



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Логопедическая работа по развитию лексики у старших дошкольников с  
ОНР III уровня в процессе дидактической игры

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
код, направление

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Проверка на объем заимствований

60,5% % авторского текста

Работа допущена к защите

Рекомендована/не рекомендована

да, да 20 18 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-2

Дресвянникова Елена Дилфаровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск  
2017

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня в процессе дидактической игры.....	9
1.1 Понятие «общее недоразвитие речи» в психолого-педагогических исследованиях. Факторы риска нарушений речи старших дошкольников.....	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР III уровня .....	17
1.3 Современное состояние проблемы развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
1.4 Дидактические игры в практике логопедической помощи старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
Выводы по 1 главе.....	43
Глава 2. Организация работы в рамках логопедической помощи старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня.....	45
2.1 Организация исследования и анализ результатов.....	45
2.2 Организация и содержание логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе дидактической игры.....	50
2.3 Анализ полученных результатов логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе дидактической игры.....	60
Выводы по 2 главе.....	64
Заключение.....	66
Список литературы.....	69

## **Введение**

Актуальность исследования. Настоящее исследование посвящено поиску путей совершенствования логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня в процессе дидактической игры.

Продолжающаяся модернизация образования, в том числе и дошкольного уровня образования, которое является в настоящее время первой ступенью в системе непрерывного образования по «Закону об образовании в РФ», который вступил в силу с сентября 2013 года, предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы в соответствии с требованиями к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста. Эти изменения касаются вопросов организации образовательной деятельности, технологий и содержания работы с детьми дошкольного возраста.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) меняет отношение к дошкольному образованию, как к одному из основных уровней развития ребёнка. В условиях реализации Федерального Государственного Образовательного стандарта и требований к основной общеобразовательной программе дошкольного образования существенным отличием является исключение из образовательного процесса учебной деятельности, как не соответствующей закономерностям развития ребенка на этапе дошкольного детства. Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. При правильной организации игра создает условия для развития физических, интеллектуальных и личностных качеств ребенка, формированию предпосылок учебной деятельности и обеспечение социальной успешности дошкольника. Федеральный государственный образовательный стандарт

дошкольного образования утверждает основные принципы, одним из которых является «создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями». Одной из ведущих линий модернизации образования является достижение нового современного качества дошкольного образования. Это вызывает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий, обновления содержания работы групп для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в дошкольных образовательных учреждениях.

Общее недоразвитие речи является многомодальным нарушением, проявляющимся на всех уровнях организации речи ребенка. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических функций. При ОНР отмечается неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной правильной речью, и с возрастом это отставание становится все более заметными.

При подготовке к школе старших дошкольников с общим недоразвитием речи, развитие у них лексики приобретает особое значение, так как достаточный уровень сформированности лексики является важнейшим условием полноценного усвоения знаний, развития мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности. Кроме того, адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все это и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития лексики, которая должна быть сформирована в полной мере в дошкольном возрасте.

В связи с увеличением количества детей с нарушениями речи, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи, такими как общее недоразвитие речи, в детских садах реализуется специализированная программа по коррекции данных нарушений: Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева

«Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей». Комплексный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с этими детьми, направленную на устранение речевых дефектов, предупреждение возможных последствий речевых недостатков в условиях специальных коррекционных групп, в том числе и для детей с ОНР и характеризуются значительным увеличением количества занятий по коррекции речевого дефекта. Однако в условиях детского сада в процессе обучения и воспитания дошкольников уже имеется необходимое количество занятий, регламентированных общеобразовательной программой, поэтому увеличение коррекционных занятий невозможно в связи с соблюдением СанПина. На основе анализа информационных источников по проблеме исследования мы выявили следующее противоречие: между необходимостью оказания детям помощи в преодолении речевого дефекта и невозможностью увеличения числа коррекционных занятий. Следовательно, наша работа направлена на разработку и апробацию коррекционно-образовательных технологий, обновление содержания логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в том числе с применением игровых образовательных технологий в дошкольных образовательных организациях.

Проблема исследования заключается в определении эффективности использования игровых образовательных технологий (дидактических игр) для развития лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Резюмируя все вышесказанное, мы выбрали тему работы: «Развитие лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе дидактической игры».

Объект исследования: развитие лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Предмет исследования: организация и содержание логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе дидактической игры.

Гипотеза исследования: развитие лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным при организации логопедической работы с использованием дидактических игр.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность развития лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством дидактической игры.

Для конкретизации поставленной цели и проверки гипотезы исследования нами были определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Разработать содержание логопедической работы по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием дидактических игр и определить эффективность его использования.

Для решения поставленных задач и опытно-экспериментальной проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

- теоретические: психолого-педагогический анализ научно-методической литературы, анализ и интерпретация теоретических и экспериментальных данных;
- эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, беседа, методы экспертной оценки, мониторинг, изучение и обобщение практического опыта деятельности педагогов дошкольной образовательной организации.

Теоретической и методологической основой исследования являются: положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в

психическом развитии ребенка; учение Р.Е. Левиной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения; исследование закономерностей развития детской речи в условиях ее нарушения, проведенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Методологическими ориентирами исследования стали идеи о единстве, взаимоотношении биологических и социальных факторов в развитии ребенка, о сложной структуре нарушений развития, возникающих в результате первичного и вторичного дефектов, о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, С.Л. Рубинштейн), философские положения о ведущей роли деятельности и речи в развитии личности (Л. С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев).

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в систематизации знаний о развитии лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и об особенностях логопедической работы с данной категорией детей.

Практическая значимость заключается в разработке содержания логопедической работы по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием дидактических игр и определении эффективности его использования. Результаты проведенного исследования могут быть рекомендованы в практическую деятельность логопеда дошкольной образовательной организации для осуществления работы по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены использованием комплекса методов, адекватного задачам исследования и характеру изучаемого явления; ведением исследования в единстве с практической деятельностью и с ориентацией на неё; количественном и качественном анализе экспериментальных данных.

Организация исследования.

Исследование осуществлялось в три этапа:

I - изучение и анализ развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР по данным психолого-педагогической литературы;

II - исследование уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

III - проведение работы по совершенствованию логопедической работы по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе дидактической игры.

База исследования «МДОУ ДС КВ № 300», 6 детей старшего дошкольного возраста, 4 педагога, 12 родителей воспитанников.

Структура исследования: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.



# **Глава 1. Теоретические основы развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе дидактической игры**

## **1.1 Понятие «общее недоразвитие речи» в психолого-педагогических исследованиях. Факторы риска нарушений речи старших дошкольников**

Общее недоразвитие речи (ОНР) - это собирательный термин для целого ряда речевых нарушений. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и проблемы в фонетико-фонематическом развитии.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевого нарушения, при котором искажается или отстает от нормы развитие основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является запаздывание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонетического восприятия [27, с. 118].

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя речи при общем недоразвитии речи показано в исследованиях Б.М. Гриншпуна, В.К. Орфинской, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и других.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление нарушенного речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного нарушения и вторичных проявлений, задерживающих развитие речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [24, с. 124].

III уровень речевого развития детей, как отмечают Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т.к. самостоятельное общение является для них затрудненным [54, с. 108].

Р.Е. Левина пишет о том, что «третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (Съ, Б, Г, К). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи» [35, с. 35].

Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова отмечают, что детям с III уровнем речевого развития свойственно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова. Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги: из, около, возле, из-за, из-под), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог: через), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги: к, по), предложного падежа для обозначения места (предлоги: в, на). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы) [34].

Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования относительных прилагательных от существительных (морковный-морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведерчко). На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения [34, с. 89].

Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. При этом характерным, как отмечает О.В. Правдина, является ряд моментов:

1) Недифференцированное произношение свистящих, шипящих, аффрикат и соноров, причем один может заменяться двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук мягкий, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: с - твердое (сяпоги вместо сапоги), Ц (сапля вместо цапля), Ш (сюба вместо шуба), Ч (сяйник вместо чайник), Щ (сетка вместо щетка).

2) Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, Чаше это относится к замене соноров (дюта вместо рука, палоход вместо пароход), свистящих и шипящих (тотна вместо сосна; дук вместо жук).

3) Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному (паяход - пароход, палад - парад, люка - рука).

4) Смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях - взаимозаменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков [л`], [г], [к], [х] (ямак вместо гамак, котенот вместо котенок) при этой наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое [р] и др.) [37].

У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука [ы] (среднее между ы-и), недостаточное озвончение согласных [б], [д], [г] в словах и предложениях, а также замены и смешении звуков [К] - [Х] - [Г] - [Т] - [Д] - [д] - [й], которые у дошкольников с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (моля любка - моя юбка, тот тидит на атоке - кошка сидит на окошке, даль ябико - дай яблоко [37, с. 124].

Н.А. Чевелёва отмечает, что фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процесса дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не

различают и более контрастные звуки. Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляются в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук) у этих детей оно проявляется в смешении заданных звуков с другими, менее сходными [58, с.35].

У детей с III уровнем речевого недоразвития отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слова. Правильно повторяя вслед за логопедом 3-4 сложных слова, дети в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо: дети слепили снеговика – дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове (товотик вместо животик; коловода - вместо сковорода; саф вместо шкаф; татика вместо ткачиха; кет вместо ткет) и т.д. Типичными для детей являются персеверации слогов (хахист – хоккеист, вавяпотик - водопроводчик), антиципации (астобус - автобус, лилисидист - велосипедист: добавление лишних звуков и слогов (лимонт - лимон) [31, с. 38].

Характер ошибок слогового состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка. Преобладание ошибок, выражавшихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер. На этом уровне фразовая речь детей приближается к низкой возрастной норме. Их бытовой

словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью [35, с. 145].

