



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

Дидактическая игра как средство развития лексико-грамматической стороны
речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03, специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
логопедия

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

63,0% % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

«16» 12 2020 г. пр. 14

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии, предметных методик

Д.А. Дружинина

Выполнила студентка:

Н.В. Пеганова

Факультет инклюзивного и
коррекционного образования,
группа: ЗФ-406-101-3-2

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПГиПМ
С.Г. Щербак

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы развития лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	5
1.1 Развитие лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе.....	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией.....	15
1.3 Особенности лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	20
1.4 Дидактическая игра в коррекции лексико-грамматической стороны речи дошкольников.....	25
Выводы по I главе.....	30
2 Экспериментальная работа по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	31
2.1 Методы и приемы лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	31
2.2 Состояние лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	32
2.3 Содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией посредством дидактических игр.....	41
Выводы по 2 главе.....	45
Заключение.....	47
Список использованной литературы.....	50
Приложения.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является генерализация соответствующих грамматических отношений, выработка динамического стереотипа.

Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы, обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных и других грамматических форм. Выработка динамического стереотипа облегчается большой его устойчивостью.

Своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с дизартрией в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Поэтому проблема формирования грамматического строя речи у детей с дизартрией является одной из наиболее значимых в логопедической практике.

В настоящее время имеются методические разработки, позволяющие проводить коррекционную работу с детьми с ОНР по формированию лексико-грамматического компонента, однако проблема усвоения детьми с дизартрией отдельных разделов грамматики является достаточно актуальной.

По мнению Е.Ф. Архиповой, более половины детей с ОНР имеют дизартрические расстройства, а 35% с ФФН детей имеют стертую дизартрию.

Поэтому выявление в дошкольном возрасте нарушений речи у детей с дизартрией с целью своевременной их коррекции необходимо для предупреждения трудностей обучения в школе. Включение в работу дидактических игр позволяет проводить коррекционную работу в соответствии с потребностями ребенка.

Вышеперечисленные положения подтверждает актуальность проблемы исследования особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Объект исследования: процесс развития лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности содержания логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать использование комплекса дидактических игр по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в логопедической работе.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по теме исследования.
2. Выявить состояние лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
3. Составить комплекс дидактических игр по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, эксперимента, беседы, качественно-количественная обработка и интерпретация результатов.

В эксперименте принимали участие 10 детей с дизартрией (5-6 лет).

Структура работы. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (30 наименований), 1 приложения. В работе содержится 9 таблиц, 1 рисунок, текст представлен на 55 страницах.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Развитие лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе

Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарь и грамматически правильное его использование. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления.

Ребенок овладевает лексикой и грамматикой своей речи бессознательно (С.Н. Цейтлин). Овладеть языком – это значит усвоить не только элементы языковых единиц, но также правила их создания и употребления. А чтобы познать эти правила, нужно все время совершать бессознательную (а иногда и в какой-то степени сознательную) работу по анализу, систематизации языковых фактов. Получается, что ребенок в какой-то степени должен быть уподоблен лингвисту, перед которым стоит подобная задача. Только лингвист должен уметь сформулировать результаты работы с использованием имеющегося в его распоряжении понятийного аппарата. Об этом писал, в частности, академик Л.В.Щерба.

Ребенок самостоятельно усваивает нормы языка извне, от окружения, так как иначе он не может его освоить.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

С.Н. Цейтлин отмечает, что на овладение ребенком родным языком влияет и речевая среда, определяющая объем и характер того, что называется инпутом. Под инпутом понимают обычно всю в совокупности речевую продукцию взрослых, которую воспринимает или может воспринимать (отнюдь не все ему доступно) ребенок. В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения. Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. Л.С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, и, в связи с этим общение носит ситуативный характер. С помощью речи ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера.

Таким образом, в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира.

Формирование начального детского лексикона многосторонне рассматривается в работах таких авторов как М. М.Алексеева, В.И. Яшина, Е. Ф. Архипова, Л.И. Белякова, А.Н. Гвоздев, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. М.М. Кольцова, С.Л. Рубинштейн , С.Н. Цейтлин.

Лексика ребенка формируется постепенно в ходе речевого общения окружающих с ребенком и знакомства с окружающим миром.

Л.И. Белякова свидетельствует, что обобщая данные изучения речевого и психомоторного развития детей от 0 до 5 лет, свидетельствует:

0-1,5 месяца жизни – период интенсивного интонационного обогащения крика, что совпадает с развитием динамических изменений тонуса мышц тела.

1,5-2,5 месяца жизни – специфические голосовые реакции в виде гуления, что совпадало с началом удержания головы вертикально.

На 5-м месяце жизни появлялись лепетные звуки одновременно с формированием функции сидения.

К 7 месяцам появляется лепет. Первые слова появляются в возрасте 7-8 месяцев.

Активное пополнение словаря ребенка начинается в возрасте 1 года.

К концу 12-го месяца – началу 2-го года жизни у большинства детей появились первые слова, в это же время они обучились ходить, у них начинала развиваться манипулятивная деятельность рук. У 20% детей первые слова появились в возрасте 8-9 месяцев.

16-20 месяцев жизни – словарь пополнялся особенно эффективно.

18-22 месяца жизни – у большинства обследованных детей формировалась элементарная фразовая речь.

Таковы временные рамки появления речи ребенка. В литературе же отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По данным С.Н. Цейтлин, словаря характеризуется следующими количественными особенностями: в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 г. 3 мес. – 19 слов, в 1 г. 6 мес. – 22 слова, в 1 г. 9 мес. – 118 слов. Словарь ребенка представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) и активный словарь (экспрессивная лексика).

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2 % существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8 % наречий, 1,9 % числительных, 1,2 % союзов, 0,9 % предлогов, что совпадает с данными С.Н. Цейтлин, которая проанализировала состав лексикона ребенка полутора-двух лет и выяснила, что в нем преобладают существительные, на втором месте глаголы, а прилагательных ничтожно мало. Ребенку важнее выделять предметы и обозначать действия, с ними связанные, чем указывать на качества этих предметов. В первичной картине мира, которую отражает речь ребенка, присутствуют в первую очередь предметы и действия, что и создает предпосылки для формирования в дальнейшем категорий существительного и глагола. Все прочие части речи (прилагательные, наречия, числительные и т. п.) формируются на базе указанных категорий и в тесной связи с ними.

Ю.С. Ляховская исследовала особенности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что у детей наиболее употребительны имена существительные, обозначающие конкретные предметы (43 %) и людей, глаголы, обозначающие движения, конкретные действия (23,3 %).

Е.Ф. Архипова характеризует качественный состав словарного запаса у детей дошкольного возраста:

С 4-го года жизни – словарь пополняется названиями действий и предметов, с которыми дети сталкиваются в быту: части тела у животных и человека, предметы обихода, некоторые цвета, формы, физические качества, свойства действий. Появляется способность обозначать определенным словом группу предметов. Дети знают определенные материалы, их качества и свойства, умеют обозначать ориентиры во времени и пространстве.

На 5-м году жизни – активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы.

На 6-м году жизни в лексике ребенка появляются дифференцированные по степени выраженности качества и свойства, расширяются знания, формируются видовые и родовые понятия.

К 7-ми годам жизни ребенка начинает происходить подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор, родственных слов.

Таким образом, параллельно развитию и расширению словарного запаса ребенка идет грамматическое формирование речи детей к старшему дошкольному возрасту.

Грамматический строй – продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение ее мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда труднообъяснимыми.

В работах А.Н. Гвоздева, с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка, выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает два этапа: этап однословного предложения; этап предложения из нескольких слов-корней.

Первый этап (1 год 3 мес.-1 год 8 мес.). На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословное предложение). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые он использует для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений, при этом, для уточнения смысла своего высказывания, он часто использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения.

Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, му, мяу), лепетные слова (ди, моко).

Второй этап (1 год 8 мес.-1 год 10 мес.) – этап предложений из нескольких слово-корней. На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т.е. в его речи появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизвестной форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, или в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (дай, неси, пать).

Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и др.), ребенок понимает лишь общую часть этих слов (дом).

При комбинировании аморфных слов-корней ребенок еще не ставит перед собой и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

II период – период условия грамматической структуры предложения (1 год 10 мес.-3 года). Этот период состоит из трех этапов:

- этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес.-2 года 1 мес.);
- этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес.-2 года 6 мес.);
- этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес.-3 года).

Первый этап II периода характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой, неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает пользоваться в речи различными формами одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных в речи ребенка являются: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончание – ы, – и (фонетически всегда – и по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончание – у (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием – ы (нет висы), окончание – е для обозначения места (толе вместо на столе), при этом предлог не употребляется.

