидеть положительную динамику у 5 обучающихся (Артем, Михаил, Захар, Вероника, Варвара), что составляет 100% от общего количества. Данные представлены в таблице 3 (Приложение 5).

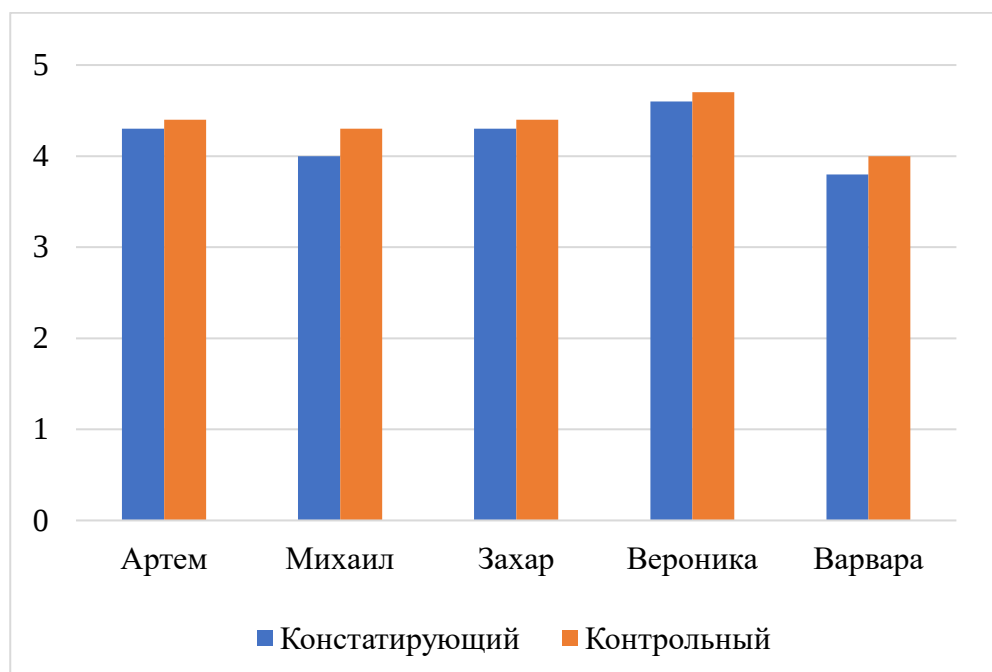


Рис. 4. Сравнительная диаграмма результатов обследования состояния фонематического слуха.

Диагностика фонематического восприятия продемонстрировала, что успешно выполнил задание на выделение гласных фонем только один учащийся (Вероника), что составляет 20% от всей группы. Три учащегося (Артем, Захар, Михаил), что составляет 60%, допустили от одной до четырёх ошибок, а ещё один учащийся (Варвара), составляющий 20%, сделал четыре-шесть ошибок.

Оценка фонетического восприятия показала, что только один учащийся (Вероника), что составляет 20% от общего числа, справился с заданиями на определение количества звуков в слове, последовательности звуков, местоположения звука и количества слогов. Остальные четверо учащихся

(Артём, Захар, Михаил, Варвара), что составляет 80%, испытывали значительные затруднения или вовсе не смогли справиться с этими задачами.

В сравнительной диаграмме результатов констатирующего и контрольного обследования фонетического восприятия мы можем увидеть положительную динамику у 1 обучающегося (Михаил), что составляет 20% от общего количества. Повторное обследование фонематического восприятия у 4 обучающихся (Артём, Захар, Вероника, Варвара), что составляет 80% от общего количества, показало отсутствие динамики: их результаты не изменились по сравнению с предыдущим обследованием. Данные представлены в таблице 3 (Приложение 5).