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат - часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает - шьет, широкий - большой, вырезает – рвети т.п.). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают их: поливает в катюлю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож, тет веником поль вместо подметает). Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка [59].

Затрудняются дети в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, а также некоторых прилагательных: вместо маленький - помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стекляная ваза. Много ошибок допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо переводят - идет, вместо спрыгивает - прыгает, вместо пришивает - шьет) [19, с. 97].

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Например: я вижу дееву, ельку, табаку, девотьку, у табаки апы болить. Девотьку апу пивязьнеть. У девтьки козинка ягоды. У девотьки пляток и кофты. Зеленая елька. Литься зеленый. У девотьки синий пляток, у девотьки кофта классный. У девотьки синий юбка, ботинки черный [35, с. 145-146].

Э.П. Короткова отмечает, что «рассказ-описание мало доступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Например, описывая машину, ребенок перечисляет: у ней колесы есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов

(кузов), чтоб гдюз возить. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы» [22, с. 92].

Таким образом, экспрессивная речь детей, со всеми указанными особенностями, может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений и т.п.

Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, где общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи (Л.С. Волкова, О.В. Правдина, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелёва).

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Левина Р.Е., [35]) необходимо проанализировать и те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех - четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок [55, с. 57].

Например, детям предлагается выполнить аппликацию; наклеить на бумагу, макет домика (крыша - красного цвета, стена - квадратная, желтая) и рядом елочку из трех зеленых треугольников. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников, несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети такое задание частично выполняют, наклеивают домик из деталей других цветов, а елочку - из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно инструкции. Подобные явления характерны для основной категории описываемых детей. Р.Е. Левина указывает, что у ряда детей отмечается низкая активность запоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом и сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления [35].

По данным А.В. Ястребовой, в процессе общения между собой некоторые дети с ОНР обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудно управляемы), а иные, наоборот - вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди таких детей встречаются ребяташки с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, ранимости, обидчивости [62].

Таким образом, под общим недоразвитием речи подразумевают сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.



При первом уровне речевого развития речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов.

При втором уровне речевого развития возрастает речевая активность ребенка. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

## 1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи - это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [13].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико - фонематическом развитии.

Р. Е. Левина считает что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является наиболее позднее начало речи: первые слова появляются к 3 - 4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения [13].

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность запоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью, им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений

по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание в одной позе. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в тоже время для определения их компенсаторного фона.

В.П. Балобанова считает, что детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния, например, временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру [1].

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы ограничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие

негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание прежде всего обратимая динамика речевой недостаточности.

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа, унификация окончаний родительного падежа множественного числа. У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста [13].

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов, речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них наиболее выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

По данным Е. М. Мастюковой, среди детей с общим недоразвитием речи можно выделить 3 основные группы [21]:

1. Так называемый неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями», такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и т.д.

2. Осложненный вариант общего недоразвития речи, когда, собственно речевой дефект, сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких, как синдром повышенного черепного давления, церебростенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных

расстройств. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость и т. д.

3. Грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

Р. Е. Левина и другие ученые выделяют четыре уровня речевого недоразвития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [13].

Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений интонациями и жестами. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов, и наоборот - названия предметов заменяются названиями действий. Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий.

Пассивный словарь детей шире активного. Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений слова. Если исключить ситуационно-ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не

понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение [13].

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Переход ко второму уровню речевого развития характеризуется речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначение названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2 - 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, слова заменяются близкими по смыслу.

Наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм; употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица

единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам; отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм. Дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение. Значение предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые давно вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры слова. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаправляемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов. Многосложные слова редуцируются. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы; замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда изолировано ребенок

произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет [13].

Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при сочетании согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок.

Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово - другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание лексико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей дошкольного возраста проявляются более отчетливо при обучении в



школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Многолетнее изучение речи 6-7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития - нерезко выраженное недоразвитие речи [13].

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков.

Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ и, как следствие, наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии. В редких случаях - опускание слогов, добавление звуков и слогов.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, они испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода. Образование слов с помощью суффиксов также вызывает значительные затруднения. Стойкими остаются ошибки при употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных.

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты, не вбирающие в себя значимые для наименования элементы ситуации [2].

Таким образом, выдвинутый Р. Е. Левиной и другими учеными подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

### 1.3 Современное состояние проблемы развития лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Определение лексики может быть только двусторонним: это и языковое явление, и изучающая его наука. Во-первых, лексика – это некая совокупность слов определенного языка, произведения (при этом говорят также о тезаурусе), человека. В последнем случае часто можно встретить методический термин «словарный запас». Во-вторых, лексикология – это наука, изучающая слова. Исследовать их можно с самых разных сторон: это и наблюдение за тем, как меняется фонд единиц определенного языка, и над тем, насколько похожи или различны близкие наречия, и как функционирует каждая из лексем. Также есть некоторые общие вопросы. Они касаются слова вообще.

Лексика - это раздел науки о языке, в котором изучается словарный состав языка. Лексика (от греч. λέξικός — относящийся к слову) — совокупность слов языка, его словарный состав. Этот термин используется и по отношению к отдельным пластам словарного состава (лексика бытовая,

деловая, поэтическая и т. п.), и для обозначения всех слов, употреблённых каким-либо писателем (лексика Пушкина) или в каком-либо одном произведении (лексика «Слова о полку Игореве»). Лексика является предметом изучения лексикологии, семасиологии и ономазиологии. Лексика прямо или косвенно отражает действительность, реагирует на изменения в общественной, материальной и культурной жизни народа, постоянно пополняется новыми словами для обозначения новых предметов, явлений, процессов, понятий. Так, расширение и совершенствование различных областей материального производства, науки и техники приводит к появлению новых специальных слов — терминов или целых терминологических пластов; подобные слова нередко переходят в область общеупотребительной лексики, что связано, в частности, с расширением общей образованности и научной осведомлённости среднего носителя языка.

Открытость и динамизм лексики особенно отчётливо наблюдаются при изучении её исторического развития. С одной стороны, старые слова отходят на второй план или исчезают совсем (например, «гридень», «ратай»), а с другой — идёт пополнение словарного состава, стилистическая дифференциация слов и их значений, что обогащает выразительные средства языка. В результате этих изменений прирост слов всегда превышает их убыль. Лексические единицы не исчезают внезапно, они могут долго сохраняться в языке в качестве историзмов или устаревших слов. Значительная часть лексических новообразований прочно закрепляется в языке, утрачивает свою внутреннюю форму и входит в основной словарный фонд, сохраняющийся в языке в течение длительного времени. Сюда входят все корневые слова, составляющие ядро словарного состава языка (местоимения, числительные, имена родства, слова, обозначающие движение, размер, положение в пространстве и т. п.). Они понятны всем носителям данного языка, в своих прямых значениях, как правило, стилистически нейтральны и отличаются относительно высокой текстовой или денотативной частотностью. Слова основного словарного фонда

различны по своим истокам. Такие русские слова, как «мать», «брат», «сестра», «я», «ты», «пять», «десять», — общие для многих языков индоевропейской семьи. Слова типа «дом», «белый», «кидать» — общеславянские; «крестьянин», «хороший», «бросать» — чисто русские. Происхождение слов в языке изучает этимология. Изменения в лексике происходят постоянно, так что каждый период развития языка характеризуется своим словарным составом, объединяющим устаревшие слова, которые вместе с другими словами, понятными, но не употребляемыми носителями языка, образуют пассивную лексику (или пассивный словарь), и слова, которые говорящие на данном языке не только понимают, но и употребляют (активная лексика, или активный словарь).

Проблема развития лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи и по сей день не утрачивает своей актуальности. К тому же в настоящее время ей дан новый импульс, обусловленный вхождением в орбиту логопедии ряда смежных наук, среди которых выделяют лингвистику и психолингвистику.

Интегрированные исследования расширяют представления об организации лексической семантики у детей с речевым недоразвитием, определяют потенциалы развития одного из кодов языка, как на уровне отдельного значения слова, так и на уровне всей семантической структуры слова в целом. Функциональный аспект лексической семантики особенно важен при коррекции речевого недоразвития, поскольку общение предполагает не только значение слов, но и умение составлять из них в ходе коммуникации высказывания, адекватно отражающие информацию, которую говорящий хочет передать.

Специальной педагогией накоплен значительный опыт развития словаря у детей с общим недоразвитием речи. Вместе с тем эффективность логопедической работы по преодолению лексико-семантических нарушений у детей недостаточно высока. Развитие словарного запаса хотя и определяется первичной задачей обучения, однако до сих пор не сложилась

целостная система коррекции, базируется на современных представлениях о речевой деятельности, на функционально-семантическом подходе к проблеме овладения коммуникативными единицами языка. Это свидетельствует о необходимости совершенствования логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи, а также отобран и структурирован речевой материал с ориентацией на разные этапы обучения, с постепенным нарастанием объема сообщаемой по теме лингвистической информации, усложнением ее характера и форм подачи. Содержание словарной работы предусматривало постепенное расширение, углубление и обобщение знаний о предметном мире. Линия алгоритма овладения словом включает:

- обеспечение детям первичного восприятия слова, а именно семантического определения слова, его отношение с внеязыковой реальией, уточнения произношения;

- демонстрацию образцов употребления слова. Вставляя слово в словосочетание, предложение, ребенок овладевал синтагматическими связями данной лексической единицей;

- овладение парадигматическими связями слов, выработка умения подбирать к слову антоним, синоним, гипероним;

- закрепление слова в активном словаре. Подбор собственных примеров, иллюстрирующих употребление слова.