Первыми грамматическими формами глаголов становятся: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам в речи появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (матик играет), некоторые формы управления глаголом (дай кису). Однако в его речи имеется большое количество аграмматизмов.

На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов (Таня играет Кука).

Второй этап II период – этап использования системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.).

Словоизменение в русском языке характеризуется разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен и спряжений глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения.

Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, их дети заменяют продуктивными флексиями. Так, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: – ов, нулевое окончание, – ей, среди которых продуктивной флексией является окончание – ов. В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием – ов (много ложек, ножей). Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы. Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молотоком, левы, человеки).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования (система по Э. Косериу, С.Н. Цейтлин), позже он овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка); происходит дифференциация внутри системы языка.

На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения. Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, возникает понимание изменения глаголов по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

Однако словоизменение прилагательных еще не усвоено, и в речи детей используется как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже, в ряде случаев – после существительных.

Дети начинают понимать значение личных местоимений и пользоваться ими в речи довольно активно. В их устной речи на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует языковой норме; допускаются замены предлогов, смешение окончаний. Далее происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложно – сочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией

Дизартрия – тяжелое нарушение речи, сопровождающееся расстройством артикуляции, фонации, речевого дыхания, темпо-ритмической организации и интонационной окраски речи, в результате чего речь теряет свою членораздельность и внятность.

Логопедическая классификация дизартрии согласно Гвоздева А.Н. основана на принципе понятности речи для окружающих и включает в себя 4 степени тяжести дизартрии:

1 степень (стертая дизартрия) – дефекты звукопроизношения могут быть выявлены только логопедом при специальном обследовании.

2 степень – дефекты звукопроизношения заметны окружающим, но в целом речь остается понятной.

3 степень – понимание речи пациента с дизартрией доступно только близкому окружению и частично посторонним людям.

4 степень – речь отсутствует или непонятна даже самым близким людям (анартрия).

У детей с дизартрией по мнению Е.Ф. Архиповой отмечаются следующие симптомы.

При функциональных нагрузках дети с дизартрией моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются.

У детей с дизартрией выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате. Гиперсаливация (повышенное слюноотделение) определяется лишь во время речи. Дети не справляются с саливацией, не сглатывают слюну.

В.С. Кукушин отмечает слабость и неловкость движений артикуляционного аппарата, беспокойство языка, трудность нахождения и удержания заданного положения артикуляторных органов. Автор обращает внимание на то, что неоднократное повторение движений вызывает быстрое

утомление: замедляется темп движений, быстро наступает потеря точности движений, затрудняется сохранение заданного положения языка.

При обследовании звукопроизношения выявляются: смешение, искажение звуков, замена и отсутствие звуков. Нарушения звукопроизношения влияют на разборчивость речи, внятность и выразительность. Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих, шипящих, т.е. все звуки речи страдают. Достаточно часто отмечаются межзубное произнесение.

Интонационно-выразительная окраска речи детей с дизартрией резко снижена. Страдает голос, появляется иногда назальный оттенок. При рассказывании стихотворения речь ребенка монотонна. Голос детей во время речи тихий.

Дети дошкольного возраста с дизартрией имеют неплохой уровень речевого развития, но многие из них испытывают трудности при различении предлогов, испытывают проблемы в различении и использовании приставочных глаголов. Словарь детей дошкольного возраста с дизартрией отстает от возрастной нормы. Многие испытывают трудности при словообразовании, допускают ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения. У детей с дизартрией могут быть нарушения лексико-грамматической стороны речи, но они являются вторичными в структуре дефекта. Однако, поражение двигательных механизмов речи в доречевом периоде в сочетании с сенсорными расстройствами может приводить к сложной патологии всех звеньев речевой системы ребенка.

По структуре речевого дефекта Е.Ф. Архипова выделяет следующие группы детей дошкольного возраста с дизартрией: с фонетическим недоразвитием речи; фонетико-фонематическим недоразвитием речи; общим недоразвитием речи.

У детей дошкольного возраста с дизартрией первой группы, имеется

нарушение звукопроизношения и просодики. В основе нарушения при этом расстройстве могут лежать легкие остаточные нарушения иннервации артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом исследовании. У детей со стертой дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи. Эта группа очень похожа на детей с дислалией. Часто логопеды их ведут как дислаликов, и только в процессе логопедической работы, когда нет положительной динамики, возникает подозрение, что это дизартрия. Чаще всего это подтверждается при глубоком обследовании и после консультации у невролога. Эти дети имеют хороший уровень речевого развития, но многие из них испытывают трудности при усвоении, различении и воспроизведении предлогов.

Дети дошкольного возраста с дизартрией путают сложные предлоги, испытывают проблемы в различении и использовании приставочных глаголов. Вместе с тем они владеют связной речью, имеют богатый словарь, но могут испытывать затруднения при произнесении слов сложной слоговой структуры (например, сковорода, скатерть, пуговица, снеговик и т.п.). Кроме того, многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу–вверху» и т.д.).

У детей дошкольного возраста с дизартрией второй группы, нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи сочетается с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. В этом случае у детей в речи встречаются единичные лексико-грамматические ошибки. Дети дошкольного возраста с дизартрией допускают ошибки в специальных заданиях при восприятии на слух и повторений слогов и слов с оппозиционными звуками – например, при просьбе показать нужную картинку (мышка-мишка, удочка-уточка, коса-коза и т.д.). Таким образом, у детей дошкольного возраста с дизартрией констатируется несформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков.

Отсутствие у детей дошкольного возраста с дизартрией с самого начала

речевого развития полноценных двигательных образов элементов речи (нарушение кинестезий вследствие паралича) затрудняет формирование слуховых дифференциальных признаков речевых звуков, создавая вторичные нарушения в виде фонематического недоразвития. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения. Многие испытывают трудности при словообразовании, допускают единичные ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др. Эта группа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием направляется логопедом поликлиники на медико-педагогическую комиссию, в специализированный детский сад (в группу с ФФН).

У детей дошкольного возраста с дизартрией третьей группы, стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. Полиморфное нарушение звукопроизношения – это один из видов дислалии (картавости), проявляющееся расстройством произношения нескольких звуковых групп. Полиморфные нарушения представлены следующим образом: нарушение двух фонетических групп звуков; нарушение трех фонетических групп звуков; нарушение четырех и свыше фонетических групп звуков. Наиболее сохранными являются заднеязычные и звук. В результате при обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе, невозможность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры. Все дети этой группы демонстрируют несформированность слуховой и произносительной дифференциации. Показательно игнорирование в речи предлогов. Эти дети с дизартрией и общим недоразвитием речи (ОНР) должны направляться на медико-педагогическую комиссию (в специализированные группы детского сада) в группы ОНР.

Р.Е. Левина, объясняя механизм ФФН и ОНР при дизартрии, отмечала, что при нарушении речевых кинестезий, имеющих место при

морфологических и двигательных поражениях органов речи, артикуляторные затруднения оказывают влияние на звуковое восприятие всей звуковой системы данного языка, что приводит к вторичному недоразвитию фонематического восприятия и лексико-грамматическому недоразвитию.

Л.И. Аксенова выявила случаи невыраженного нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата, выразившиеся в очень легкой степени явления спастического пареза, которые вызывали расстройства звукопроизношения.

Л.И. Аксеновой выявляется наличие различных вредностей пренатального, натального и раннего постнатального развития детей с дизартрией. В анамнезе детей с признаками дизартрии двигательное беспокойство, беспричинный плач, нарушения сна, слабость крика, трудность удержания соска, отказ от груди, вялость акта сосания, поперхивания, срыгивания, утомляемость.

Симптомы органического поражения центральной нервной системы проявляются в форме парезов, изменения тонуса мышц, гиперкинезов в мимической и артикуляторной мускулатуре, а также нарушений общей и мелкой моторики. Наличие симптомов органического поражения центральной нервной системы является основным диагностическим критерием дизартрии.

В психолого-педагогическом статусе детей с дизартрией авторы отмечают менее устойчивое внимание, чем у детей с нормой речевого развития. Нарушение механизма устойчивости и переключаемости внимания зависит от недостаточной подвижности основных нервных процессов в коре больших полушарий.

Отклонения выявлены в речеслуховой и зрительной памяти. Слабость процесса запоминания слов у детей дошкольного возраста с дизартрией связана с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, нарушением фонематического слуха, возникающим вследствие недоразвития звукопроизношения. При выполнении мыслительных заданий

дети дошкольного возраста с дизартрией проявляют неуверенность, пассивность, быструю истощаемость, иногда негативизм.