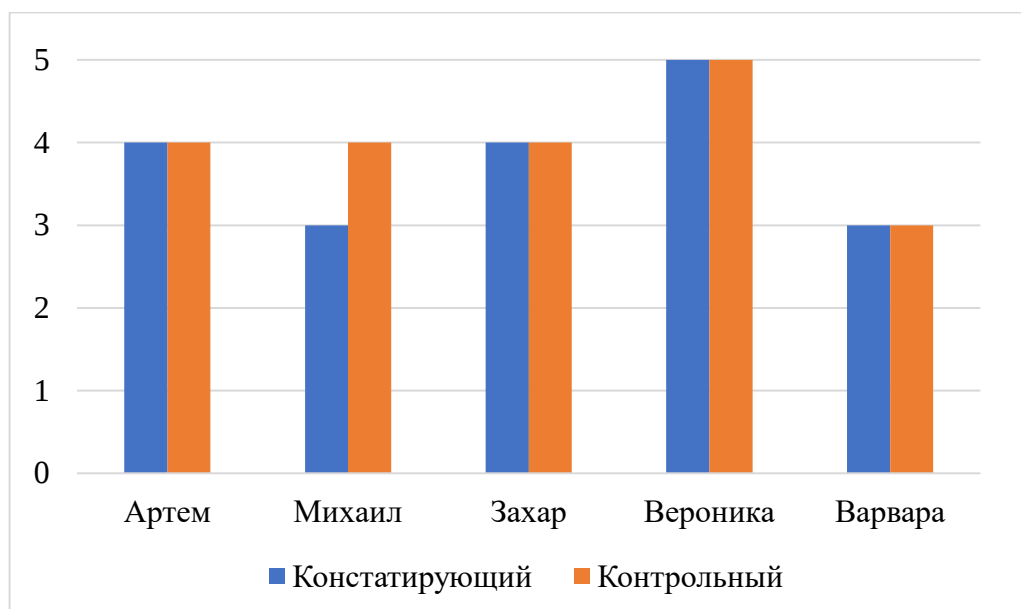


Рис. 5. Сравнительная диаграмма результатов обследования фонетического восприятия.

Диагностика лексической стороны речи младших школьников обнаружила недостатки в использовании слов как высокой, так и низкой частотности, а также в наименованиях детёнышей животных. Четверо учащихся (Михаил, Вероника, Артём, Захар), что составляет 80% от общего числа, столкнулись с трудностями при работе с системной лексикой, особенно в заданиях на подбор однокоренных слов. Один учащийся (Варвара) продемонстрировал положительные результаты в выполнении заданий на

подбор однокоренных слов. Данные представлены в таблице 4 (Приложение 5).

В результате сопоставления данных, констатирующего и контрольного обследований, представленных в сравнительной диаграмме, установлено, что у 5 обучающихся, что составляет 100% (Артем, Михаил, Захар, Вероника, Варвара) наблюдается положительная динамика развития лексической стороны речи.

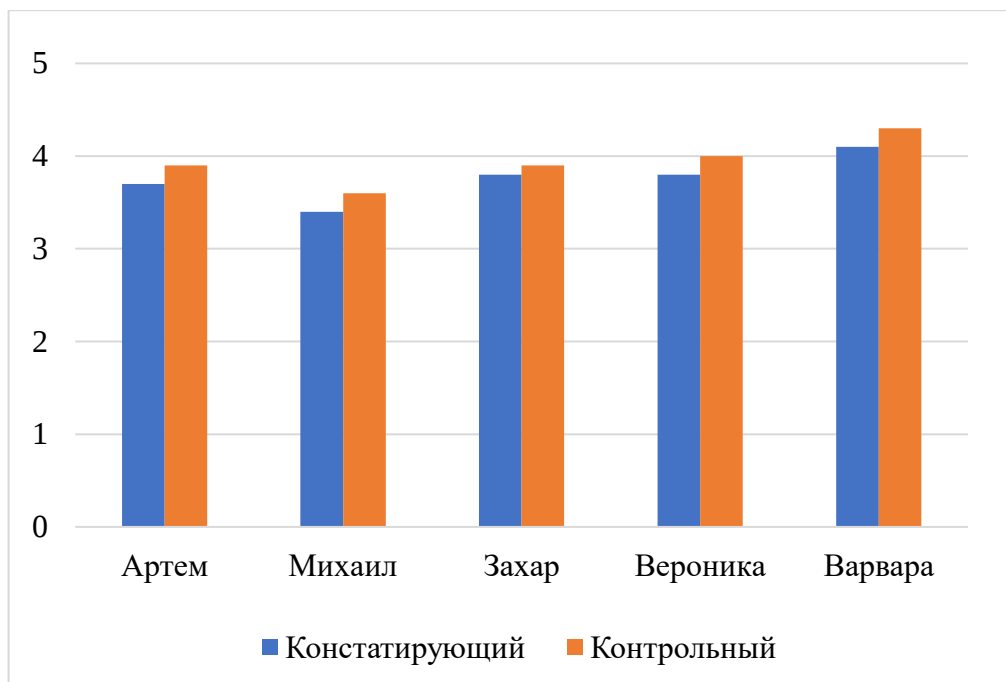


Рис. 6. Сравнительная диаграмма результатов обследования лексической стороны речи.