В процессе ознакомления с окружающим дети, с одной стороны, учились понимать, что каждый предмет, его свойства и действия имеют свои названия и, с другой стороны, каждое слово называет либо предмет, либо его действия, состояния [12].

Нарушение формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

В работах многих авторов (В. К. Воробьевой, Е. М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и др.) подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генезиса отмечается ограниченный словарный запас. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии и др.) [8].

Одной из выраженных особенностей речи с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значения многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Бедность словаря проявляется, например, в том, что дошкольники с общим недоразвитием речи даже 6-летнего возраста не знают многих слов: Названия ягод, рыб, цветов, животных, профессий и др.

Жукова Н. С. считает, что особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У дошкольников с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников [8, с. 49-52]. В глагольном словаре дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.

Характерной особенностью словаря детей с общим недоразвитием речи является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявление неточности или неправильного употребления слов в речи детей с общим недоразвитием речи многообразны [8, с. 49-52]. В одних

случаях дети употребляют слова в излишне широком значении. В других - проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети с общим недоразвитием речи используют слово лишь при отвлеченной ситуации, слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций. Таким образом, понимание и использование слова носит еще ситуативный характер.

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось - олень, тигр - лев, дыня - тыква и др.).

Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий - длинный, низкий - маленький, узкий - маленький, пушистый - мягкий и др. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет - идет, воркует - поет, чирикает - поет и т. д.).

Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные - с другой, а также выделять оттенки значений.

Процесс поиска слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового состава. Выделив значение слова, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым образом. В поиске из-за недостаточной закрепленности его значения и звучания: шкаф - шарф, персик - перец, колобок - клубок и др. [8, с. 49-52].

По данным В. П. Глухова у детей с общим недоразвитием речи запаздывает процесс формирования семантических полей. О

несформированности семантического поля говорит и количественная динамика случайных ассоциаций. У детей с общим недоразвитием речи имеются особенности в динамике синтагматических ассоциаций, резкое увеличение синтагматических реакций наблюдается к 7 годам, что связано с задержкой формирования грамматического строя речи [4, с. 35 - 44].

Целенаправленное развитие словаря имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как старшего дошкольного, так и, в особенности, школьного возраста. Отмечается у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных высказываний. Л.Н. Ефименкова считает, что развитие словаря детей с общим недоразвитием речи в коррекционном детском саду должно осуществляться как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающими, так и на специальных коррекционных занятиях. В программе коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи и методических указаниях к ней приводятся рекомендации по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения. В I периоде первого года обучения дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов. Во II периоде совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам и их сериям, рассказов - описаний, простых пересказов. В III периоде, наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме. Главная задача этого периода - развитие самостоятельной связной речи детей [7].



Важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к развитию словарного запаса у детей. Особое внимание уделяется при этом обучению тем видам связных высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения ими знаний в период подготовки к школе и на начальных этапах школьного обучения. Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм, приемов обучения, способствующие активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка.

Работа по формированию связной речи строится также в соответствии с обще-дидактическими принципами.

В.П. Глухов считает, что основными задачами, стоящими перед логопедом при обучении детей лексически правильной связной речи, являются:

- коррекционное формирование и включение в «речевой арсенал» детей языковых средств построения связных высказываний;
- усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующих языковых средств ее выражения;
- обеспечение достаточной речевой практики как основы практического усвоения важных закономерностей языка, освоения языка как средства общения [4, с. 35-44].

Основной формой работы являются учебные логопедические занятия, проводимые в подгруппе детей. Занятия проводятся 1-3 раза в неделю по 20-30 минут, в утренние часы. При этом учитываются указания и методические рекомендации по организации обучения детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в нашем исследовании мы будем понимать под лексикой детей старшего дошкольного возраста совокупность слов определенного языка, или методический термин «словарный запас».

#### 1.4 Дидактические игры в практике логопедической помощи старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня

Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания к обучению детей, которая сложилась в народной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов. По существу, в каждой педагогической системе дошкольного воспитания дидактические игры занимали и занимают особое место.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком.

Фридрих Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми дошколятами. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, цилиндрами, шнурочками и т.д.), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий. Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные присказки, написанные Фребелем и его учениками с целью усиления обучающего воздействия игр. Эти же стихи, музыкально-ритмические разминки, используются логопедами и являются ведущим логопедическим воздействием. И находят эмоциональный отклик у детей, которые благодаря этим стихам, прибауткам, совершенствуют речь, решается и ряд других задач, связанных с нарушениями речи. И дети с помощью игры обучаются. Сам Фребель, его ученики и последователи сначала в Германии, а затем и в других странах высоко оценивали предложенную им систему дидактических игр [25].

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е.И. Тихеева выделила новый подход к детским играм. По её мнению, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, трудом.

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е.И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность.

Обучающие задачи в этих играх выходят за рамки упражнения внешних чувств, сенсорики ребенка. Они предусматривают формирование мыслительных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование речи (обогащение словаря), описание предметов, составление загадок.

Е.И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольно-печатные игры, которые и сейчас используются воспитателями, логопедами (парные картинки, мозаики) [25].

В педагогике система дидактических игр создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Её авторами являются известные педагоги и психологи: В.Н. Аванесова, Л.А. Венгер, А.П. Усова и др.

Как подчеркивает Э.П. Костина, особым видом игровой деятельности ребенка является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их [18].

Дидактическая игра, независимо от вида, имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Структуру дидактической игры образуют:

- 1). Основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;

2). Дополнительные компоненты – сюжет, роль.

Анализ работ З.М. Богуславской, А.Н. Усовой, Д.Б. Эльконина, занимающихся проблемой детской игры показал, что главной целью любой дидактической игры является обучение. Поэтому, ведущим компонентом в ней, выступает дидактическая задача, которая скрыта от ребенка игровой. Своеобразие дидактической игры и определяется рациональным сочетанием двух игровых задач: игровой и дидактической. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая задача, то деятельность теряет свое обучающее значение [14], [20], [54].

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого [4].

Правила направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачу.

Реализуются игровая и дидактическая задачи в игровых действиях. Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической задачи является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры. Младшие дошкольники осознают игровой результат. Старшие начинают вспоминать результат, связанный с решением дидактической задачи: научился, догадался, решил [48]. В последнее время поиски ученых идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив дети становятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. Авторы называют эти игры развивающими.

Они используются логопедами в практике при:

- исследовании словаря и словообразовательных процессов;
- исследовании грамматического строя речи;
- исследовании связной речи (картинки с фабульным развитием);
- исследовании звукопроизношения;
- исследовании понимания логико-грамматических отношений и т.д.

Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнить и расширить представления детей об окружающем мире, систематизируют знания, развивают мыслительные процессы.

Среди дидактических игр преобладают игры, в основе которых лежит парность картинок, подбираемых по сходству. Сначала детям предлагают подобрать из множества картинок пары совершенно одинаковых (две книжки, два яблока...). Далее задача усложняется: картинки надо объединить по смыслу (найти две машинки (легковую, грузовую) и т.д.). Старшим предлагается отыскать пары среди предметов, отличающихся пространственным расположением, формой.

В лото ребенок должен по картинке на большой карте подобрать тождественные изображения на маленьких картинках. Тематики лото разнообразна: «Зоологическое лото», «Сказки». Логопедическое лото-мозаики помогает закрепить правильное произношение звуков. В процессе игры воспитывается внимание детей, развивается память, связная речь. Игру может проводить взрослый (педагог, логопед, один из родителей) с группой детей и индивидуально. Во время игры ведущий обращает внимание на речь детей, добивается правильного произношения звуков. С помощью игры можно быстрее научиться красиво, правильно говорить, учиться дружно играть вместе и радоваться успехам товарищей.

В таких играх появляется азарт, дух соревнования, который помогает закрепить произношение звуков [25].

Особое место занимают сюжетно-дидактические игры-инсценировки:

- дети выполняют определенные роли в играх типа «Магазин», «Пекарня», «Ателье»;

- игры-инсценировки помогают «разговорить» ребенка при обследовании, при постановке звуков, если ребенок стеснителен, то в бытовых ситуациях («кукла заболела», «покормить Машу» и т.д.) ребенок незаметно для себя ответит на вопросы логопеда и отработает (автоимитирует) звуки.

Для развития координации мелких движений и зрительного контроля за ними организуются игры с дидактическими игрушками моторного характера (игры с вкладышами, разборными шарами, башенками).

Для детей 4–6 лет предназначены игры с бирюльками, кеглями, бильбоке, настольным бильярдом. Особенно велика роль таких игр на границе перехода к школьному обучению. Развитие координации движений предплечья, кисти и особенно пальцев рук, четкий зрительный контроль за этими движениями – важные предпосылки для подготовки ребенка к овладению письмом. И логопед может провести консультацию с родителями, воспитателями о помощи таких игр в развитии ребенка. Ведь в них воспитывается осторожность, терпение, настойчивость, сообразительность, развивается умение ориентироваться в пространстве, это поможет при исследовании логико-грамматических отношений (поставь предмет за, перед – кеглей; правый верхний угол и т.д.) [1].

Во время логопедического обследования эти развивающие игры помогут, играя выявить речевые нарушения у детей с ОНР.

Дидактические игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения.

Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать речь (умения называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы и отгадывать загадки о них,

правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания [10].

Даже в одной и той же игре, но предлагаемой детям разного возраста, отличаются воспитательно-образовательные задачи, конкретное содержание.

Например, в игре «Чудесный мешочек» дети младшего возраста учатся называть предметы, их признаки, среднего – определять предмет на ощупь (логопед может положить в мешочек игрушки с различными звуками (на определенный звук) дети, доставая, называют и педагог оценивает и анализирует речь ребенка), старшие – составляют описательный рассказ, классифицируют предметы по заданным признакам.

