



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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ
СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:
84,65 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 16 » 12 2021 г. пр п 4
зав. кафедрой СПиПМ
Дружинина Л.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 406/101-3-1
Григорьева Анастасия Витальевна

Научный руководитель:
Бородина Вера Анатольевна
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Челябинск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1 Закономерности развития лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	11
1.3 Особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	16
Выводы по главе I	20
2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	23
2.1 Исследование особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	23
2.2 Содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами дидактической игры	30
Выводы по главе II	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	39
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	43

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время существует довольно много дошкольников с нарушениями речи. Чаще всего это дети с нарушениями всех компонентов речи: нарушено звуковое произношение, словарный запас отстает от возрастной нормы, недостаточно сформирован лексико-грамматический строй речи, не развита связная речь. Такие дети не в полной мере усваивают общеобразовательную программу детского сада и в дальнейшем им трудно поступить в школу. Основные трудности проявляются при развернутых ответах на сложные вопросы школьной программы, дети не могут последовательно, грамотно и логично выражать собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников. И, наконец, непременным условием написания рефератов и эссе является высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи.

Для развития словарного запаса важно постоянное общение между взрослыми и ребенком.

Возникающая речь сначала выступает как средство общения, обозначения, а затем становится средством мышления и выражения собственных мыслей. Одной из наиболее распространенных форм нарушений речевого развития является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи-это сложное речевое расстройство, при котором в силу различных причин у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных как со звуковой, так и со смысловой сторонами. Р. Е. Левина, Г. А. Каше, А. К. Маркова, описывая характерные особенности речи детей с ее общим недоразвитием, подчеркивают, что нарушения лексического и грамматического компонентов являются наиболее важными в структуре данной речевой патологии. [11]

По наблюдениям Н. С. Жуковой, большое значение придается овладению ребенком лексико-грамматическим строем языка, поскольку только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть

понята собеседником и может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками. Овладение грамматически правильной речью влияет на развитие мышления ребенка. Он начинает мыслить логичнее, последовательнее, учится обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно выражать свои мысли. [18]

В связи с увеличением числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования лексико-грамматических средств речи занимает важное место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из наиболее актуальных. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. достаточно подробно и глубоко рассматривают вопросы овладения лексико-грамматическим строем речи детей с ее общим недоразвитием, дан сравнительный анализ формирования лексико-грамматического строения речи в норме и патологии. [26]

Объект исследования: процесс формирования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать, составить и апробировать в практической работе комплекс упражнений по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цели исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить закономерности особенности развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Составить и реализовать в практической работе комплекс дидактических игр по развитию лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III.

Теоретико-методологической основой исследования послужили концепции общей и специальной психологии, педагогики Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, представления о структуре и проявлениях нарушений речевого развития старших дошкольников Н.С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, а также закономерности и условия развития лексико-грамматического строя речи в онтогенезе, разработанные А. Н. Гвоздевым, С. Н. Цейтлиным.

Методы исследования:

теоретические - анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования;

эмпирические - биографический метод (изучение и анализ медио-педагогической документации детей, участвующих в исследовании); методы логопедической диагностики, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий); методы количественной и качественной обработки результатов исследования.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 28 города Челябинска».

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

III УРОВНЯ

1.1 Закономерности развития лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе

Лексико-грамматический аспект речи понимается как словарь и его грамматическое правильное употребление. Развитию лексико-грамматического строя речи ребенка посвящено большое количество исследований, в которых этот процесс освещается в различных аспектах.