Также наблюдается замедленное развитие ряда высших корковых функций, в том числе и пространственного гнозиса. Возможно, что дезинтегрированное речевое развитие детей с дизартрией может оказывать негативное влияние на развитие и формирование пространственных представлений, что находит свое выражение в специфических нарушениях экспрессивной и импрессивной речи.

О.А. Токарева отмечала, что при обследовании зрительного гнозиса у детей с дизартрией обнаруживается сужение объёма восприятия. А при обследовании оптико-пространственного гнозиса у детей проявляются изменения стратегии восприятия, а также зеркальность при выполнении проб.

При относительно сохранной смысловой и логической памяти у детей дошкольного возраста с дизартрией снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, поэтому при выполнении каких-либо заданий, дети часто переспрашивают инструкции. У наиболее слабых детей дошкольного возраста с дизартрией низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Таким образом, у детей с дизартрией наблюдаются как речевые, так и неречевые нарушения. По состоянию речи дизартрия разнообразна и выявляет не только недостаточное развитие произносительной стороны речи, то и всех компонентов речи.

1.3 Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Ведущим механизмом формирования лексико-грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми

обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

При изучении особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, а также современные представления о процессе развития лексики и различных аспектах ее изучения: о структуре значения слова и ее развитии в онтогенезе, о семантических полях и особенностях их формирования в онтогенезе (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.).

Экспериментальные исследования, проведенные Лопатиной Л.В. Серебряковой Н.В. с учетом указанных теоретических положений, позволили сделать следующие выводы об особенностях лексики у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Авторы отмечают вторичное недоразвитие лексического и грамматического строя речи у детей со стертой формой дизартрии. С точки зрения уровня несформированности лексического и грамматического строя речи категория детей со стертой формой дизартрии характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных нарушений в экспрессивной речи.

В процессе усвоения значения слова ребенок-дошкольник прежде всего овладевает денотативными признаками семантической структуры слова. По мере развития процессов классификации, развития лексической системности в значении слова начинают осознаваться понятийные, лексико-семантические признаки.

У дошкольников со стертой формой дизартрии отмечается задержка в развитии семантической структуры слова, отклонения в соотношении

денотативных и лексико-семантических компонентов значения, особенно обобщающих слов (в пользу преобладания денотативного компонента).

У детей 6 -7 лет активно формируются семантические поля, однако дифференциация внутри семантического поля еще не сформирована, отмечается в работах Н.В. Серебряковой. У детей с нормальным речевым развитием проявляются потенциальные возможности такой дифференциации, у детей же с нарушением речи какие-либо признаки дифференциации элементов семантического поля отсутствуют. Исследованием выявлен более низкий, по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками, уровень выполнения многих заданий: на переименование предметов (Л. С. Выготский); объяснение значений слов, особенно слов обобщенного значения; на усвоение грамматического значения слова; дифференциацию слов, сходных по семантике. Так, сравнительные данные ответов детей с нормальным речевым развитием и детей со стертой формой дизартрии при объяснении семантики слов свидетельствуют о существенных различиях в использовании стратегий объяснения значений обобщающих слов и, таким образом, об их различной структуре.

В процессе определения слова детьми с нормальным речевым развитием денотативные признаки использовались лишь в 16,7% случаев, в то время как у детей со стертой формой дизартрии они имели место в 58% случаев, т. е. являлись доминирующими (например: овощи – в земле растут, мебель – сделано из дерева и т. д.). Особенно существенные различия наблюдались в стратегии, основанной на выделении ситуативных признаков денотата (в норме – 3,3%, у детей с речевой патологией – 23% ответов), а также в стратегии объяснения значения путем описания внешних, несущественных признаков денотата (в норме – 1,7%, у детей со стертой формой дизартрии – 19%).

Таким образом, при объяснении значения слова дети со стертой формой дизартрии преимущественно используют денотативные признаки, что свидетельствует об их преобладании в структуре значения слов.

Использование понятийных (лексико-семантических) признаков наблюдалось в преобладающем количестве ответов детей с нормальным речевым развитием (75%) и лишь у относительно небольшого количества детей с речевыми нарушениями.

В работах Р.И. Лалаевой отмечается, что нарушения формирования лексики проявляется в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Е.Ф. Архипова констатирует, что дети используют слова в расширенном и диффузном значении. Четко прослеживается закономерность в характере замен: заменяющими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике детей. Отмечается, что основным механизмом нарушения лексического и грамматического строя речи у детей со стертой формой дизартрии является недоразвитие дифференциации фонем, что вызывает трудности различения лексем из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

В процессе усвоения значения слова ребенок-дошкольник прежде всего овладевает денотативными признаками семантической структуры слова. По мере развития процессов классификации, развития лексической системности в значении слова начинают осознаваться и понятийные, лексико-семантические признаки.

У дошкольников со стертой дизартрией отмечается задержка в развитии семантической структуры слова, отклонения в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения, особенности обобщающих слов (в пользу преобладания денотативного компонента).

У детей 6-7 лет активно формируются семантические поля, однако дифференциация внутри семантического поля еще не сформирована. У детей с нормальным речевым развитием проявляются потенциальные возможности такой дифференциации. У детей же с нарушениями речи какие-либо признаки дифференциации элементов семантического поля отсутствуют.

Различными исследователями отмечается более низкий, по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками, уровень выполнения многих заданий: на переименование предметов, объяснение значений слов, особенно слов обобщающего значения, на усвоение грамматического значения слова, дифференциацию слов, сходных по семантике.

В процессе определения слова детьми с нормальным речевым развитием денотативные признаки слова используются реже, чем детьми со стертой формой дизартрии. При объяснении значения слова дети со стертой дизартрией преимущественно используют денотативные признаки, что свидетельствует об их преобладании в структуре значения слов.

Использование понятийных (лексико-семантических) признаков наблюдается в преобладающем количестве ответов детей с нормальным речевым развитием и лишь у относительно небольшого количества детей с речевыми нарушениями.

С точки зрения уровня несформированности грамматического строя речи, категория детей со стертой дизартрией характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая

система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

Недостаточная сформированность лексико-грамматического строя у детей со стертой дизартрией приводит к тому, что такие дети к началу обучения в школе недостаточно подготовлены к усвоению программ по русскому языку, предпосылками овладения которой является осознание элементов язык, речи, и прежде всего слова. Поэтому очевидна необходимость работы с детьми со стертой дизартрией по формированию лексики путем целенаправленного воздействия на уточнение значения слова, его семантической структуры, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения.

Таким образом, данные различных исследований подтверждают наличие вторичных нарушений лексическо-грамматического компонента речевой функциональной системы. Вышеизложенные факты свидетельствуют о том, что дети со стертой формой дизартрии недостаточно подготовлены к обучению и общению, предпосылками чего является осознание элементов языка, речи и прежде всего слова и употребление лексики по правилам грамматики. Поэтому очевидна необходимость логопедической работы по формированию лексического строя речи путем целенаправленного действия на уточнение лексического и грамматического значения слова, его семантической структуры, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения.

1.4 Игровые средства коррекции лексико-грамматической стороны речи дошкольников с дизартрией

Дидактическая игра – эффективный способ закрепления грамматических навыков словообразования. Ребенок в процессе игры выполняет задания, упражняясь в повторении новых словоформ. Дидактическая игра увлекает детей своей динамичностью, что вызывает у них эмоции и заинтересованность в процессе.

Различают настольно-печатные дидактические игры, игры с предметами и словесные игры.

Предметные игры – с предметами народного происхождения (матрешки, мозаика), различными природными материалами (семена, бобы и т.д.).

Подобные предметы у детей улучшают восприятие цвета, формы, величины.

Настольно-печатные – совершенствуют знания об окружающем мире, способствуют улучшению мыслительных операций и процессов (обобщение, анализ, синтез.). Эти игры можно подразделить: лото, домино, парные картинки и картинки по сходству.

Словесными играми являются игры, например «Черное и белое» Их применение фокусирует на сообразительность, связную речь, реакцию.

Дидактические игры, в целом, по развитию речи совершенствуют словарь и точность словоупотребления ребенка. Дидактическая игра необходима для усвоения лексики, т.к. приобретается способность свободно пользоваться лексическими средствами языка, выбирать нужные и ненужные слова, знать их смысловую нагрузку.

В игре дети учатся составлять свой текст связно, верно выражать мысли, объяснять, формировать языковые обобщения.

В состоянии игры ребенок самостоятельно преодолевает мыслительные задачи, оговаривает, описывает предметы, выделяет признаки, определяет различие и сходство, отгадывает и группирует предметы по свойствам. Речевые игры улучшают умственное и сенсорное развитие (образных представлений, сравнению предметов, обучению анализу), способствуют обогащать и закреплять приобретенные знания, развиваются речевые возможности ребенка.