Настольно-печатные игры очень распространены и устроены по принципу разрезных картинок, складных кубиков, на которых изображение предметов, сюжетов которые делятся на части.

Эти игры способствуют развитию логического мышления, сосредоточенности, внимания. Для дошкольников складывание целого из частей – сложный процесс осмысления. Он облегчается подбором предметов и сюжетов, знакомых ребенку по личному опыту, показом целой картинки, постепенным прибавлением частей, которые надо сложить.

В настоящее время популярны пазлы (от англ. – игра на выдержку), где картинки разделены на множество частей (от 32 до 250). Автор – английский гравёр Д. Спилсбери.

Словесные игры: отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность. Поэтому, их лучше проводить с более старшими детьми.

С их помощью создается эмоциональный настрой, вырабатывается быстрота реакции, умение понимать юмор (потешки, прибаутки, загадки, перевертыши, построенные на диалоге). Интересны игры ещё и тем, что дети решают игровую задачу (узнают время года, признаки и т.п.) при восприятии фрагментов из литературных произведений (стихи А.С. Пушкина, И.

Никитина, Д. Родари). Учат детей слушать, воспитывает эстетические переживания, развивает образное мышление.

Огромное педагогическое значение имеют игры-предположения («что было бы, если бы...? была все время весна? не было воды? и т.д.) разработанные А.И. Сорокиной: они развивают логическое мышление, воображение.

Учитывая своеобразие дидактической игры как переходной формы к неигровой, учебной деятельности, следует избегать прямого обучения. Так, объяснение новой игры лучше начать с создания игрового образа, по окончании игры необходимо повысить эмоциональный настрой ребенка, подчеркнув, как интересно или было играть вместе, подбодрив проигравших, отметив тех, кто выиграл.

Дидактические игры используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть и являются составной частью занятия, а в раннем возрасте – основной формой организации учебного процесса.

В практике работы с детьми старшего дошкольного возраста логопедическое воздействие осуществляется различными методами.

Метод обучения в педагогике рассматривается как способ совместной деятельности педагога и детей, направленный на освоение детьми знаний, навыков, умений, на формирование умственной способности, поведения и личностных качеств [5].

Существуют различные классификации методов обучения: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка.



На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов [5].

Самый эффективный метод – использование дидактической (обучающей) игры как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка и в то же время – основного вида деятельности старшего дошкольника.

Таким образом, у дидактической игры две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребёнок.

Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Поэтому задания логопеда, направленные на развитие речи лучше использовать в игровой форме. Задания, направленные на формирование навыков звукового анализа и синтеза обучение чтению, развитие речи, преподаются в игровой форме.

Ряд дидактических игр, основан на следующих принципах:

- дидактическая игра должна опираться на программный материал;
- дидактическая игра должна способствовать вовлечению в коррекционный процесс в первую очередь более сохранных анализаторов (зрительного и тактильного);
- назначение предметов, картинок, пособий, смысл вопросов, условия игр должны быть ясны и понятны детям;
- пособия, используемые логопедами при проведении игр, должны быть внешне привлекательными;
- условия игры и количество пособий, используемых в ней, должны обеспечить вовлечение всех детей в коррекционно-развивающий процесс.

Для подсказки детям и для развития у них наглядно-образного мышления необходимо использовать специальные панно. Игровые задания для детей предназначаются для развития речи и в то же время ориентированы на всестороннее развитие ребенка. Ребенок, играя, будет развивать свою

речь, логическое мышление, внимание, память, воображение, а также приобретать графические навыки, не догадываясь об этом [20].

Это достигается вовлечением ребенка в определенного рода игровые и речевые ситуации, где он (ребенок) – активный участник, способный рассуждать, обобщать, анализировать, делать самостоятельные выводы.

Логопедическая коррекция становится более эффективной при использовании дидактических игр с привлечением различного наглядного материала: бытовых предметов, игрушек, специально изготовленных пособий. При опоре на зрительный образ дети быстрее усваивают названия предметов, их признаков и действий с ними [20].

Когда взрослый говорит: «Расскажи мне об этом», он ставит, таким образом, ребёнка в неинтересную для него учебную ситуацию, но если необходимый речевой материал подается в игровой форме, у ребёнка появляется мотив, а, следовательно, и желание говорить на тему, заданную не им самим. В такой ситуации дети начинают чувствовать себя почти наравне со взрослыми.

Таким образом, учитывая структуру дефекта у детей с общим недоразвитием речи, могут быть использованы игры, направленные на развитие у детей высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память. Игры, формирующие целостное восприятие предмета, также направлены на формирование словарного запаса, закрепление навыков словообразования.

## Выводы по 1 главе

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. При нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако у некоторых детей при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи. У всех детей с ОНР всегда отличается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. ОНР может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют III уровня речевого развития. III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. В работах многих авторов (В. К. Воробьевой, Е. М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой) подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генезиса отмечается ограниченный словарный запас. Одной из выраженных особенностей речи с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значения многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

2. В нашем исследовании мы будем понимать под лексикой детей старшего дошкольного возраста совокупность слов определенного языка, или методический термин «словарный запас». Нарушение формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

3. Развитие психических процессов происходит в деятельности. Установлено, что в каждом возрасте один из видов деятельности становится ведущим. «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи, с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей степени его развития». Она характеризуется тем, что внутри нее дифференцируются другие, новые виды деятельности, в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы, от нее главным образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности. Значение такой деятельности как игра в том, что она точно соответствует его (ребенка) возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений. В игре происходит развитие речи и мышления.

Для детей – дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Таким образом, можно сформулировать основную задачу, стоящую перед логопедом в его работе с дошкольниками. Логопеду необходимо широко использовать дидактические игры в коррекционно-развивающей работе.

## **Глава 2. Организация работы в рамках логопедической помощи старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня**

### **2.1 Организация исследования и анализ результатов**

С целью исследования уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и экспериментального обоснования наличия у детей с общим недоразвитием речи особенностей развития словаря (активного) нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось в период с февраля по май 2017 года на базе «МДОУ ДС КВ № 300» г. Челябинска. В эксперименте были задействованы 6 детей, имеющие протоколы районной ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК, состояние их речевой функции относится к III уровню недоразвития речи по классификации Р.Е. Левиной [13].

С целью подтверждения либо опровержения гипотезы исследования, на данном этапе работы нами было проведено исследование особенности развития активного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи данного этапа:

1. Подобрать методику для выявления уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III.
2. Выявить особенности развития лексики (активного словаря) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Проанализировать полученные результаты.

Основным методом нашего исследования является психолого-педагогический эксперимент, отвечающий возможности организации обследования уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Также использовались методики обследования активного словаря детей, беседа с детьми и логопедом, родителями.

Решение задач эксперимента осуществлялось посредством методики «Методика обследования активного словаря детей старшего дошкольного возраста» Филичева Т. Б., Чавелева Н. А., Чиркина Г. В. (Приложение 1).

Цель: определить запас слов, хранящийся в активной памяти ребёнка.

Таким образом, нами была применена методика обследования активного словаря детей с общим недоразвитием речи, по результатам проведения которой, мы смогли сделать вывод об уровне развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и сформированности активного словарного запаса. Эта методика может использоваться как в исследовательском, так и в практическом плане, так как она направлена на выявление уровня речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

Анализ и интерпретация полученных данных.

После проведения намеченного обследования, мы постарались объективно изучить и проанализировать полученные данные. Результаты мы представим в табличном варианте с описаниями.

В результате бесед с родителями мы выяснили, что дети, посещающие логопедическую группу детского сада, воспитываются в благополучных семьях, большинство детей находятся в благополучном речевом окружении. Первые впечатления о развитии лексики детей мы получили, побеседовав с ними. Вопросы для беседы с детьми мы подбирали с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, вопросы были направлены на выявление навыков ориентировки в окружающей действительности (о самом ребенке, о его семье, детском саду, товарищах, игрушках и т. д.) (Приложение 2).

Вопросы предусматривали не только односложные ответы, но и развернутые, например: «Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет? Где ты живешь? Сколько членов в твоей семье? Чем занимаются твои мама и папа? Сколько у тебя сестер и братьев? Сколько им лет? Какая сегодня погода? Как ты одет? Какую одежду носят летом...зимой? В какие

игры и с кем ты любишь играть летом...зимой? Какие звери живут в лесу? Почему заяц меняет зимой мех?» и т.п.

В процессе беседы мы выявили, что в основном дети быстро вступают в контакт, у некоторых детей (Коля А., Маша Н.) говорят лишь отдельными словами, но остальные дети (Юра Р., Тася П., Лика О., Амина Г.) используют фразовую речь. Беседа была построена так, чтобы выявить правильность употребления грамматических форм, объем словаря, состояния звукопроизношения.

Мы использовали при этом знакомые ребенку тематические циклы («Домашние и дикие животные», «Одежда», «Мебель», «Посуда», «Транспорт» и др.). При обследовании лексического запаса важно не только выявить количественный запас существительных, глаголов, прилагательных, но и проверить самостоятельное употребление их в речи. Для этого мы ребенку предлагали закончить предложение, добавить недостающее по смыслу слово. Например: «У лисы хвост длинный, а у зайца... короткий. Белка по веткам прыгает, а змея по земле... ползает. Петух кукарекает, а кошка... мяукает». Например: Тася П. верно ответила на вопрос «У лисы хвост какой? А у зайца?».

Таким образом, нами было выявлено умение правильно употреблять грамматические формы, объем словаря. В основном у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи пассивный словарь преобладает над активным.