А. Р. Лурия отмечает, что развитие языка не является прямым продолжением начальных звуковых гудения, выражающих состояние ребенка. Начало реального языка ребенка и появление первого слова, являющегося элементом этого языка, всегда связано с действием ребенка и с его общением со взрослым. Первые слова ребенка не выражают его состояния, а обращены к предмету и обозначают предмет. Эти слова поначалу тесно переплетаются с практикой. Только на следующем этапе слово начинает отрываться от действия и постепенно обретает самостоятельность. [12]

Процесс формирования речевой деятельности и, соответственно, усвоения системы родного языка в концепции «речевого онтогенеза» А. Н. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов или «этапов»:

1-й период - подготовительный (от рождения до года) - это преречевая стадия, в которой различают периоды жужжания и лепета;

2-й период - дошкольный (от одного до трех лет): 2-й год жизни - этап начального овладения языком (до грамматического), 3-й год жизни - этап овладения грамматикой;

3-й период - дошкольный (от трех до семи лет) - этап наиболее интенсивного речевого развития ребенка, когда происходит качественный скачок в расширении словарного запаса, формируются словообразовательные и словоизменительные навыки, развиваются навыки морфологического и синтаксического оформления предложений, формируется умение строить связные развернутые высказывания (после 5 лет.);

4-й период - школьный (с семи до семнадцати лет) - совершенствование лексико-грамматического строя, продолжается связная речь, формируется письменная речь.

Изменение значения слова отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с его познавательным развитием. Согласно Л. С. Выготскому, развитие значения слова есть развитие понятий. Процесс формирования понятия начинается в раннем детстве, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте формируются психические предпосылки, создающие основу для формирования понятий. Таким образом, с развитием психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширением контактов с окружающим миром, обогащением чувственного опыта ребенка, качественным изменением его деятельности формируется словарный запас в количественном и качественном аспектах. [4]

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей, основанную на анализе чужой речи, выделении общих правил грамматики на практическом уровне, обобщении этих правил и закреплении их в собственной речи. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. «Морфологический уровень, по словам А. Н. Гвоздева: “предполагает умение владеть приемами словоизменения и

словообразования; синтаксический - умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Развитие морфологических и синтаксических систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, употребление определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет грамматические формы слов. [6]

В работах А. Н. Гвоздева, учитывая тесное взаимодействие морфологической и синтаксической систем языка, выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

Период I - период предложений, состоящих из аморфных слов-корней. (от 1 года 3 месяца до 1 года 10 месяцев). Этот период включает в себя две стадии: фазу односложного предложения и фазу многосложного корневого предложения. На первом этапе ребенок использует в качестве предложения только отдельные слова (односложные предложения). В речи ребенка есть лишь небольшое количество слов, которыми он пользуется для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует жесты и интонации. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни. В разных предложениях они используются в одном и том же звуковом оформлении, без изменений. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие имена лиц, предметов, звукоподражания (бу, бб, му, мяу), лепечущие слова (ди, моко).

Вторая стадия I периода - это стадия предложений из нескольких слов-корней. На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, то есть в речи ребенка появляется фраза. Между словами нет грамматической связи. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации.

Более того, слова употребляются в предложениях в одной и той же морфной, не изменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном единственном числе, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения.

II период - период овладения грамматической структурой предложения (1 год. 10 месяцев - 3 года). Этот период состоит из трех этапов: этап образования первых форм слов, этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов и этап овладения служебными словами и для выражения синтаксических отношений.

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.

На втором этапе II периода ребенок использует системы флексии для выражения словесных связей. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотой употребления в речи других. Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частых интонаций. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А. Н. Гвоздев называет «доминантным». Другие варианты окончаний, выражающие то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, вытесняются, заменяются продуктивными флексиями. Так, формы родительного падежа существительных множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: -ов, нулевое окончание, -е, среди которых окончание -ов является продуктивной флексией. В связи с этим долгое время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием -с (много ложек, ножей).

На третьем этапе II периода происходит усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 месяцев до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит только после усвоения основных и наиболее функциональных грамматических элементов языка - флексий. [24]

На начальных этапах речевого развития в детской речи нет предлогов (на столе - толя). Но этот период очень короткий. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию недостающий третий элемент - предлог, выражающий лексическое и грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно использует простые предлоги и многие союзы, но при использовании более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы.