Детям с дизартрией игра оказывает своеобразное влияние на становление речи. Малышей постоянно побуждают к общению,

комментированию своих действий, тем самым закрепляя навыки пользования разговорной речью, пополнения словаря, грамматического строя языка и т. д.

Нужно помнить, что дети с речевыми расстройствами имеют некоторые особенности поведения в игре (изменение темпа речи, ограниченный словарь и т.д.).

Дидактические игры на хорошем счету в педагогическом процессе, их часто используют в группах для детей с общим недоразвитием речи. Имеют познавательное значение, учат выделять свойства предметов, расширяют кругозор. Игра развивает внимание к речи, память, наблюдательность и многое другое.

Главную роль в процессе обучения ребенка служит его заинтересованность в процессе, поэтому для того, чтобы приобрести навыки связной речи и лексико-грамматического строя, педагог должен создать данную обстановку заинтересованности. На занятиях с детьми логопед использует игру со словами. Проводя индивидуальную и фронтальную работы, педагог приводит к тому, что дети становятся более внимательны к своей речи, использованию слов, что прокладывает путь к обретению грамотности, умению согласования слова друг с другом.

В последнее время в литературе появилось большое количество речевых и словесно-логических приемов и игр, применение которых благотворно влияет на познавательную активность детей;

Первым отечественным педагогом, рассмотревшим дидактическую игру как средство развития речи, была Е.И. Тихеева.

«Предметная игра – благоприятные условия для развития языка. Ребенок получает повторное общение, легче воспринимает, лучше остается в памяти.

Тихеева Е.И. предложила 15 упражнений для развития словаря:

- подбор эпитетов к предмету, узнавание по эпитетам предмета;
- подбор к предмету действий;
- подбор обстоятельств;

- вставление детьми пропущенных слов;
- составление предложений с определенным словом, с несколькими данными словами;
- объяснение слов и др.

По ее мнению О.Н. Соловьева дидактические игры должны применяться в обучении детей 3 – 7 лет, как средства закрепления знаний. В игре в этом возрасте дети заинтересованы, поэтому восприятие информации идет без усилий, с интересом, они получают удовольствие от процесса.

Для детей постарше дидактические игры, используются для закрепления знаний, изложению мысли, краткому и четкому изложению мысли, воспитанию находчивости.

О.Н. Соловьева разработала игры для совершенствования звуковой культуры «Угадай кто это?».

Упражнения детей в рассказывании (описания игрушек): также были разработаны игры «Что вы хотите делать» и др.

По мнению В.В. Гербовой дидактическая упражнения и игра способствуют скорости процесса обучения, полностью удовлетворяют потребность в речевой самостоятельности.

Гербова В.В. создала игры для решения всех задач речевого развития:

1. Упражнения на закрепление и активацию словаря (Назови одним словом).
2. Улучшения звуковой культуры речи (Заводные игрушки).
3. Игры для грамматически правильной речи (Добавь слово).
4. Упражнения и игры для формирования связной речи (Магазин игрушек).

Разработчиком дидактических игр стала и Ушакова О.С.. Основные задачи, которые она поддерживала – звуковая культуры речи, обогащение словарного запаса, развитие связной речи.

В методических источниках, где подробно описана работа со словарем, основным методом применяются игры и упражнения, на понимания значения слов, употребление слов с их смыслом (Почему так называют).

Разработанные ею игры делятся:

- обеспечение разных способов словоизменения и словообразования (Угадай-ка);
- обучение склонению и употреблению в единственном и множественном числе;
- находить детенышей (У кого кто?);
- развитие умения построения простых и сложных предложений.

Используемые игры бывают на описание предмета, указывание его признаков, качеств, действий, составление рассказа с сюжетом, учат рассуждать, объяснять.

Иванова Н.П. создала ряд упражнений по лексике. Автор доказал целесообразно и оправданно проведения упражнений с детьми, подбор синонимов, задания на словообразование, показ детям многозначности отдельных слов.

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. рекомендуют использовать в старшей группе детей с общим недоразвитием речи следующие игры:

- «Путаница» закрепления предлогов.
- «Чье ухо длиннее?» улучшение навыков употребления притяжательных прилагательных, названий животных.
- «Мы работаем на фабрике» расширение словарного запаса.

Таким образом, разнообразные дидактические игры представлены как в дошкольной, так и в специальной педагогике. Выбор игр адекватно цели коррекции речевого нарушения будет способствовать решению задачи речевого развития, активизацию и обогащения словаря ребенка, правильное звукопроизношение, развитие связной речи, развитие фонематического слуха.

Выводы по I главе

В ходе проведенного теоретического исследования можно сделать ряд следующих выводов:

1. В онтогенезе развития ребенка происходит развитие и формирование лексико-грамматической стороны речи ребенка, одновременно с расширением его словарного запаса. В старшем дошкольном возрасте ребенок усваивает основные лексико-грамматические единицы, овладевает синонимами и антонимами, умеет строить предложения, оформляя их правильно по смыслу.

2. По структуре речевого дефекта выделяют следующие группы детей дошкольного возраста с дизартрией: с фонетическим недоразвитием речи; фонетико-фонематическим недоразвитием речи; общим недоразвитием речи.

3. У детей с дизартрией формирование грамматического строя речи затруднено: проявляются ошибки в сочетании слов, фразах и предложениях, неправильное употребление различных окончаний, несформированности согласования, примыкания и управления в словосочетании.

4. Для преодоления подобных нарушений речи, логопед использует лексический материал, ситуации, примерные тексты, игры и другие средства обучения. Применение дидактических игр в коррекции нарушения лексико-грамматической стороны речи у детей в старшем дошкольном возрасте позволяет проводить коррекцию с учетом потребностей ребенка.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Методы и приемы изучения лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Цель экспериментального исследования: экспериментально выявить состояние лексико-грамматической стороны речи у детей 5 – 6 лет с дизартрией.

Базой экспериментального исследования являлось МБДОУ Детский сад №443.

Экспериментальную группу составили 10 детей (5 -6 лет) со стертой дизартрией. По заключению ПМК у всех детей было логопедическое заключение ОНР III уровня. Экспериментальная работа проводилась с 1 октября 2020 года по 1 декабря 2020 года.

Изучение особенностей лексической стороны речи у детей с дизартрией проводили по методике Е.Ф. Архиповой.

Были определены следующие направления изучения лексико-грамматической стороны речи:

1. Изучение лексической стороны речи: предикативный словарь, наличие антонимов, синонимов.

2. Изучение грамматической стороны речи: навыки словообразования, навыки словоизменения, синтаксическое оформление речи.

В ходе изучения лексической стороны речи проводили:

1. Изучение способности ребенка проводить классификацию семантически близких предметов.

2. Изучение способности называть слова с противоположным значением существительных.

3. Изучить способность использовать в речи слова – синонимы.

4. Изучить способность договаривать слова по смыслу в словосочетаниях.

В ходе изучения грамматической стороны речи проводили:

1. Исследование возможности ребенка к логичному продолжению предложений.

2. Изучение уровня сформированности навыков согласовывать существительные с числительными.

3. Выявить умения согласовывать в речи местоимения и глаголы.

4. Выявить умения использовать имена существительные в правильной грамматической форме.

Критерии оценивания:

3 балла – все задания выполнены правильно.

2 балла – правильно выполнены только 75% заданий.

1 балла – правильно выполнены только 50% заданий.

0 балл – правильно выполнено менее половины заданий или не выполнено совсем.

2.2 Состояние лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Нами была проведена диагностика состояния лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе исследования

1. Способность ребенка проводить классификацию семантически близких предметов.

Таблица 1 – Результаты изучения лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Дикие животные	Домашние животные	Птицы	Насекомые	Баллы
Коля Ч.	+	-	+	-	1
Аня А.	+	-	+	+	2
Ваня К.	-	+	-	+	1
Боря В.	+	+	+	-	2

Юра К.	-	+	+	-	1
Женя Т.	-	+	+	+	2
Толя Р.	-	+	-	+	1
Юля С.	+	-	+	-	1
Люба З.	+	+	-	-	1
Ярик Л.	+	-	+	+	2

Для детей экспериментальной группы наиболее сложным оказался название обобщающего понятия «насекомые» – дети говорили «жуки», «букашки» и т.п., часто дети путали понятия «домашние – дикие животные», некоторые дети испытывали затруднения в актуализации слов «домашние» и «дикие». Без ошибок дети с дизартрией выполнили задания в группе «птицы». Кроме того, у детей мы выявили затруднения в назывании картинок, например, дети путали пчелу – осу, стрекозу – комара, снегиря часто называли «птица», т.е. видовое понятие заменяли родовым. Встречались случаи замен по звуковой близости слов, например, стрекоза – «коза», а также нарушение слоговой структуры слов, например, «стрекоза» – «текозака», «козка», «насекомые» – «секомы».