По методике Филичевой Т. Б., Чевелевой Н. А., Чиркиной Г. В. дети, принимавшие участие в эксперименте, показали следующие результаты – Таблица 1, рисунок 1.

Таблица 1

Развитие словаря детей обследуемой группы на констатирующем этапе

Ф И ребенка	Высокий	Средний	Низкий
Коля А.			+
Амина Г.		+	
Маша Н.			+
Лиля О.		+	
Тася П.		+	
Юра Р.		+	

Графически эти данные можно представить на диаграмме (рис. 1).

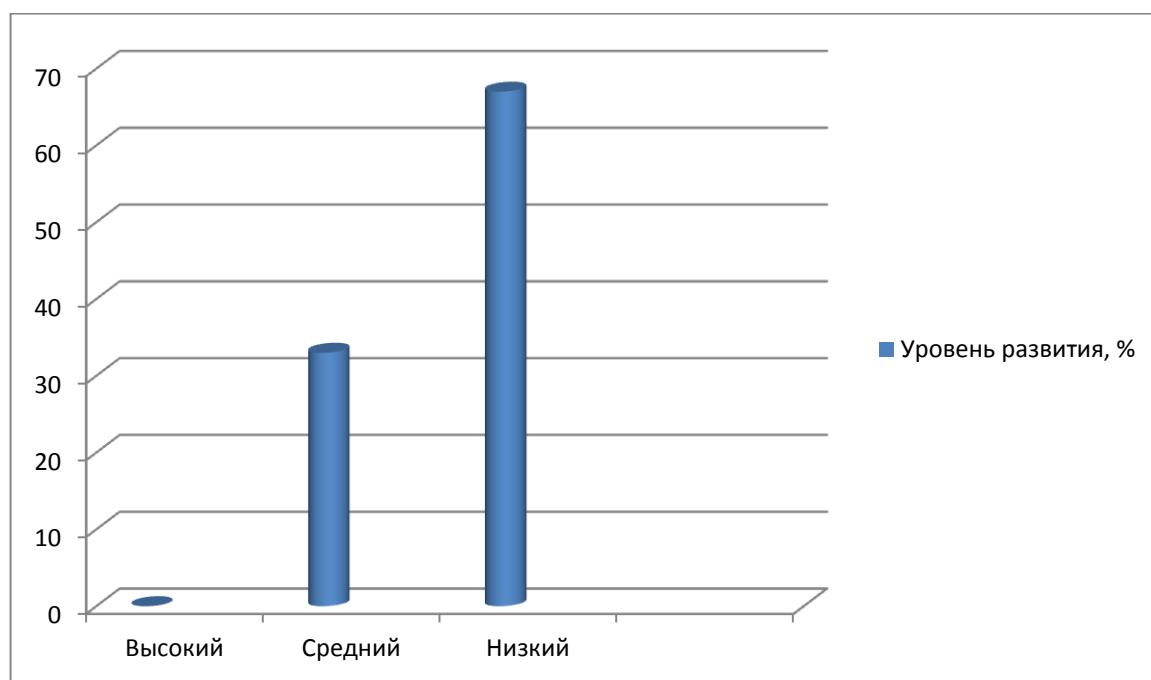


Рисунок 1 - Уровни развития словаря детей обследуемой группы на констатирующем этапе

Анализ полученных данных позволяет отметить, что при обследовании ни один ребенок не показал высокого уровня развития активного словаря, хотя у детей данной группы можно отметить развернутую фразовую речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У некоторых детей наблюдались незначительные ошибки. Также видно, что в обследуемой группе 33% детей показали средний уровень



развития активного словаря, т.е. при ответах затруднялись в выражении своих мыслей, пользовались помощью педагога, назвали не все предложенные картинки, не названия детенышей животных. Вызвал у детей сложность подбор прилагательных и глаголов. Дети искажали в своей речи трех - четырехсложные слова, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдалось и при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при сочетании согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдалось неточное употребление многих лексических значений слов. В активном словаре Амины и Лики преобладают существительные и глаголы.

В то же время большее количество детей (67%) имеют низкий уровень развития словаря. У большинства детей группы мы отметили ошибки в передаче слоговой структуры слова: Коля А., Маша Н. в самостоятельном рассказе вместо: «дети слепили снеговика – дети сипили новика». У данных детей отмечались замены звуков и слогов, персеверации слогов (ворок – творог, топот - сапог). Также мы отметили бедность бытового словаря.

Дети затруднялись в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, а также некоторых прилагательных: стекляной стакан, мехная шуба, лимоновый сок. Вместо описания по картинке дети ограничивались перечислением предметов, изображенных на ней.

Дети, показавшие низкий уровень развития словаря (4 детей) смогли выполнить задания лишь с активной помощью педагога. В их высказываниях отсутствовала полнота и развёрнутость, сокращались признаки описания. Таким образом, полученные данные подтверждают на данном этапе наше предположение и сведения из литературных источников о том, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня есть отставание от нормы по развитию словарного запаса и что эти дети нуждаются в организации специализированной коррекционной работы по этому направлению.

Это говорит о том, что дети нуждаются в специализированной работе по развитию словаря.

В результате проведения диагностической методики мы получили, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи дошкольников необходимо проводить специальную работу по обогащению, уточнению, переводу лексического запаса из пассивного словаря в активную речь, дети нуждаются в организации специализированной логопедической помощи по развитию и активизации словаря.

## 2.2 Организация и содержание логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием III уровня в процессе дидактической игры

Среди многих важных задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, одной из главных является обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте. Заботясь о расширении запаса слов детей, учитель-логопед стремится к тому, чтобы расширить этот запас за счет слова-представления, а не слова-звука.

Мы в своей работе применили ряд специальных упражнений и дидактических игр, цель которых - расширение лексикона и речевых навыков детей. Их мы проводили с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе «МБДОУ ДС КВ № 300» г. Челябинска в виде дидактических игр-заданий с учетом возрастных особенностей и возможностей детей с учетом состояния речевого развития.

На основе данных, полученных в результате обследования, были подобраны дидактические игры различного содержания с учётом того, чтобы одни и те же грамматические формы в разных играх были представлены по-разному, что способствовало бы закреплению знаний детей, применению ими полученных знаний в любых обстоятельствах.

Руководя играми в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учителю-логопеду необходимо учитывать возрастные возможности детей. При подборе игр, главное внимание обращалось на степень трудности игровых правил и действий. Они должны быть такими, чтобы при их выполнении дети проявляли умственные и волевые усилия.

Большое место в играх должны занимать мотивы соревнования: детям старшего дошкольного возраста данный мотив становится актуальным в игре.

Роль логопеда в самой игре тоже меняется: педагог четко, эмоционально знакомит детей с содержанием игры, правилами и действиями, проверяет, как они поняты, играет вместе с детьми, чтобы закрепить преподаваемые знания. Затем он предлагает детям поиграть самостоятельно, при этом на первых порах следит за действиями, выступает в качестве арбитра в спорных ситуациях. Рассмотрим проведенную нами работу более подробно:

1. Работа над активизацией словаря. Закрепление и активизация словаря организуются в процессе специальных занятий, дидактических игр и повседневного общения.

Занятиями, где осуществляется специальная работа по закреплению словаря, являются занятия по описанию предметов и обучению отгадывать и загадывать загадки.

Занятия по описанию предметов проводились в форме известной игры «Чудесный мешочек». Чтобы направить внимание детей на выделение большего числа признаков, используется игровая форма задания: «Кто увидит и назовет больше?»

2. Особое место занимали игры-занятия по обучению отгадыванию загадок. Особая ценность этих занятий для решения задач словарной работы заключается не только в том, что на них осуществляется закрепление знаний об особенностях предметов и соответствующего словаря, но и в том, что они помогают ребенку проникнуть в образный строй русской речи. Каждая загадка представляет собой картинное, образное описание предмета, его характерных особенностей. При этом часто такое описание дается через другой предмет. Поэтому, чтобы отгадать загадку, ребенок должен знать особенности предметов, уметь сравнивать предметы, видеть в них общее. Вот почему занятия с загадками вводятся после ознакомления детей с особенностями предметов. Чтобы максимально использовать возможности таких занятий для развития речи дошкольников, при их проведении необходимо учитывать ряд методических положений.

Первое из них касается отбора загадок. Важно, чтобы загадки были доступны по содержанию, т. е. загадывались о знакомых предметах, характерные особенности которых хорошо известны. Наиболее доступными по форме являются загадки двух видов: построенные как прямое описание характерных особенностей предмета без его названия (например, «Зимой и летом одним цветом») и так называемые метафорические, когда описание характерных особенностей одного предмета дается через другой предмет (например, загадка о еже: «Под соснами, под елками лежит подушка с иголками»).

Далее, занятия должны преследовать цель научить ребенка видеть за образным описанием реальный предмет и его особенности, а не запоминать отгадки к загадкам. Это ведет за собой необходимость, во-первых, внесения на такие занятия наглядного материала, во-вторых, обучения соотношению словесного образа с конкретными характерными особенностями предмета, в-третьих, мотивировки ответа, отгадки, включающей доказательства расшифровки образа.

Занятия, посвященные отгадыванию загадок, как правило, состоят из двух частей. В первой части организуется рассматривание предметов с вычленением лишь тех их признаков, которые отражены в загадке. При этом используются элементы загадки для описания, обозначения характерных особенностей. Вторая часть занятия посвящается отгадыванию загадок. Здесь после отгадывания воспитатель спрашивает, как ребенок догадался.

Рассмотрим, как воплощаются эти требования, на примере одного из таких занятий.

В «Чудесный мешочек» учитель-логопед помещает четыре-пять хорошо знакомых предметов, поочередно предлагает детям достать предмет из мешочка, назвать его и поставить на стол. Предмет рассматривается со всей группой детей.