Гвоздев А. Н. считает, что в речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложных и сложноподчиненных предложений, усваиваются многие служебные слова. Таким образом, многие грамматические формы обычно усваиваются. Однако морфологическая система языка еще не полностью освоена.

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы. В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает множественные формы, исключения. В этот период свободное использование морфологических элементов (словотворчество) значительно сокращается, так как ребенок осваивает не только общие правила грамматики, но и более частные правила, систему «фильтров», наложенных на использование общих правил. В речи детей до 4 лет иногда встречаются еще случаи фиксированного напряжения при флексии (на коне), тенденции к унификации стебля (пенальти, лева). Через 4 года этот вид окказионализма исчезает из детской речи, остаются только нарушения в

чередованиях стблей глагола (я заплачу). Освоено согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, управление глаголом. [24]

Таким образом, к концу дошкольного возраста ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком очень высок, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В логопедии важно различать понятия нормы и нарушения речи. Под нормой речи понимаются общепринятые варианты использования языка в процессе речевой деятельности. При нормальной речевой деятельности психофизиологические механизмы речи сохраняются. Нарушение речи определяется как отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленное нарушением нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности. С точки зрения теории коммуникации, речевое расстройство-это нарушение речевого общения. Нарушаются отношения, объективно существующие между индивидом и обществом и проявляющиеся в вербальном общении. [10]

Различают понятия «недоразвитие речи» и «нарушение речи». Недоразвитие речи предполагает качественно более низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом. Речевое расстройство-это расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности. [1]

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимают такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех

компонентов речи. Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает наличие симптомов несформированности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (ее фонетико-фонематической стороны, лексического состава, грамматической структуры). Общее недоразвитие речи может иметь иной механизм, соответственно, иную структуру дефекта. Его можно наблюдать при алалии, дизартрии и т. д.

Таким образом, термин «общее недоразвитие речи» характеризует только симптоматический уровень нарушения речи. В большинстве случаев при таком нарушении возможно не столько недоразвитие, сколько системное нарушение речи. [7]

Одним из первых это явление установил Р. Е. Левин и определил его как общее недоразвитие речи. Для этих детей характерны нарушение звукового произношения, недоразвитие фонетического слуха, ограниченный словарный запас, неправильное грамматическое построение. [18]

Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская отмечают, что общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые нарушения, при которых у детей с нормальным слухом и интеллектном нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных с ее звуковой и смысловой стороной. [25]

А. В. Ястребова отмечает, что поскольку данный дефект является системным расстройством (т. е. недостаточной сформированностью фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка), то в ходе коррекционного обучения логопед должен обеспечить восполнение пробелов в формировании звукового произношения, формировании фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звукового состава слова, лексики (особенно с точки зрения систематических и структурных особенностей лексического значения слова), грамматической структуры и связной речи. [18]

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева пишут, что дети этой категории имеют типичные нарушения, свидетельствующие о системном нарушении речевой деятельности. Одним из главных признаков является позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически формализована, наблюдается отставание в экспрессивной речи при относительно благоприятном понимании обращенной речи. Речь этих детей непонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая значительно снижается с возрастом, без специальной подготовки. Однако дети критически относятся к своему дефекту. [20]

Неадекватная речевая деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и волевой сфер у детей. Отмечается неустойчивость внимания, ограничены возможности его распределения. У детей с общим недоразвитием речи III уровня снижается вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность задач. У самых слабых детей низкая активность запоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Наряду с общей соматической слабостью у них также наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности испытывают дети этой категории при выполнении движений по словесным указаниям. Дети с общим недоразвитием речи III уровня отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательной задачи по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его составные части. [17]

Нарушение мелкой моторики рук тесно связано с нарушением речи: недостаточной координацией пальцев, медлительностью и неловкостью

движений, застреванием в одном положении. В большинстве случаев анамнез детей с общим недоразвитием речи не содержит данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие легкой родовой травмы, соматических заболеваний в раннем детском возрасте. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, недостаток общения можно отнести к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития.