2. Способность называть слова с противоположным значением существительных.

Таблица 2 – Результаты изучения лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Баллы
Коля Ч.	+	-	-	1
Аня А.	+	+	+	3
Ваня К.	+	+	-	2
Боря В.	-	+	-	1
Юра К.	+	+	+	3
Женя Т.	-	-	+	1
Толя Р.	+	+	-	2
Юля С.	-	+	+	2
Люба З.	-	+	-	1
Ярик Л.	+	-	-	1

Анализ результатов показал, что 5 детей испытывают затруднения в подборе слов с противоположным значением. Максимальные затруднения вызвали прилагательные «трусливый», «тонкий», все дети с дизартрией не

смогли подобрать антоним к этому слову. Среди глагольной лексики наиболее сложным оказался антоним к слову «любить» (наиболее частый антоним – «не любить»).

Дети называли слова той же части речи: тонкий – маленький, большой, добавляли отрицание, т.е. частицу «не», например, тонкий – «не тонкий». Иногда слова, которые подбирали дети, были другой части речи, не противоположные по смыслу, а слова – синонимичные, часто поясняющие ситуацию, например, «утро – светло», «поднимать – вверх, вниз». Часто столкнувшись с трудностями, дети отказывались продолжать выполнять задание (Ярик, Коля).

3. Способность использовать в речи слова – синонимы.

Таблица 3 –Результаты изучения лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Баллы
Коля Ч.	+	-	-	1
Аня А.	+	-	+	2
Ваня К.	+	+	-	2
Боря В.	-	+	-	1
Юра К.	+	-	+	2
Женя Т.	+	-	+	2
Толя Р.	+	+	-	2
Юля С.	-	+	+	2
Люба З.	-	+	-	1
Ярик Л.	+	-	-	1

Дети со стертой дизартрией не смогли подобрать синонимы к глаголам: «торопится, шагать, глядеть». Серьезные затруднения вызвали также прилагательное «радостный». Наименьшие затруднения вызвал подбор синонима к слову «доктор».

Анализ результатов показал, что с этим заданием в полном объеме не справился ни один ребенок со стертой дизартрией. Мы выявили следующие ошибки в подборе синонимов к словам.

Чаще всего дети пытались объяснить слово, охарактеризовать ситуацию, когда они сталкивались с данным понятием, например, «улица-

машины», «я был в парке», «в парке карусели», либо расширяли значение синонима, например, «торопится – бежать». Иногда у детей мы наблюдали синтагматические ассоциации, например, огромный – дом, глядеть – глаза, шагать – по улице.

4. Способность договаривать слова по смыслу в словосочетаниях.

Таблица 4 – Результаты изучения лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Баллы
Коля Ч.	+	-	+	2
Аня А.	-	+	+	2
Ваня К.	-	+	-	1
Боря В.	-	+	-	1
Юра К.	+	-	+	2
Женя Т.	-	+	+	2
Толя Р.	+	+	-	2
Юля С.	-	+	-	1
Люба З.	+	+	-	2
Ярик Л.	+	-	+	2

Анализ результатов показал, что с этим заданием в полном объеме не справился ни один ребенок со стертой дизартрией. Некоторым детям со стертой дизартрией доступен подбор определений к наиболее простым парам слов, соответствующие семантическому полю.

В то же время у некоторых детей мы выявили большое количество слов, семантически несоответствующих слову – стимулу, либо не соответствующее вопросу:

Дождь и снег (что делают?) – на улице

Фрукты – овощи (какие?) – продают в магазине

Иногда дети придумывали не одно общее слово, а к каждому слову добавляли по слову: Шумит дождь, а дует ветер. Кошка мяукает, а собака лает.

Мы выявили также непонимание категорий одушевленности – неодушевленности, например, Одевается – обувается (кто?) – вещи, одежды.

Иногда ошибки были связаны с непониманием оттенков значения слов, либо называемое детьми слово подходило лишь к одному слову из пары: например, к паре «снег и дождь» дети подбирали общее слово «капает».

Встречались также ситуативные ответы, например, фрукты- овощи (какие?) – круглые.

5. Возможность ребенка к логичному продолжению предложений.

Таблица 5 –Результаты изучения грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Баллы
Коля Ч.	+	-	+	1
Аня А.	+	+	+	3
Ваня К.	+	+	-	2
Боря В.	-	+	-	1
Юра К.	+	-	+	2
Женя Т.	-	+	+	2
Толя Р.	+	+	-	2
Юля С.	-	+	-	1
Люба З.	+	+	-	2
Ярик Л.	+	-	+	2

Наиболее частыми у детей были ошибки логического характера, что говорит о незавершенности процесса образования семантических полей, а также недостатках вербального мышления (а именно аналогии), например, дети отвечали: «Кофта шерстяная, а шуба...пушистая», «Фрукты моют, а белье... весит», «Лимон желтый, а помидор.... круглый». Часто затруднения были связаны с трудностью актуализации антонима, например, большинство детей не смогли подобрать антонима к слову «Жидкий», дети отвечали: «Молоко жидкое, а сметана.... не жидкая».

Иногда ответы детей были другой части речи, например «Яйцо овальное, а шар....катится».

С данным заданием в полном объеме справился только 1 ребенок со стертой дизартрией, он верно продолжал предложение словом, подходящим по смыслу.

6. Уровень сформированности навыков согласовывать существительные с числительными.

Таблица 6 –Результаты изучения грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Количество верных согласований	Баллы
Коля Ч.	2	1
Аня А.	5	3
Ваня К.	3	2
Боря В.	1	1
Юра К.	4	2
Женя Т.	3	2
Толя Р.	4	2
Юля С.	1	1
Люба З.	3	2
Ярик Л.	4	2

Можно отметить, что наибольшие проблемы у детей вызвало согласование числительных со словом яблоки (3 ребенка), а также кошка (4 ребенка).

3 детей показали низкий уровень сформированности навыка согласования существительных с числительными.

7. Умение согласовывать в речи местоимения и глаголы.

Таблица 7 –Результаты изучения грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Количество верных согласований	Баллы
Коля Ч.	2	1
Аня А.	5	3
Ваня К.	3	2
Боря В.	1	1
Юра К.	4	2
Женя Т.	3	2
Толя Р.	4	2
Юля С.	1	1
Люба З.	3	2
Ярик Л.	4	2

30% детей (3 детей) не смогли согласовать местоимения и глаголы в ходе выполнения задания.

8. Умение использовать имена существительные в правильной грамматической форме.

Таблица 8 – Результаты изучения грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

ФИ ребенка	Количество подборов	Баллы
Коля Ч.	2	1
Аня А.	5	3
Ваня К.	3	2
Боря В.	1	1
Юра К.	4	2
Женя Т.	3	2
Толя Р.	4	2
Юля С.	1	1
Люба З.	3	2
Ярик Л.	4	2

После выполнения всех 8 заданий, направленных на выявление словаря, подсчитывалась уровень развития лексики и грамматики детей с дизартрией, а также степень сформированности семантической структуры слова и лексической системности (таблица 9).

Таблица 9 – Состояние лексическо-грамматической стороны речи детей

ФИ ребенка	Оценка в методике, балл								Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	
Коля Ч.	1	1	1	2	1	1	1	1	Низкий
Аня А.	2	3	2	2	3	3	3	3	Средний
Ваня К.	1	2	2	1	2	2	2	2	Средний
Боря В.	2	1	1	1	1	1	1	1	Низкий
Юра К.	1	3	2	2	2	2	2	2	Средний
Женя Т.	2	1	2	2	2	2	2	2	Средний
Толя Р.	1	2	2	2	2	2	2	2	Средний
Юля С.	1	2	2	1	1	1	1	1	Низкий
Люба З.	1	1	1	2	2	2	2	2	Низкий
Ярик Л.	2	1	1	2	2	2	2	2	Средний

На рисунке представлено распределение числа детей по уровню развития лексико-грамматической стороны речи в результате обследования.