Анализ понимания и использования грамматических конструкций выявил, что у учащихся возникали сложности с выполнением таких заданий, как образование сложных слов, словообразование с применением приставок, а также завершение предложений согласно инструкции.

Анализ сравнительной диаграммы результатов констатирующего и контрольного обследований понимания и употребления грамматических форм показал, что все пять обучающихся (Артем, Михаил, Захар, Вероника, Варвара) продемонстрировали положительную динамику, что составляет 100% от общего числа участников.

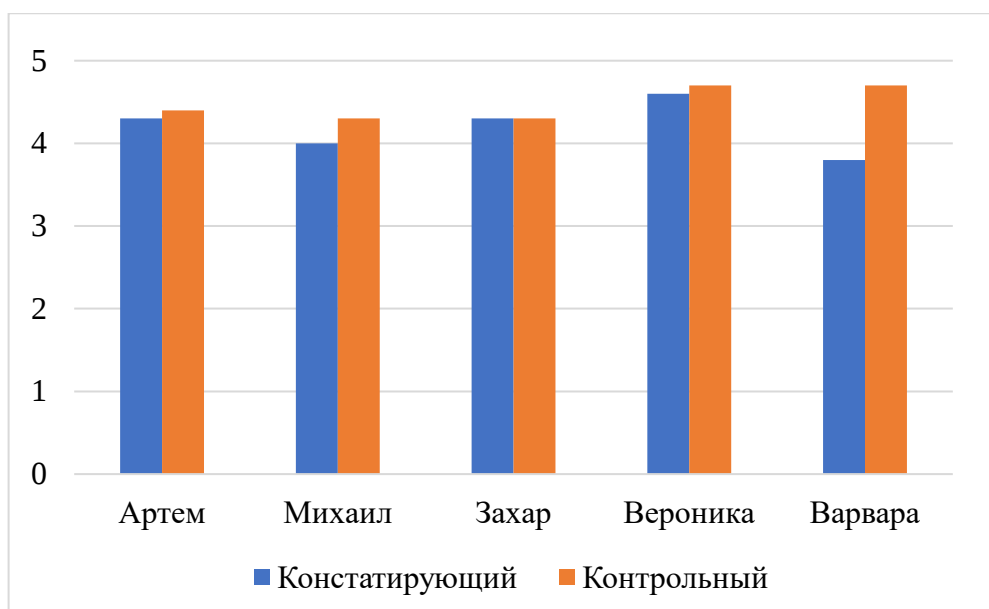


Рис. 7. Сравнительная диаграмма результатов обследования понимания и употребления грамматических форм.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Дети с общим недоразвитием речи III уровня требуют специально организованного комплексного подхода к коррекции, направленного на всестороннее развитие всех компонентов речевой системы — фонетики, лексики и грамматики.

Содержание логопедической работы строится на принципах, сформулированных Р. Е. Левиной. Структура занятий должна включать задания, развивающие фонетическую, фонематическую, лексическую и грамматическую стороны речи, а также связную речь. Помимо этого, следует учитывать клинический вариант речевой патологии — дизартрию, и планировать работу по устранению моторных нарушений, нормализации мышечного тонуса и развитию мимической выразительности.

Коррекционные мероприятия с младшими школьниками должны выстраиваться с учётом ведущей деятельности этого возраста — учебной, активно применяя игровые методы и формы работы. Такой подход делает обучение более интересным и результативным, способствуя повышению мотивации детей к участию в коррекционном процессе.

Для младшего школьника дидактическая игра становится мощным инструментом развития, создавая зону ближайшего развития. Объединяя элементы обучения и игры, она помогает специалистам поддерживать интерес учащихся к занятиям, стимулировать их мотивацию и эффективно формировать нужные навыки и знания. Многообразие дидактических игр определяет наличие различных классификаций их типов.