У многих детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевых мышцах, затруднение тонкой артикуляционной дифференцировки, ограниченная способность произвольных движений.

Несмотря на отклонение от возрастных норм, речь детей с общим недоразвитием речи обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. Они имеют тенденцию к спонтанному развитию, к переносу речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет в достаточной мере компенсировать речевой дефицит до поступления в школу.

Звуковое произношение детей с общим недоразвитием речи не соответствует возрастной норме: они не различают близкие звуки на слух и в произношении, искажают звуковую структуру и звуковое наполнение слов. [22]

Р. А. Белова-Давид отмечает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживается недоразвитие более сложных грамматических форм контекстной речи, возникают трудности в овладении письменной речью. [5]

Свободное общение очень затруднено, и дети обычно вступают в контакт с окружающими в присутствии родителей или воспитателей, которые дают объяснения высказываниям ребенка. Между тем детям во многих случаях уже не трудно назвать предметы, действия, признаки, качества и состояния, хорошо известные им по жизненному опыту. Они

могут совершенно свободно говорить о своей семье, о себе и своих друзьях, о событиях окружающей их жизни и сделать короткий рассказ. [13]

Волкова С. С. и Селиверстова В. И. считают, что в дошкольном возрасте дети с общим недоразвитием речи отличаются повышенной возбудимостью или, наоборот, заторможенностью, часто у них наблюдается незначительное отставание в общем развитии. Они менее активны в команде, стыдятся своего недостатка. Их речь может вызвать насмешки со стороны сверстников и критику со стороны взрослых - это еще больше подавляет их и приводит к вторичным изменениям характера. У таких детей могут рано развиться раздражительность, плаксивость, обидчивость. Они сами не могут справиться с плохой речью и, страдая от этого, реагируют непослушанием и агрессивным поведением.

Такие дети быстро истощаются и пере насыщаются любым видом деятельности (т. е. быстро устают). Для них характерны раздражительность, повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, они не могут усидеть на месте, вертят что-то в руках, болтают ногами. Они эмоционально неустойчивы, и их настроение быстро меняется. Часто возникают расстройства настроения с проявлениями навязчивости, тревоги. Летаргия и вялость встречаются гораздо реже. Такие дети быстро устают, а усталость сказывается на общем поведении ребенка, его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, нарушении сна, вялости или, наоборот, повышенной физической активности. Таким детям трудно сохранять настойчивость, работоспособность и добровольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выразиться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят, не реагируют на замечания. [5]

У детей с речью отмечаются неустойчивость внимания, памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, неадекватность регуляторной функции речи, низкий уровень контроля над собственной деятельностью, нарушение познавательной активности. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем резко меняется их работоспособность. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать достаточно высоких академических результатов. [8]

Белкина В. И. пишет, что в возрасте 5-6 лет дети с недостатками речи болезненно их чувствуют, становятся застенчивыми, замкнутыми, раздражительными. У таких детей можно наблюдать проявление агрессии по отношению к сверстникам, а иногда и к взрослым.

Эти отклонения в развитии детей не преодолеваются спонтанно. Они требуют от учителей специально организованной работы по их исправлению. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему выражать свои мысли, тем шире его возможности познать действительность, всю ценность будущих отношений с детьми и взрослыми, его поведение, а следовательно, и его личность в целом. И наоборот, непонятная речь ребенка сильно осложняет его отношения с людьми и часто накладывает тяжелый отпечаток на его характер.