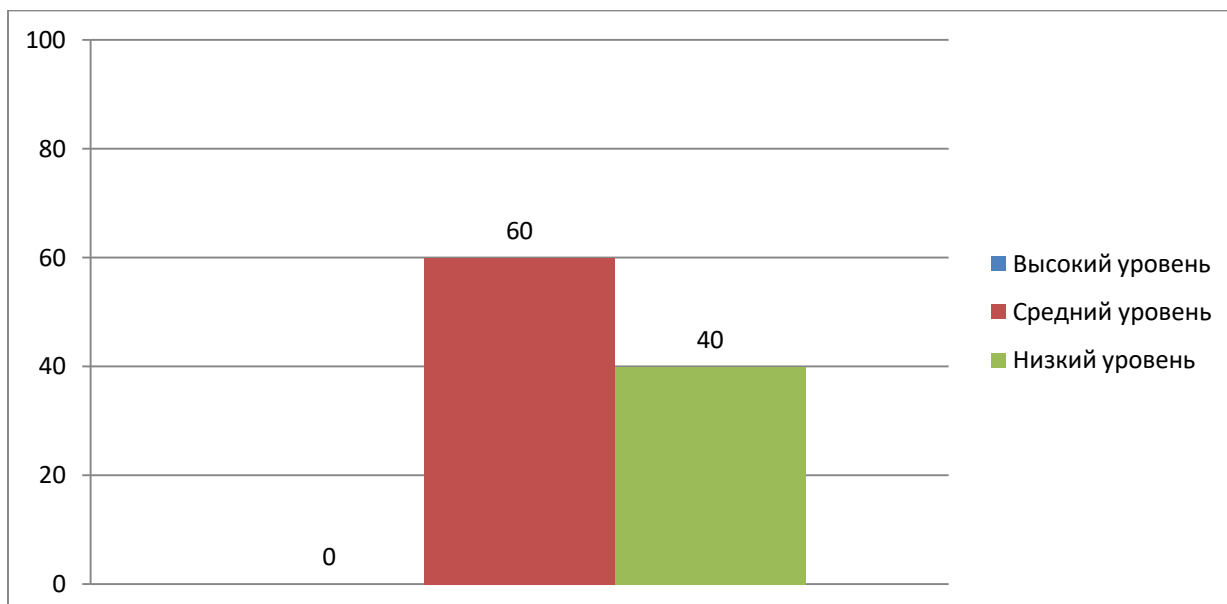


Рисунок 1 – Уровень развития лексико-грамматической стороны речи у детей в возрасте 5-6 лет с дизартрией, %

Детей с условной нормой лексического развития и высокой степенью сформированности семантической структуры слова и лексической системности среди детей не выявлено.

Всех детей разделили на 3 группы в зависимости от степени сформированности семантической структуры слова и лексической системности.

Средняя степень сформированности семантической структуры слова и лексической системности – 2 детей: Аня А., Юра К. Эти дети правильно выполняли от 50 – 75%заданий.

Степень сформированности семантической структуры слова и лексической системности также среднего уровня выявлена у 4 детей экспериментальной группы: Ваня К., Женя Т., Толя Р.,Ярик Л. Эти дети выполняли не более 50%заданий. Они допустили небольшое количество ошибок в классификации понятий и подборе обобщающих слов к определенной тематической группе с опорой на картинки, допустили ошибки в подборе синонимов и антонимов.

Низкая степень сформированности семантической структуры слова и лексической системности – 4 детей со стертой дизартрией: Боря В., Коля Ч.

Юля С., Люба З. Эти дети выполняли не более 25%заданий. Предложенные задания вызвали множество затруднений. Мы отметили как неточный подбор определений, синонимов, антонимов, так и невозможность подбора, отказ от задания.

Таким образом, сопоставление экспериментальных данных позволяет сделать следующие выводы:

Дети 5 – 6 лет со стертой дизартрией столкнулись со значительными трудностями при подборе синонимов, т.е. слов со сходным значением, а также при подборе антонимов, обобщающих слов. Предикативный словарь и словарь признаков у детей экспериментальной группы менее сформирован, чем у номинативный словарь. Характерным признаком для детей 5 – 6 лет со стертой дизартрией являются значительные индивидуальные различия в развитии лексической стороны речи. У детей 5 – 6 лет со стертой дизартрией с низким уровнем развития лексической стороны речи мы отметили как неточный подбор определений, синонимов, антонимов, так и невозможность актуализации слов – существительных, глаголов, отказ от задания. Лексическая бедность проявляется в стереотипности высказываний, приводит к частому употреблению одной и той же группы слов, что наиболее явно обнаруживается при обозначении действий и признаков предметов. Выявлена бедность использования лексико-семантической вариативности слов. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям. Расширенное использование слова объясняется также и тем, что дети вкладывают в него общее и недифференцированное значение.

Результаты экспериментального исследования, полученные в ходе диагностики, позволили определить направления логопедической работы, подобрать соответствующий лексический материал и игры, направленные на развитие лексики детей со стертой дизартрией.

2.3 Содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией посредством дидактических игр

Характерной особенностью словаря детей со стертой дизартрией является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей экспериментальной группы многообразны.

Это определяет необходимость проведения коррекционной логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей.

При определении содержания логопедической работы мы опирались на следующие принципы:

Нами был составлен комплекс дидактических игр, который позволит освоить трудные формы словоизменения (родительный падеж мн. числа, повелительное наклонение глагола, согласование слов в роде и т.д.), способы образования слов (наименований детёнышей животных, людей разных профессий, однокоренных слов).

Комплекс был составлен по следующим направлениям:

I. Работа над развитием лексики (Приложение 1).

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учётом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

- расширение объёма словаря;
- уточнение значений слов;
- активизация словаря или совершенствование процесса поиска словаря.

Для расширения объема словаря у детей мы использовали игры, направленные на развития ассоциаций, чтобы дети могли дополнить ряд, который назывался. Также использовали игры на классификацию предметов, выделение общего слова.

При уточнении значений слов в играх детям предлагали подбирать слова с противоположным значением (сильный – слабый, быстрый – медленный, стоять – бежать), слова со сходным значением (весёлый – радостный, прыгать – скакать и др.), использовать слова, обозначающие материалы (дерево, металл, стекло, пластмасса и др.).

При проведении игр, направленных на активизацию словаря мы использовали следующие приемы:

1. Вопросы к детям, требующие ответа – констатации (что? где? какой?) или ответа – размышления (как? почему? зачем?).
2. Напоминание, косвенный подсказ известного ребёнку слова («Красная Шапочка верила волку. Она была...» – «доверчива»).
3. Образование слов по аналогии («Для сахара – сахарница, а для салата» – «салатница», для хлеба – хлебница).
4. Подбор прилагательных и глаголов, характерных для объекта («Какой рассказ?» – «Весёлый, смешной, похожий на сказку»).
5. Договаривание и подговаривание детьми слов, пропущенных воспитателем («У неё иголки зимой...» – «В серебре», «Медведя в тележке по...?» – «тряхивает»).

Для проведения дидактических игр по развитию лексики у детей использовался наглядный материал, были подобраны игрушки и картинки, изображающие предметы быта, для активизации природоведческого словаря – природный материал (листья, овощи, фрукты, животные, птицы).

II. Работа по формированию словообразования (Приложение 2).

Работа по формированию словообразования у детей проводилась по следующим направлениям:

1) закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;

2) работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

3) уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

В данном случае мы использовали приёмы сравнения:

- детям предлагали провести сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом, и уточнить, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

- также предлагали провести сравнение родственных слов (мотивирующее и производное), определить, чем схожи и чем отличаются эти слова.

III. Работа по формированию словоизменения (Приложение 3).

Для закрепления навыков точного и быстрого выбора слов мы использовали игры, направленные на:

1) употребление детьми наименований предметов и их признаков;

2) классификацию предметов и их обобщение.

Особое внимание мы уделили семантизации лексики. Мы использовали следующие приёмы толкования значений слов:

а) объяснение значений слов путём показа картинки;

б) сопоставление слова с другими словами;

в) объяснение этимологии слова;

г) составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;

д) пояснение слова другим словом, близким по значению;

е) подбор к слову слова, противоположного по значению;

ж) объяснение значения слова через его определение;

з) сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов.

При проведении работы с синонимами мы использовали игры по:

а) подбору синонимов к изолированному слову;

б) объяснению выбора слов в синонимическом ряду;

- в) замене синонима в предложении, обсуждение вариантов значений;
- г) составлению предложений со словами синонимического ряда;
- д) составлению рассказа со словами синонимического ряда.

Применение специальных дидактических игр и упражнений позволяет наиболее успешно решать вопросы развития грамматического строя речи. Таким образом, предложенные игры и задания можно использовать в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Включение разнообразных игр, заданий на развитие лексико-грамматического строя на занятиях логопеда и воспитателей играет положительную роль в коррекционном обучении детей с дизартрией.

В приложениях представлен комплекс дидактических игр для развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников в возрасте 5-6 лет с дизартрией.

В результате использования данных дидактических игр в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией ожидается расширение активного словаря, и развитие лексико-грамматической стороны речи в целом.

Выводы по II главе

Характерной особенностью словаря детей со стертой дизартрией является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей экспериментальной группы многообразны.

Нарушения актуализации словаря у дошкольников со стертой дизартрией проявляются в искажениях звуковой и слоговой структуры слова «стрекоза» – «текозака», «козка», «насекомые» – «секомы». Процесс поиска слова у детей со стертой дизартрией осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа слова. Выделив значение слова, ребенок соотносит это значение с определенным звуковым

образом, перебирая в своем сознании всплывающие звуковые образы слов. В процессе поиска слова из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения «стрекоза» – «коза».