Воспитатель: Что ты достал?

Коля: Карандаш.

Воспитатель: Да, это карандаш. А какого он цвета?

Дети: Красного.

Воспитатель: А как вы узнали, что карандаш красный?

Амина: Потому что он обкрашен красным.

Лица: Потому что у него сверху красное.

Тася: Он сверху красный и в середине будет красный.

Воспитатель: Вы верно догадались, у нашего карандаша красная рубашка. А если бы карандаш был синий, какая бы у него была рубашка?

Дети: Синяя.

Воспитатель. Какой стороной карандаша можно рисовать?

Коля: Которая заточена.

Воспитатель: На что она похожа?

Дети: Как нос у птицы. Как клюв!

Воспитатель: Верно. А теперь посмотрите, что я сделаю (проводит карандашом по прикрепленному к доске листу бумаги). Что осталось на листе?

Дети: Черта! Черта красного цвета.

Воспитатель: Да, остался след.

Затем ребенок достает расческу.

Воспитатель. Что это ты, Коля, достал?

Коля: Достал расческу.

Воспитатель. Что это у расчески? (Показывает сначала на ручку, затем на зубья.)

Дети: Ручка! Зубья. Зубы. Зубчики.

Воспитатель: А для чего нужны зубья расческе?

Амина: Волосы расчесывать.

Воспитатель предлагает показать, как расчесывают волосы. — Вот как зубья расчески по голове гуляют—волосы расчесывают,— замечает он.

Аналогично рассматриваются ножницы, кукольный стол, которые дети достают из мешочка. Все предметы выставляются на стол так, чтобы они хорошо были видны детям. Затем воспитатель загадывает загадки. «Ивашка, красная рубашка, где носом поведет, там след кладет. Что это?»

Юра: Карандаш. (Дети подтверждают правильность ответа).

Воспитатель: А как вы догадались, что это карандаш?

Маша: Потому что он в красной рубашке. Это он покрашен красной краской.

Тася: Потому что где носом начертит, остается след.

Воспитатель: А теперь отгадайте другую загадку. Стоят четыре брата под крышею одной, дружные ребята и все равны длиной. Что это?

Коля: Стол это! (Дети подтверждают ответ Коли).

Воспитатель: А как вы догадались, что это стол?

Лица: Потому что у стола четыре ножки, и тут говорится, что четыре братца.

Амина: Потому что все ножки одной длины, и про это тоже есть в загадке.

Юра: И еще сказано, что у них одна крыша. Это ножки крышу от стола держат.

Затем аналогично загадываются и разгадываются загадки про расческу («Зубы не едят, не кусают, по волосам гуляют») и про ножницы («Два конца, два кольца, посередине гвоздик»).

Занятие заканчивается тем, что логопед спрашивает, какая из загадок понравилась детям больше всего, просит ее повторить, помогает ее вспомнить.

Поначалу мы провели три подобных занятия, но на разном материале. Далее содержание занятий нами было усложнено. Так, после рассматривания предметы мы закрывали, а предмет-отгадку выставляли только при мотивировке ответа. Затем можно отказаться от предварительного рассматривания и загадывать загадки о наглядно представленных предметах. В случаях затруднений логопед организует рассматривание того предмета, загадка о котором оказалась не отгаданной. Усложнением является и загадывание новых вариантов загадок об известных предметах при демонстрации их и без нее. Но во всех случаях мотивировка отгадки обязательна. На этих же занятиях мы привлекали к загадыванию известных им загадок и детей; повторяли старые загадки, но уже без наглядности.

3. Занятия по обучению детей придумыванию загадок на первых порах тесно связаны с занятиями по описанию предметов. Кому-то из детей предлагается описать предмет, не называя его, остальные узнают его по описанию. Наиболее удачными формами таких занятий стали игровые, например в виде игры в магазин, когда «покупатель» описывал предмет, а «продавец» должен был отгадать его, в виде игры «Отгадай по описанию». В этих играх предметы, которые описываются, наглядно представлены для всех. Более сложной была игра «Почтальон принес посылку», в которой каждый ребенок получал свой предмет и описывал его, не называя и не показывая. Предмет предъявлялся всем детям лишь после отгадки.

Последующее усложнение таких занятий с детьми достигалось тем, что подбирались одинаковые или близкие по внешнему виду предметы, различающиеся некоторыми особенностями, деталями, например грузовые машины, различающиеся формой, цветом некоторых частей, куклы с некоторой разницей в одежде, мячи разной расцветки и величины.

Все это требовало от детей умения увидеть характерные детали, особенности данного предмета в сравнении с другими, точно обозначить их словом при описании.

Со временем детям стали доступны задания описать предмет через сопоставление с другим, что способствовало введению в речь детей образных выражений. Так, описывая куклу, которую ребенок хочет «купить в магазине игрушек», он пользовался средствами сравнения: «Глаза у моей куклы, как васильки, платье, как трава». Описывая мяч, говорил: «Он круглый, как шарик, красного цвета с золотым пояском».

Такое описание, по сути, приближается к загадке, воспитывает у детей вкус к яркой, образной речи, способствует формированию умения пользоваться своим запасом слов.

4. Кроме специальных занятий, которые рассмотрены выше, закрепление и активизация словаря осуществлялась и в процессе целого ряда дидактических игр и игровых упражнений, которые проводились на занятиях и в повседневной жизни.

Особенно полезны для активизации словаря словесные дидактические игры, широко используемые для детей старшего дошкольного возраста, типа «Скажи наоборот», «Краски», «Садовник», «Черного, белого не берите, «да» и «нет» не говорите», «Продолжай дальше». Содержанием такого продолжения может быть называние различных частей или качеств одного предмета или называние предметов, входящих в родовое обобщение, и т. п. Самостоятельное использование разнообразного словаря, полученного на занятиях и в дидактических играх, осуществляется в бытовом общении дошкольников. Роль как логопеда, так и воспитателя здесь заключается в



организации содержательного общения, во внимании к речи детей, к ее словарному составу, к тому, чтобы ребенок использовал все богатство накопленного словаря.

5. Работа над смысловой стороной слова. Вместе с тем, немаловажное значение имеет работа над словом как единицей языка, и в первую очередь над его многозначностью. Этот подход обеспечивает собственно языковое, речевое развитие ребенка и способствует формированию качественной стороны детской лексики, развитию произвольности речи, умения сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства. В конечном итоге данная работа служит развитию связности речи и повышению уровня общей речевой культуры.

Таким образом, программа обогащения и активизации словаря должна включать в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубления знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи:

- 1) раскрытие многозначности слова;
- 2) расширение запаса синонимов и антонимов;
- 3) формирование умения правильно употреблять слова. Раскрыть перед детьми семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления.

На необходимость разработки приемов использования синонимов и антонимов в словарной работе указывается и в «Программе обучения и воспитания в детском саду». В ней рекомендуется «использовать слова с противоположным значением» и «воспитывать у детей чуткость к смысловым оттенкам слова».

6. Кроме того, раскрытие смыслового богатства многозначного слова имеет особое значение для подготовки детей к школе, так как в программе начальных классов большое место отводится практическому

ознакомлению учащихся с лексическим значением слов, с многозначностью слов и синонимией.

Рассмотрим ряд заданий, которые мы давали в форме лексических упражнений (продолжительностью 7—10 мин) для детей старшей группы с ОНР III уровня.

1. Подбор синонимов к словосочетаниям. Детям называют словосочетания, например: весна идет, снег идет, человек идет. Обращают их внимание на то, как неинтересно слушать, когда повторяется одно и то же слово, и предлагают его заменить. «Весна идет - как можно сказать по-другому?» Подбирая слова, близкие по смыслу (наступает, движется, шагает), дети приходят к выводу, что одно и то же слово идет в предложенных словосочетаниях имеет разное значение.

Выполняя задание на подбор синонимов, ребенок, конечно, не всегда дает собственно синоним, соответствующий словарным нормам, но все же подбирает такие слова, которые правильно передают смысл словосочетания. Например, к словосочетанию «река бежит» дети подбирают такие слова: течет, плывет, шумит, бурлит, льется, катится, журчит и др. Среди этих ответов собственно синонимом является слово течет, а остальные могут быть названы «эквивалентными заменами».

2. Задания на составление предложений с отдельными словами (существительными, прилагательными и др.) и со словами синонимического ряда (например, большой - огромный - громадный). Эти задания направлены на формирование умения употреблять заданное слово в сочетании с другими, так как известно, что это нередко вызывает у детей затруднения даже при правильном понимании значения слова.

7. Составление предложений с заданными словами представляет определенную трудность для ребенка: он должен удержать в памяти предложенные слова и суметь соединить их правильно по смыслу и по законам «грамматики». Однако такие упражнения необходимы. Ведь показателем того, что слово понимается, и действительно вошло в активный

словарь, является умение правильно употреблять его. А значения слов с наибольшей полнотой и ясностью раскрываются в сочетании с другими словами.

При работе над простым предложением, основной акцент делается на составление предложений и определение количества слов. Предложение составляется с опорой на картинку и даётся его схема. Работа с предложением должна быть для ребенка осознанной, а игровая форма помогала варьировать задания и ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия. В работе с простым предложением учитывается, что в процессе обучения дети должны овладеть, умением развертывать, распространять предложение, перестраивать его структуру при одном и том же содержании в зависимости от интонации.

Далее детям предлагается распространить простое предложение. Отрабатывая на занятиях при помощи таких игр, как «чья вещь?», «чей хвост?», «составь предложение», «чем?» и др., дети знакомятся с различными падежными конструкциями, на основе этих словосочетаний, предлагается детям самим придумать предложения. Эти игры учат детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением. Так в игре «человек и животные», дети при инсценировке сказки имитируют голоса животных, за которых они говорят, в этой игре закрепляется умение детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением.

В дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, слова логопеда и действий самих детей с игрушками, игровыми пособиями, предметами. Использование наглядного материала в старших группах разнообразно, с учетом возрастающего опыта детей, а также новых задач по ознакомлению с окружающим.

Наглядность в играх для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня прежде всего представлена в предметах, которыми они играют, которые составляют материальный центр игры; в картинках, изображающих

предметы, действия с ними, назначение предметов, их основные признаки, свойства материалов (игры с парными картинками, игры типа картинного лото, домино, игры с тематическими сериями картинок). Начальный показ игровых действий логопедом, «пробный ход» в игре, использование поощрительно-контрольных значков, жетончиков, фишек – все это составляет наглядный фонд средств, которые использует логопед, организуя игру и руководя ею. Игрушки и предметы логопед демонстрирует в наглядном действии, в движении.

Таким образом, организация логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня требует от логопеда большой, продуманной работы в процессе их подготовки и проведения. Это и обогащение детей соответствующими знаниями, и подбор дидактического материала, а иногда и изготовление его вместе с детьми, организация обстановки для игры, а также четкое определение своей роли в игре.

### 2.3 Анализ полученных результатов логопедической работы по развитию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе дидактической игры

С целью анализа результатов логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня в процессе дидактической игры, нами было повторно проведено исследование уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста в период с май - июнь 2017 года на базе «МДОУ ДС КВ № 300» г. Челябинска. В эксперименте были задействованы 6 детей, принимавших участие в экспериментальной работе.

С целью подтверждения либо опровержения гипотезы исследования, на данном этапе работы нами было проведено исследование особенностей развития активного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи данного этапа:

1. Повторно провести контрольный эксперимент развития лексики (активного словаря) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (провести контрольный эксперимент).

2. Сравнить полученные результаты и сделать анализ проведенной работы.

Повторная диагностика осуществлялась посредством методики «Методика обследования активного словаря старшего дошкольного возраста. Филичева Т. Б., Чавелева Н. А., Чиркина Г. В.» (Приложение 1):

Цель: определить запас слов, хранящийся в активной памяти ребёнка.

Анализ и интерпретация повторно полученных данных.

Результаты мы представили в табличном варианте с комментариями.

По методике Филичевой Т. Б., Чавелевой Н. А., Чиркиной Г. В. дети, принимавшие участие в эксперименте, показали следующие результаты – Таблица 2, рисунок 2.

Таблица 2

Развитие словаря детей обследуемой группы на контрольном этапе

Ф И ребенка	Высокий	Средний	Низкий
Коля А.		+	
Амина Г.		+	
Маша Н.		+	
Лица О.		+	
Тася П.		+	
Юра Р.	+		

Графически эти данные можно представить на диаграмме (рис. 2).

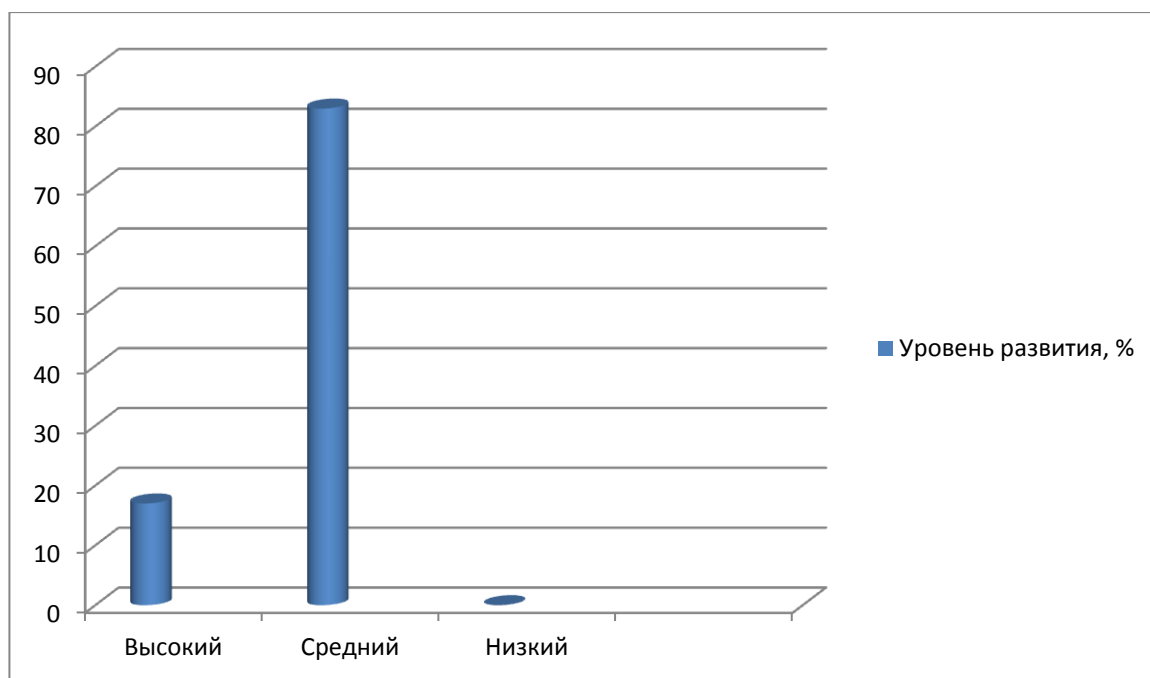


Рисунок 2 - Уровни развития словаря детей обследуемой группы на контрольном этапе

Анализ полученных данных позволяет отметить, что при обследовании только один ребенок из шести детей показал высокий уровень развития активного словаря. Также видно, что в обследуемой группе 83% детей показали средний уровень развития активного словаря, т.е. при ответах затруднялись, но гораздо реже пользовались помощью, назвали большинство из предложенных картинок, назвали большинство детенышей животных. У некоторых детей наблюдались незначительные ошибки. Затруднения вызвал подбор прилагательных и глаголов.

Сравнительный анализ полученных данных на констатирующем и контрольном этапах исследования позволяет нам отметить, что на контрольном этапе дети показали более высокие результаты: один ребенок (17%) из шести детей показал высокий уровень развития активного словаря, пять детей (83%) показали средний уровень развития активного словаря. Детей с низким уровнем развития словаря нет.

Графически эти данные можно представить на диаграмме (рис. 3).

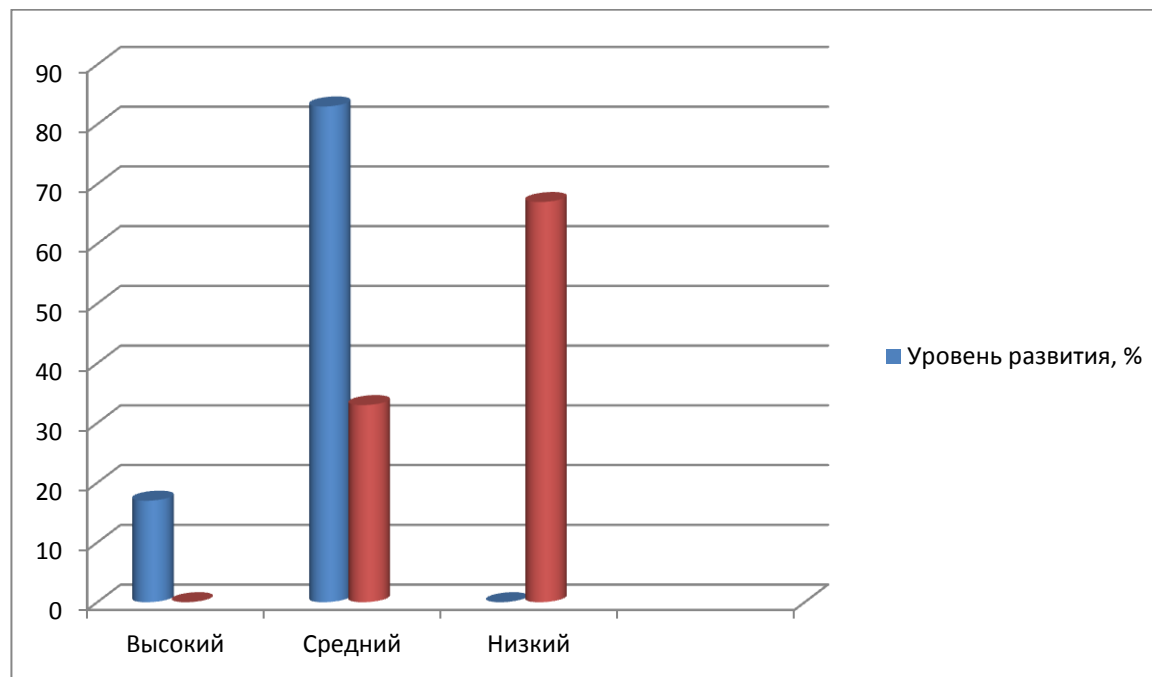


Рисунок 3 - Сравнительные результаты уровней развития словаря детей обследуемой группы на констатирующем и контрольном этапе

В результате повторного проведения диагностической методики, мы получили, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи и развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, организация логопедической работы по развитию лексики у детей с использованием дидактических игр показала свою эффективность.

Таким образом, полученные данные подтверждают нашу гипотезу о том, что «использование игровых образовательных технологий (дидактических игр) для развития лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным при организации логопедической работы по развитию лексики у детей».

## Выводы по 2 главе

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Развитие лексики и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников.