1.3 Особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова подробно описывают нарушения словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи, отмечая ограниченность словарного запаса, несоответствие объема активной и пассивной лексики, неточное употребление слов, вербальные парафазии, недостаточную сформированность семантических полей, трудность

обновления словаря. Одной из ярко выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи является несоответствие объема пассивной и активной лексики: дети понимают значения многих слов, объем их пассива достаточен, но употребление слов в речи очень затруднено. [13]

Бедность активного словаря проявляется в неточном произношении многих слов - названий ягод, цветов, диких животных, птиц, профессий, частей тела и лица. В словаре глаголов преобладают слова, обозначающие повседневную деятельность. Трудно выучить слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и атрибут объекта. Слова понимаются и употребляются неточно, их значение расширяется неравномерно или, наоборот, понимается с лишком узко.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение лексикой: значение грамматических форм более абстрактно, правила грамматических изменений в словах разнообразны. Овладение грамматическими формами словоизменения, приемами словообразования и различными типами предложений происходит у детей с общим недоразвитием речи в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаток грамматической структуры проявляется в замедлении темпов усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка. [12]

В работах Н. С. Жуковой, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской выявлены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи:

Это неправильное название:

- окончания существительных, местоимений, прилагательных;
- падежные и родовые окончания кардинальных чисел;
- окончание глаголов в прошедшем времени;

- предложные падежные конструкции.

Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в недостающих членах предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложных конструкций.

Обширный словарный запас, наличие правильно построенных предложений, меньшее разнообразие фонетических дефектов делают устную речь этих детей более полной. У таких детей нет заметных, грубо выраженных лексических, грамматических и фонетических трудностей. Они выявляют лишь более тонкие признаки еще не сформировавшейся речи (при анализе, как правило, и меются указания на позднее начало речи и отклонения в ее развитии). [26]

Речь нельзя назвать полностью сформированной. Об этом свидетельствуют довольно частые примеры неточного употребления слов (поставил суп вместо «налил суп», длинный кувшин вместо «высокий кувшин» и т. д.), аграмматическая структура многих словосочетаний: опущение предлогов, неправильное согласование в роде, числе (например, мухи укусили, посадили журавля, посадили его в клетку, всю тарелку и т. д.).

Отклонения в лексике и грамматических терминах более заметны в ситуации условной речи, когда ограничен свободный выбор слов и грамматических форм. В отличие от этого, в свободной речи возможны адаптивные попытки «обойти» трудные слова, заметить их более знакомыми и проверенными, дополнить слова жестами и т. д.

Ограниченность словарного запаса проявляется в том, что дети просят назвать предметы, выходящие за рамки их обычного употребления. При этом оказывается, что дети вообще не называют многие предметы, например, доконник, сито, лейку, этажерку и т. д. Ряд предметов обозначен неверно или с помощью парафраз, например, не передано произношение: весло - грабли, паровоз - поезд, телега - сани, морковка - руль и т. д.

На уровне «развернутой речи» дети имеют относительно большой запас глаголов, но менее распространённые действия в усложнённой речевой ситуации называются ошибочно. Например, вместо того, чтобы вырезать бумагу, рвет, куёт - куёт, вырезает по дкову, вяжет - шьёт и т. д.

Замены слова происходят как по смыслу, так и по звуку.

В свободной речи детей этого уровня преобладают простые, необычные предложения. Аграмматизм распространён.

1. Неправильное соответствие по лов:

две ягоды - две ягоды, два стула - два стула, два уха - два уха, красное ведро - красное ведро, собака покидает с вой дом - собака покидает с вой дом.

2. Неправильное употребление глагола:

дай мне цалевну порубить (люблю), перестала плакать (плачет), девочка смотрит из дома (смотрит из дома).

3. Нарушение разрешительных документов, в том числе:

красные флаги (красные), грибы растут (растут), пальты есть (есть),

4. Неправильное использование падежных окончаний:

из гнезда - из гнезда, по дороге - по дороге, девушка идет с портфелем - девушка идет с портфелем, много домов - много домов, много людей - много людей.