В нашем экспериментальном исследовании особенностей лексического развития детей со стертой дизартрией мы использовали также методики, позволяющие выявить возможность подбора синонимов и антонимов.

Отношения антонимии и синонимии характеризуют отношения внутри семантического поля. В связи с этим изучение антонимии и синонимии позволяет выявить особенности организации ядра семантического поля, точность значения слова. Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного или одинакового значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован и систематизирован определенный синонимический или антонимический ряд.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выявление лексического запаса ребёнка, особенностей понимания и употребления слов необходимо для научно обоснованного отбора содержания словарной работы в логопедической группе ДООУ и определения её методик.

Большой вклад в исследование лексического компонента речевой деятельности внесли Л.С. Выготский, А.Н.Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, и др.), изучению работ которых мы посвятили теоретическую часть нашего исследования.

Описывая характеристику речи детей со стертой дизартрией, авторы выделяют нарушение ее лексического компонента (Гуровец Г. В., Маевская С.И., Мартынова Р. И., Лопатина Л. В., Серебрякова Н.В.,Соботович Е.Ф.). Вышеперечисленные положения подтверждает актуальность проблемы исследования особенностей лексического развития речи у детей 5 – 6 лет со стертой дизартрией. В экспериментальном исследовании мы поставили следующую цель: экспериментально изучить особенности лексической стороны речи у детей 5 лет со стертой дизартрией, и выявить специфику логопедической работы по коррекции словаря.

Изучение особенностей лексической стороны речи у детей со стертой дизартрией мы осуществили по методикам Е.Ф. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности» которые позволяют оценить номинативный и предикативный словарь, наличие обобщений, антонимов, синонимов, а также уровень развития словаря признаков.

- методика №1 «Классификация понятий»;
- методика № 2 «Подбор антонимов»;
- методика №3 «Подбор синонимов»;
- методика № 4 «Добавление одного общего слова к двум словам»;
- методика № 5 «Дополнение последнего слова в предложении».

Сравнительный анализ итогов диагностики детей экспериментальной и контрольной групп показал, что имеются как количественные, так и качественные различия в развитии лексической стороны речи у детей со стертой дизартрией и детей без речевых нарушений.

Бедность словаря большинства детей со стертой дизартрией проявляется в том, что дошкольники с пятилетнего возраста не знают слов – названий насекомых, а также обобщающих слов, что подтверждают результаты диагностики №1.

Дошкольники пятилетнего возраста в большинстве случаев правильно подбирают синонимы к хорошо знакомым им словам, допуская лишь единичные ошибки. Дети со стертой дизартрией не смогли подобрать синонимы к глаголам: «торопится, шагать, глядеть», что свидетельствует о дефиците предикативного словаря. Характерной ошибкой детей с речевой патологией является воспроизведение слов другой грамматической категории, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов (например, глядеть – глаза).

Если дети с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам, например, к слову «трусливый», то у дошкольников со стертой дизартрией выявляются ошибки при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов. У детей со стертой дизартрией наблюдается при этом разнообразный характер ошибок при подборе антонимов.

В процессе поиска слова в случае дополнения предложения и пар слов, дети со стертой дизартрией часто теряют цель задания, подбирают слова по несущественным, ситуативным признакам, часто не соответствующей вопросу части речи.

Таким образом, у дошкольников со стертой дизартрией системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы. Нарушения развития лексики у детей со стертой дизартрией проявляются в нарушении формирования лексической системности,

организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов.

У детей со стертой дизартрией отмечались ограниченность объема словаря, недостаточная активность процесса поиска слова; недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; несформированность семантических полей.

Результаты экспериментального исследования, полученные в ходе диагностики, позволили определить направления логопедической работы, подобрать соответствующий лексический материал и игры, направленные на развитие лексики детей со стертой дизартрией.

Таким образом, поставленная цель выполнена, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамович, О.Д. Домашний логопед. Полный справочник [Текст] / О.Д. Абрамович, О.Ю. Артапухина, О.П. Астафьева. – Саратов: ЭКСМО, 2007. – 441 с.
2. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / Владимир Бельтюков. – Москва: ИНФРА-М, 1977. – 315 с.
3. Ванюхина, Г.А. Особенности организации лексико-грамматических игр в структуре семантического поля [Текст] / Галина Ванюхина // Логопед. – 2006. – № 4. – С.11-15.
4. Винарская, Е.Н. Ранее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения язык [Текст] / Елена Винарская. – Москва: Просвещение, 2017. – 160 с.
5. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова; под ред. С.Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2012. – 364 с.
6. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие [Текст] / Галина Волкова. – Москва.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
7. Воробьева, Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика [Текст] / Т. А. Воробьева, О. И. Крупенчук. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Литера», 2016. – 248с.
8. Воробьева, Т.А. Мяч и речь [Текст] / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – Санкт-Петербург: «Каро», 2018. – 415с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6–ти т. Т. 5. Основы дефектологии [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 345 с.

10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва: Издательство «Академия педагогических наук», 1961. – 245 с.
11. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Экспресс, 2018. – 415с.
12. Зеленская, Ю.Б. Эволюция технических средств формирования и коррекции произносительных сторон речи у детей [Текст] / Юлия Зеленская // Дефектология. – 2017. – №5. – С. 11-15.
13. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2016. – 514с.
14. Канзычакова, Н.Н. Особенности формирования правильного звукопроизношения у детей младшего школьного возраста в норме и у детей-билингвов [Текст] / Надежда Канзычакова // Международный академический вестник. – 2018. – № 2 (22). – С. 23–27.
15. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у детей с нарушениями произношения [Текст] / Ирина Козина // Дефектология. – 2017. – №5. – С. 12–15.
16. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Эксмо, 2001. – 315с.
17. Лизунова, Л.Н. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников [Текст] / Людмила Лизунова // Логопед. – 2014. – № 4. – С. 70–72.
18. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей [Текст] : сборник методических рекомендаций / Степенкова А.П. – Москва: ФОРУМ, 2016. – 315 с.
19. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

20. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. для заведений [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-изд., перераб. и доп. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

21. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст]: Кн. для восп. дет. / Александр Максаков. – Москва: ИНФРА-М, 2016. – 246с.

22. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Римма Мартынова. – Москва: ИНФРА-М, 1976. – 225с.

23. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240с.

24. Микляева, Ю. В. Рекомендации по развитию речи у детей с ОНР [Текст] / Юлия Микляева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – №4. – С. 43–47.

25. Отрошко, Г.В. Формирование правильного звукопроизношения у дошкольников с нарушением речи через систему подвижных игр и логопедических упражнений [Текст] / Галина Отрошко // Дефектология. – 2002. – №3. – С.34–41.

26. Подхалюзина, Л.И. Об особенностях становления звукопроизношения у детей дошкольного возраста [Текст] / Людмила Подхалюзина // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 3. – С. 445–452.

27. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

28. Руднева, К.В. Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией [Текст] / К.В. Руднева, Е.В. Шереметьева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 160-163.

29. Соботович, Е.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. – 1974. – № 4. – С.22-27.

30. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие [Текст] / Наталья Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

31. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [Электронный ресурс] Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-1.shtml

32. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва: ДРОФА, 2010. – 189 с.

33. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – Москва: Просвещение, 2009. – 210с.

34. Хватцев, М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва: АСТ, 2002. – 210 с.

35. Шереметьева, Е.В. Формирование артикуляционных навыков у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Елена Шереметьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 6. – С. 19–24.

36. Шереметьева, Е.В. Диагностика и основные направления коррекции моторных предпосылок артикуляции у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью [Текст] / Елена Шереметьева // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 69–75.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Дидактические игры для развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

1. «Разрезанные картинки»

Цель: научить составлять целое из двух частей.

Оборудование: картинки «Яблоко» (горизонтальный разрез) и "Груша" (вертикальный разрез), разрезанные на две части.

Ход. Ребенку предлагается сначала одна картинка. Он складывает ее, называет фрукт, который получился. Затем малыш составляет другую картинку. Если это задание не вызывает у ребенка трудностей, можно предложить ему сразу детали двух картинок вперемешку

2. Ознакомление с синонимами. «Зябнет, стынет, мерзнет»

Цель игры: учить детей выделять из текста слова – синонимы, упражнять в подборе синонимов.