В данной главе предлагается структура логопедической работы, основанная на применении игры-бродилки, являющейся одним из элементов целостного коррекционного процесса. Суть игры заключается в последовательном прохождении этапов, представленных в виде игрового поля, с достижением финиша и получением заслуженной награды. Каждый ход в игре-бродилке соответствует отдельному логопедическому занятию, обеспечивая целостность и мотивированность коррекционной работы.

Все задания, представленные в данной главе, являются дидактическими играми, специально разработанными для целенаправленного развития конкретных аспектов речевой системы. Такой дифференцированный подход обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты речи, необходимые для эффективной коррекции.

В работе были использованы игровые пособия, разработанные известными специалистами в области логопедии: Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Ткаченко и О. Ю. Филимоновой [27].

По итогам логопедической работы был проведен контрольный эксперимент для определения эффективности выполненной логопедической работы. Контрольный эксперимент проводился с детьми с 18.12.2023 – 22.12.2023 г. Анализ полученных результатов контрольного эксперимента показали, что положительная динамика заметна, у кого-то динамика повысилась, а у некоторых пробы остались на том же уровне, но развитие моторной сферы, звукопроизношения, развитие фонематического слуха и восприятия, лексики и грамматики стали более точными и уверенными.

Одним из ключевых факторов успешности коррекционного процесса

является активное вовлечение других участников образовательного процесса, особенно родителей. Для достижения этой цели в программу логопедической работы включены консультации и семинары для родителей, а также разработка наглядных методических материалов. Чтобы обеспечить практическую поддержку родителям, создан буклет «Играем вместе», содержащий описания игр, которые легко вписываются в повседневную жизнь семьи (Приложение 6).

Значимую роль в коррекционном процессе играют не только логопед и родители, но и другие специалисты образовательного учреждения, такие как учитель, психолог и музыкальный руководитель. Для координации совместной работы с ними проводятся консультации, семинары и иные формы методической поддержки.

Взаимодействие с этими специалистами распространяется не только на учебные, но и на внеучебные мероприятия, позволяя организовать интересные и запоминающиеся события, такие как праздники для младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Итак, содержание коррекционной работы, направленной на устранение общего недоразвития речи III уровня, представляет собой комплекс мероприятий, ориентированных на развитие всех компонентов речевой деятельности и включающих разнообразные дидактические игры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной выпускной квалификационной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты изучения и коррекции общего недоразвития речи III уровня у младших школьников. Основное внимание уделяется возможностям использования дидактической игры как эффективного метода коррекционного воздействия.

Первая глава содержит подробный обзор теоретической основы исследования, опираясь на труды таких учёных, как Н. И. Варенцова, И. Т. Власенко, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, В. А. Калягин, М. М. Кольцова, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Рубинштейн, Т. Е. Смокотина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и других. В рамках анализа обсуждаются этапы становления устной речи, детально рассматривается клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня, а также особенности нарушений устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Во второй главе выпускной квалификационной работы описаны исследование состояния моторики и устной речи младших школьников с ОНР III уровня. Глава раскрывает организацию констатирующего эксперимента и предоставляет качественный и количественный анализ результатов обследования. Комплексное обследование позволило выявить у учащихся общее недоразвитие речи III уровня и лёгкую степень псевдобульбарной дизартрии.

Третья глава посвящена теоретическому обоснованию и определению содержания логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи III уровня у младших школьников. Главное внимание уделено разработке и обоснованию методики использования дидактических игр в коррекционном процессе.

В работе использованы игровые пособия, созданные такими авторами, как Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко и О. Ю. Филимонова.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная, что необходимо учитывать при планировании коррекционного процесса. Принимая во внимание, что испытуемые являются обучающимися первого класса, использование игр в качестве основных методов коррекции на логопедических занятиях является не только уместным, но и высокоэффективным. Такой подход позволяет сочетать учебные задачи и игровые формы, способствуя более успешному усвоению материала и мотивации детей к занятиям.

Дидактическая игра объединяет обучение и игру, формирует интерес и поддерживает мотивацию младших школьников. Существуют разные классификации дидактических игр.