5. Неправильное употребление предлогов, союзов:

Собака входит в дом - собака выходит из конуры, корова выходит из сарая - корова выходит из сарая.

Особенно заметны лексико-грамматические трудности; на данном уровне речевого развития они во многих случаях не могут произнести форму множественного числа от слова, представленного в единственном числе, и наоборот.

Грамматические формы неразличимы. Например, плохо понимаются падежные окончания, выражающие переходность действия

(винительный падеж), инструментальность действия (инструментальный падеж).

Понимание морфологических элементов, выражающих количество существительных и прилагательных, еще не полностью сформировано. Не всегда удается понять морфологические элементы, выражающие значение рода существительного (при усваивании среднего) и рода глагола. [2]

Таким образом, в лексико-грамматическом строе речи детей с общим недоразвитием речи III уровня выделяются следующие особенности в лексике:

1. Несоответствие объема активной и пассивной лексики; в активной лексике преобладают существительные и глаголы.
2. Отмечаются аграмматизмы.

В грамматическом строе речи:

1. Пропуск членов предложения в предложении.
2. Неправильный порядок слов.
3. Отсутствие сложных структур.

Выводы по главе I

Проанализировав теоретические основы развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, закономерности развития лексико-грамматического аспекта речи в онтогенезе ребенка имеют ряд последовательностей. К первому году жизни у ребенка развиваются аморфные, лепечущие слова, состоящие из ударных слогов. К двум годам словарь ребенка содержит около 300 слов, пассивный словарь более активен. К трем годам в словаре ребенка насчитывается более 1000 слов. К четырем годам

словарный запас увеличился до 1600-1900 слов. К пяти годам дети овладевают набором слов, обозначающих основные геометрические фигуры, знают измерения определенных величин, а пространственные отношения определяются дифференцированно и точно. После пяти лет дети различают части предметов, сравнивают их по общим и частным признакам, изучают свойства предметов, начинают употреблять слова, обозначающие абстрактные понятия. Таким образом, к концу дошкольного периода, к моменту поступления в школу, дети обладают достаточно разнообразным словарным запасом и в достаточной мере владеют грамматически построенным родного языка.

Во-вторых, в клинико-психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются типичные нарушения, свидетельствующие о системном нарушении речевой деятельности: позднее начало речи, речь аграмматическая и фонетически недостаточно формализованная, отставание выразительной речи при относительно благоприятном понимании направленной речи, речь плохо понимаемая, недостаточная речевая активность, недостаточная координация пальцев, медлительность и неловкость движений, застревание в одном положении. Неадекватная речевая деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и волевой сфер у детей. Отмечается неустойчивость внимания, снижается вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Наблюдается изменение мышечного тонуса в речевых мышцах, затруднение тонкой артикуляционной дифференцировки и ограниченная способность произвольных движений. В период психосоциального благополучия такие дети могут достигать достаточно высоких академических результатов. Но агрессия может наблюдаться как по отношению к сверстникам, так и к взрослым.

В-третьих, словарные нарушения у детей с общим недоразвитием речи, отмечаются ограниченность словарного запаса, несоответствие

объема активной и пассивной лексики, неточное употребление слов, словесные парафразы, недостаточная сформированность семантических полей, трудности обновления словарного запаса. Одной из ярко выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи является несоответствие объема пассивной и активной лексики: дети понимают значения многих слов, объем их пассива достаточен, но употребление слов в речи очень затруднено.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Исследование особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальное исследование проводилось на базе логопедической группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 28 города Челябинска». В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста.

Исследование речи детей проводилось с использованием наглядного материала.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап: констатирующий, направлен на выявление уровня развития лексико-грамматического строя речи; для этого был проведен опрос дошкольников. Для выявления уровня развития использовали технологии исследования лексико-грамматической структуры речи, предложенные О. Е. Грибовой. [7]

Изучение активной лексики: предметной, глагольной и знаковой, обобщающей значение слова, а также знание ребенком специфической лексики.