- Велик и богат русский язык. Когда мы общаемся друг с другом, то употребляем очень много разных слов. В нашем языке есть разные по звучанию слова, но они могут обозначать одни и те же предметы. Например: труд – работа – дело; старый – ветхий – древний – дряхлый; строить – сооружать – возводить; стеречь – охранять – караулить – сторожить. Такие слова, которые обозначают одни и те же предметы, действия, признаки предмета, принято называть синонимами. А сейчас послушайте стихотворение и определите синонимы, напоминаю, что это слова, одинаковые по значению.

Зябнет осинка, дрожит на ветру, стынет на солнышке, мерзнет в жару. Дети, почему мы с вами не выбрали слово «дрожит»? (оно обозначает другое

действие). А теперь давайте подберем синонимы к этому слову (колышется, колеблется).

3.«Найди лишнее слово»

Цель игры: закреплять умение вычленять слова – синонимы, проводить семантический подбор.

Педагог называет несколько слов, а дети должны найти лишнее, т.е. слово, которое не подходит к другим по смыслу. Примерный набор слов:

Храбрый, звонкий, смелый, отважный.

Умный, большой, громадный, крупный.

Горячий, раскаленный, тяжелый, жаркий.

В каждом случае ребенок объясняет свой выбор.

4."Спрячь мячик"

Цель: формирование навыка понимания предложных конструкций.

Оборудование: мяч

Ход: Ребенку предлагают выполнить действия с мячом по указанию взрослого: "Положи мяч на стул, под стул, за стул, около стула" и т. д. После этого ребенок может сам производить действия с мячом, комментируя их.

5.«Вспомни, что делает»

Цель: уточнение, расширение и активизация глагольного словаря по теме.

Оборудование: картинки с изображением мальчика, девочки, мамы, папы.

Ход. Взрослый показывает малышу картинку с изображением мальчика и предлагает подумать и сказать, что может делать мальчик (ходить, бегать, прыгать, есть, играть, рисовать и т.д.). Аналогично происходит подбор действий по другим картинкам.

6.«Где сейчас машина?»

Цель: учить понимать предложные конструкции.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением машины в разных местах.

Ход. Взрослый раскладывает картинки перед ребенком. Затем просит его показать машину, которая подъезжает к дому, стоит около гаража, едет по мосту, и т.д.

7. "Выложи грузовую машину"

Цель: Учить правильно располагать готовые формы, развивать планирующую функцию речи.

Оборудование: Два кружка, большой и маленький прямоугольники, маленький квадрат.

Ход: Ребенок по образцу взрослого выкладывает грузовик из геометрических фигур. Взрослый активизирует речь малыша вопросами: "Какую фигуру возьмешь сначала? Что это будет у машины? Какие фигуры положишь потом? Чего еще не хватает?" Если ребенок затрудняется, взрослый сам комментирует все действия.

8. Ознакомление с синонимами «Смелый заяц»

Цель игры: упражнять в отборе синонимов для названия самостоятельно придуманной сказки.

К детям обращается за помощью заяц. Он хочет написать сказки про своих родственников, но ему не нравится, что всех его предков все время называют трусливыми.- Дети, как вы думаете, если заяц не хочет быть трусливым, то каким он хочет быть? (подбор антонима – смелый). Какими еще словами можно сказать про смелого зайца? (храбрый, мужественный, отважный, героический).

После этого предлагается придумать сказку и подобрать к ней название. Варианты: Храбрый заяц, Отважный заяц, Героический заяц, Мужественный заяц. Свой выбор ребенок объясняет. Если название соответствует контексту, ребенка поощряют, если наблюдается небольшое семантическое несоответствие, то нужно мягко, тактично посоветовать изменить название, подобрав наиболее соответствующий синоним.

Дидактические игры для формирования словообразования у детей
старшего дошкольного возраста с дизартрией

1. Игра с перебрасыванием мяча «Составь предложение Мячик прыгать я заставлю, Предложение составлю.

Цель: развитие внимания, быстроты мыслительных операций.

Ход игры. Логопед бросает мяч кому-нибудь из детей произнося при этом несогласованные слова (например: «Девочка играть»). Ребенок, поймав мяч, произносит предложение из этих слов («Девочка играет») и бросает мяч обратно логопеду.

2. «Один – много».

Цель: выявить умение детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа от существительного единственного числа.

Ход: Воспитатель показывает картинку с изображением одного предмета и предлагает ребенку найти картинку с изображением этого же предмета, но в большом количестве.

Картинки: шар – шары, дом – дома, ведро – ведра и т.д.

Воспитатель показывает картинку и называет: шар.

- А у тебя, – спрашивает воспитатель, – что на картинке?

Ответ ребенка: У меня на картинке шары.

Таким образом предлагается назвать все картинки (5-6 картинок).

3. «Лови и называй».

Воспитатель: Я буду бросать мяч и называть слова, которые обозначают один предмет; ты, бросая мяч, будешь мне называть слово, которое обозначает много предметов.

Эта игра напоминает нам правила игры «Один много».

Воспитатель бросает мяч ребенку, называя слово «дом»; ребенок возвращает мяч, называя слово «дома». Учить ребенка сочетать движение со словом. Воспитатель называет от пяти до восьми слов.

Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием «Ы».

4. «Измени слово».

Воспитатель называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

5. Игра «Угадай, чьи это вещи».

Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба, и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Воспитатель называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок бабушки; Это халат мамы; Это шуба девочки и т.д.).

6. Игра «Угадай, чьи это хвосты».

На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой – изображения хвостов. Воспитатель показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.

7. Дидактическая игра «Большой маленький».

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: Картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: Красные кружки – большой и маленький. Воспитатель предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Воспитатель предлагает ребенку назвать кружки без слов «большой» и «маленький».

Это? – показывает на маленький кружок.

Ответ ребенка: кружок.

А это? – показывает логопед на большой круг.

Ответ ребенка: круг.

Воспитатель: Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки.

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Воспитатель ставит перед ребенком поднос с картинками с изображением больших и маленьких предметов и следит за ходом выполнения ребенком задания.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

Воспитатель предлагает назвать сначала большие предметы, а затем маленькие.

Ответ ребенка: елка, шар, мяч; елочка, шарик, мячик.

8. Дидактическая игра «Назови профессию»

Цель: учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов – *щик*, – *тель*, – *ист*.

часовщик	строитель	пианист
крановщик	учитель	бульдозерист
каменщик		тракторист
стекольщик		

9. Дидактические упражнения «Назови машину одним именем»

Цель: Упражнять детей в образовании сложных слов.

Ход игры:

Воспитатель рассказывает детям: «Машина, которая чистит картофель, – картофелечистка».

Словарный материал: кофеварка, кофемолка, овощерезка, соковыжималка, пылесос, полотер, глиномешалка.

Приложение 3

Дидактические игры для формирования словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

1. «Осенние листья» (лото)

Цель: расширить словарь по теме «Осень. Деревья», научить правильно употреблять существительные в родительном падеже.

Оборудование: осенние листья березы, дуба, клена и липы, наклеенные на одну большую карточку, и на отдельные карточки.

Ход. Игра проводится после знакомства с осенними листьями на прогулке. Перед ребенком лежит большая карточка. Рядом сложены в стопку маленькие. Он берет одну маленькую карточку и определяет, лист какого дерева у него оказался: «Это лист клена» и т. п. Затем ищет такой же лист на большой карточке и накладывает на него маленькую. Неговорящего ребенка просят найти и показать лист клена, березы и т. д.

2. "Сплетем венок"

Цель: Учить согласовывать существительное с числительным

Оборудование: Настоящие одуванчики.

Ход: Взрослый плетет венок, проговаривая с ребенком словосочетания: "Один одуванчик, два одуванчика, три одуванчика, много одуванчиков." Аналогично можно собрать букет.

3. Игра «Скажи наоборот»

Логопед называет существительное в единственном числе, бросая мяч ребенку. Ребёнок, возвращая мяч, называет слово, изменяя число существительного.

Шар – (шары)

гриб – ...(грибы)

стол – (столы)

корова – (коровы)

лимон – (лимоны)

роза – (розы)

пирог – (пироги)

4. «Волшебник»

Логопед предлагает ребёнку стать волшебнику и, дотронувшись «волшебной палочкой» до предметной картинки с изображением одного предмета, «превратить» его в другой, образовав форму множественного числа. Если ребёнок выполняет задание правильно, то картинка переворачивается и ему демонстрируется изображение нескольких предметов.

Глаз – глаза, кресло – кресла, яйцо – яйца, гнездо – гнезда, лист – листья, крыло – крылья.

5. «Один – одна – одно – одни»

Логопед поочередно бросает детям мяч и называет слова:

карандаш – рука – колесо – сапоги;

фартук – шапка – яблоко – петухи;

конь – кровать – одеяло – машины;

чемодан – кастрюля – полотенце – волки.

Ребёнок, возвращая мяч, называет подходящее к названному слову слова: один, одна, одно, одни.