В коррекционной работе с младшими школьниками используются игры как эффективное средство развития речи, обладающее широким спектром возможностей. Используются игры, направленные на развитие высших психических функций, фонематического слуха и звуко-слогового анализа, и синтеза, слоговой структуры, лексико-грамматического строя, а также игры по обучению чтению, автоматизации и дифференциации звуков и развитию связной речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется системностью, поскольку оно проявляется не только в речевых нарушениях, но и оказывает значительное воздействие на развитие всех психических процессов, таких как восприятие, внимание, память и мышление. Это подчёркивает тесную связь между развитием речи и психическими функциями, а также важность комплексного подхода к коррекции.

Одной из основных характеристик общего недоразвития речи III уровня (ОНР III уровня) является слабая сформированность словесно-обобщённых навыков, замедленное усвоение речевых закономерностей, а также недостаточные гибкость и подвижность мышления.

В ходе исследования были проанализированы методические пособия, направленные на развитие всех аспектов речевой системы, разработаны

перспективные планы работы с учениками, а также предложены примеры дидактических игр для каждого направления логопедической работы.

Отдельное внимание уделено взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, включая работу с родителями и коллегами (воспитателями, музыкальными руководителями, педагогами-психологами и прочими), что необходимо для успешной реализации комплексного подхода.

В итоге цель исследования была достигнута, а поставленные задачи выполнены полностью.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова В.Н. Дидактические игры. Сенсорное воспитание. М., 2015. 212 с.
2. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения. М., 2012. 176 с.
3. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2001. 48с.
4. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 2010. 145 с.
5. Асташина И.В. Логопедические игры и упражнения для детей. М., 2019. 190 с.
6. Бондаренко А.К. Дидактическая игра в детском саду. М., 199. 160 с.
7. Борозинец Н.М. Шеховцова Т.С. Логопедические технологии. Ставрополь., 2008. 224 с.
8. Варенцова Н.И. Развитие умственных способностей. М., 2011. 79 с.
9. Венгер Л.А. Психология. М., 1988. 336 с.
10. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. 183 с
11. Волкова Л.С. Логопедия. М., 2004. 680 с.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2009. 352 с.
13. Выготский Л.С. Обучение и развитие в младшем школьном возрасте. М., 2004. 512с.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 480 с.
15. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М., 2010. 358
16. Глухов В.П. Формирование связной речи детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002. 144 с.
17. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности: психолингвистические основы искусственного интеллекта. М., 1987. 190 с.
18. Дубровина И.В. Психология. М., 1999. 464 с.

19. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол. М., 2005. 32 с.
20. Запорожец А.В. Психология детей младшего школьного возраста. Развитие познавательных процессов. М., 2014. 324 с.
21. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений. М., 2007. 80 с.
22. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб.Заведений. М., 2006. 320 с.
23. Каракулова Е.В. Коррекционная фонологоритмика: учеб. метод.пособие. Екатеринбург., 2018. 110.
24. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М., 2006. 228с.
25. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе. СПб., 2000. 424 с.
26. Кузин В.С. Психология. М., 1999. 304 с.
27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у младших школьников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
28. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 366 с.
29. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
30. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. 320 с.
31. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций, учеб. пособие. М.: 1998.
32. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. М., 2020. 608 с.
33. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1970. 495 с.
34. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М., 2001. 640 с.
35. Немов Р.С. Психологический словарь. М., 2007. 560 с.
36. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977. 272 с.
37. Поддьякова Н.Н. Умственное воспитание детей младшего

школьного возраста. М., 1996. 302 с.

38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2011. 705 с.

39. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Учеб. пособие для студентов. М., 2003.

40. Ткаченко Т.А. Логические упражнения для развития речи. М., 2014. 60 с.

41. Трубникова Н.М. Логопедическая работа с детьми, имеющими разные формы речевой патологии: учеб.-метод. пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург., 2005. 94 с.

42. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

43. Филичева Т.Б. Четвёртый уровень недоразвития речи. Особенности формирования речи у детей младшего школьного возраста. М., 1999. 250 с.

44. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. М., 1989. 239 с.

45. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2009. 240 с.

46. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995. 189 с.

47. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 2012. 228 с.

48. Эльконин Д.Б. Развитие речи. М., 1958. 115 с.