2. Обогащение и активизацию словаря необходимо начинать с самого раннего возраста ребенка. А в дальнейшем нужно еще более усовершенствовать его и увеличивать. Только у ребенка обладающего богатым словарным запасом, может сформироваться правильная грамотная речь. Задача логопеда максимально оптимизировать процесс развития речи и обогащения словаря. Применяя дидактические игры для развития речи и обогащения словаря можно добиться более ощутимых результатов, чем при использовании шаблонных приемов. Детям интересна смена деятельности и поэтому процесс освоения знаний в игровой деятельности будет протекать более интересно, живо и без утомления для старших дошкольников. Обладая развитой речью, богатой лексикой, ребенок будет более готов к школе. Легче будут восприниматься знания передаваемые ему преподавателями, меньше будет проблем при общении со сверстниками, ответами у доски. Исходя из вышеперечисленного можно заключить, что лексический словарь ребенка является основой развития речи детей.

3. Среди многих важных задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, одной из главных является обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к



художественному слову, подготовки к обучению грамоте. Заботясь о расширении запаса слов детей, учитель-логопед стремится к тому, чтобы расширить этот запас за счет слова-представления, а не слова-звука. Мы в своей работе применили ряд специальных методических упражнений и дидактических игр, цель которых - расширение лексикона и речевых навыков детей. Их мы проводили с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе «МБДОУ ДС КВ № 300» г. Челябинска в виде дидактических игр-заданий с учетом возрастных особенностей и возможностей детей, а также уровня речевого развития. На основе данных, полученных в результате обследования, были подобраны дидактические игры различного содержания с учётом того, чтобы одни и те же грамматические формы в разных играх были представлены по-разному, что способствовало бы закреплению знаний детей, применению ими полученных знаний в любых обстоятельствах.

В результате повторного проведения диагностической методики, мы получили, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи и развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, организация логопедической работы по развитию лексики у детей с использованием дидактических игр показала свою эффективность.

## Заключение

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные дошкольные организации и группы, выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Вопрос о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня – серьезная научно-методическая проблема, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Анализ работ отечественных и зарубежных специалистов, посвященных проблеме развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, показал, что в настоящее время проблема развития речевой деятельности этих детей, активный словарный запас и грамматический строй привлекает внимание многих специалистов.

Также многие авторы указывают на то, что игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта детей. Значение игры, как ведущего вида деятельности детей старшего дошкольного возраста позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе. А также выводит игру на первый план среди разнообразных методов при коррекционном воздействии. Основной задачей логопеда является преодоление речевого недоразвития у ребенка, и значительным потенциалом, в этом направлении, обладает дидактическая игра, поскольку в игре ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует.

Таким образом, работа логопеда нуждается в использовании игровых приемов и отдельных игровых действий в большей степени, нежели обычных воспитательных мероприятий. А также подчеркивает особую роль дидактических игровых приемов. В то же время, как показывает анализ исследований, некоторые аспекты этой проблемы требуют дополнительного

изучения; проблеме применения игры в логопедической работе посвящено немало работ ведущих специалистов. Ими разработано и предложено для применения достаточно много игровых приемов по преодолению нарушений в развитии лексики. Анализ работ специалистов, посвященных проблеме преодоления лексико-грамматического недоразвития у дошкольников, а также экспериментальное исследование подтвердили особую актуальность проблемы.

Считая возможным развитие речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в ходе применения дидактических игр, экспериментальное исследование было посвящено выявлению эффективности составленного нами комплекса дидактических игр.

Экспериментальная работа проводилась в «МДОУ ДС КВ № 300» г. Челябинска. В экспериментальной работе принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня старшей логопедической группы. Исследовательская работа состояла из нескольких этапов. Во-первых, тщательно было изучены и проанализированы методические разработки различных авторов по теме исследования. Во-вторых, была проведена первичная диагностика детей, которая выявила как общий, так и индивидуальный уровень развития их речевой деятельности. На этой основе составлены комплексы дидактических игр, охватывающие период обучения детей во время экспериментальной работы. На констатирующем этапе диагностического исследования дети показали различный уровень развития речевой деятельности. Низкий уровень был выявлен у 4 детей, что составляет 63% от общего числа воспитанников в исследуемой группе. Двое детей на среднем уровне, это 37% детей. Высокого уровня развития нет ни у одного ребенка.

Экспериментальная работа, длившаяся с октября 2016 года по июнь 2017 года, стала вторым этапом данной работы. Третий этап – это проведение контрольного эксперимента и анализ диагностических данных,

после которого отмечаются заметные изменения: низкого уровня нет ни у одного ребенка, высокий уровень показал 1 ребенок, что составило 17%, а 5 детей показали средний уровень, это 83%.

Данные, полученные на контрольном этапе, говорят о том, что уровень развития лексики группы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня повысился. В результате повторного проведения диагностической методики, мы получили, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи и развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, организация логопедической работы по развитию лексики у детей с использованием дидактических игр показала свою эффективность.

Таким образом, полученные данные подтверждают нашу гипотезу о том, что «использование игровых образовательных технологий (дидактических игр) для развития лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным при организации логопедической работы по развитию лексики у детей».

Использование составленных нами комплексов дидактических игр, как метода логопедической работы, в процессе развития лексики у детей старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР III уровня, прошли практическую проверку.

## Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Просвещение, 1997. – 400 с.
2. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. – М.: Просвещение, 2005. – 292 с.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 334 с.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи – М.: Астрель, 2006. – 161 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1999. – 423 с.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Просвещение, 1983. – 281 с.
7. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 487 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи.– М.: Высшая школа, 1994. – 194 с.
9. Глинка Г.А. Развитие мышления и речь. – Санкт-Петербург, 2000. – 379 с.
10. Глухов В.П. Исследование состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1986. - № 6. – С. 31-36.
11. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 312 с.
12. Голубева Г. Г. Механизмы фонетических нарушений у дошкольников с задержкой психического развития // Актуальные проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с проблемами в развитии. - СПб.: Питер, 1998. – 371 с.
13. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
14. Егоров Т.Г. Психология овладения навыков чтения. - М.: Уч. пед. гиз., 1953. – 174 с.
15. Жаренкова Г.И. Выявление недостатков речи. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. - М., 1965. – 178 с.

16. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. - М.: Просвещение, 1994. – 245 с.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: КнигоМир, 2011. - 320 с.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1999. – 324 с.
19. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От прилагательных к рассказам-описаниям. – М.: ГНОМ и Д, 2004. – 297 с.
20. Каше Г. А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной.- М.: Просвещение, 1965. - 290с.
21. Козырева Л.А. Развитие речи. Дети 5-7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 345 с.
22. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1982. – 277 с.
23. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Просвещение, 1975. – 129 с.
24. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. – М.: Аркти, 2005. – 224 с.
25. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - М.: Просвещение, 1970. – 144 с.
26. Лепская Н.И. Язык ребёнка. – М.: высшая школа, 1997. – 151 с.
27. Логопедия: Учебник для вузов. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2003. – 418 с.
28. Лурия А.Р. Письмо и речь. – М.: Академия, 2002. – 319 с.
29. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Просвещение, 1974. – 363 с.
30. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 341 с.
31. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по

формированию связной речи детей с третьим уровнем речевого развития // Дефектология. - 2001. - № 6. – С. 37-39.

32. Нечаев А.П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. Ч. 2. – СПб: Питер, 1996. – 417 с.

33. Нищева, Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб.: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2004. - 120 с.

34. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2007. – 129 с.

35. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 250 с.

36. Павлова, Ю. Ю. Адаптационно-коррекционное воздействие арттерапевтических психокоррекционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи [Текст] : [дет. сад] / Ю. Ю. Павлова // Актуальные вопросы специального образования / Мурманский гос. пед. ун-т. – Мурманск: МГПУ, 2008. - Вып. 4. - С. 59-62 .

37. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Высшая школа, 1969. – 581 с.

38. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 2001. – 243 с.

39. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.: Просвещение, 2000. – 448 с.

40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 380 с.

41. Рубинштейн С.Л. Пути и принципы развития психологии. – М.: Медицина, 1995. – 421 с.

42. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1995. - 255 с.

43. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи - М.: АКАДЕМА, 2003. - 144 с.

44. Селиверстов В.И., Шаховская, С.Н. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями развития. // Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Академия, 2001. – С. 26 - 67.
45. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольника. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 224 с.
46. Спирина Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления//Недостатки речи у детей. - М.: Просвещение, 1965. – 498 с.
47. Текучев А.А. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 139 с.
48. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 112 с.
49. Токарева О. А. Функциональные дислалии // Расстройства речи у детей и подростком / Под ред. С. С. Ляпидевского - М.: Наука, 1969. - С. 100-128.
50. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами // Хрестоматия по логопедии, том II / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Высшая школа, 1997. – 534 с.
51. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в Российской психологии // Вопросы психологии. – 2005. – Т. 2. – С. 112 – 116.
52. Трошин О.В., Жулина, Е.В. Логопсихология: Учебное пособие / О.В.Трошина, Е.В.Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
53. Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Учись говорить правильно. – М.: Проспект, 1993. – 161 с.
54. Ушакова О.С., Струнина Е.М., Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2004. – 243 с.



55. Филичева Т.Е., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М.: Школьная пресса, 2002. – 680 с.
56. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1997. – 357 с.
57. Цветкова Л.С. Методика Диагностического нейропсихического обследования детей. – М.: Просвещение, 1990. – 123 с.
58. Шахнарович А.М., Негневицкая Е.И. Язык и дети. – М.: Просвещение, 1992.
59. Чевелёва Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушением речи // Дефектология. - 1986. - № 5. – С. 35-37.
60. Четвертушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М.: Гном и Д, 2001. – 228 с.
61. Эльконин Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. – М.: Педагогика, 1998. – 357 с.
62. Яблокова Л.В., Ахутина Т.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. В кн.: Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. / Под ред. Е.Д. Хомской и В.А. Москвина. - М., Оренбург, 2000. – 310 с.