Материалом для задания послужили 60 картинок, изображающих предметы, действия, качества, которые не часто встречаются в повседневной жизни, но, в большинстве случаев, известны детям с нормальным речевым развитием.

Задание включало 30 существительных, 15 глаголов и 15 прилагательных.

При предъявлении картинок ребенку предлагалась следующая инструкция: "Назовите, кто (что) нарисован (о) на картинке?", "Что он делает?", "Который, который, который?" Все полученные результаты были разделены на четыре уровня: высокий, средний, низкий, нулевой:

- высокий уровень – это практически правильное выполнение всех тестов без ошибок;
- средний уровень составляет 25% ошибок и 75% правильно выполненных тестов;
- низкий уровень – это 50% ошибок и 50% правильно выполненных тестов;
- нулевой уровень 75% ошибок при выполнении теста.

Таблица 1 – Данные исследования активного словарного запаса, %

Задание	Уровни сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Исследование объема и качества словарного запаса имен существительных	-	66,7	33,3	-
Исследование объема и качества словарного запаса глаголов	-	50	50	-
Исследование объема и качества словарного запаса имен прилагательных	-	16,7	83,3	-

Из таблицы 1 видно, что при исследовании активного словаря имен существительных дети допустили множество ошибок. У детей возникли затруднения при необходимости назвать следующие картинки: *клуба, беседка, бинокль, конверт, стрекоза, конура, аквариум, швея, калитка, облака, ботинки.*

При исследовании активного словаря лексической группы имени прилагательного преобладал низкий уровни выполнения задания (83,3 %), у детей обнаружилось затруднения при назывании слов: *высокий, короткий, осенний, колючий.*

При исследовании активного словаря лексической группы глагола дети показали средний (50 %) и низкий (50 %) уровень выполнения

задания. В глагольном словаре детей преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (*играет, летит, вышел, варит*).

Обследование уровня обобщения: выявлялось наличие в словаре детей с общим недоразвитием речи общих категориальных названий. Ребенку предлагался набор картинок, обозначающих видовые понятия, и задавался вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом?»

Материалом исследования являлись группы слов:

- стол, стул, шкаф, кровать;
- яблоко, груша, лимон, апельсин;
- платье, брюки, блузка, шорты;
- лиса, волк, заяц, медведь;
- самолет, автобус, трамвай, поезд.

Таблица 2 – Данные исследования общих категориальных названий, %

Задание	Уровни сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Название обобщающих слов по группе однородных предметов	-	16,7	66,7	16,7

Из таблицы 2 видно, что преобладает низкий уровень выполнения этого задания (66,7 %). Оказалось, что детям сложно подобрать обобщающие слова для каждого набора картинок. Для слов «*стол, стул, шкаф, кровать*», дети подбирают обобщающее слово «*дом*». Рассматривая картинки с изображением «*самолета, автобуса, трамвая, поезда*», дети говорят, что это машины.

Подбор слов-антонимов. Для обследования понимания ребенком слов, имеющих абстрактные значения, использовался подбор антонимов к предъявляемым устно словам.

Материалом исследования являлись слова-стимулы: *холодный, твердый, большой, мокрый, чистый, тупой, широкий, высокий, старый, длинный*.

Предлагалось детям на названное слово ответить словом противоположным – «наоборот». После этого ребенку предъявлялись слова-стимулы в том порядке, какой указан выше.

Таблица 3 – Данные исследования подбора слов-антонимов, %

Задание	Уровень сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Название слов-антонимов	-	33,3	50	16,7

Из таблицы 3 видно, что задание по названию слов-антонимов оказалось трудным для детей. Преобладал низкий (50 %) и средний (33,3 %) уровни. Чаще всего вместо антонима дети образовывали новое слово с приставкой «не». Называли так: *холодный – нехолодный, твердый – нетвердый* и т.д.

Обследование навыков словоизменения: Детям предлагалось несколько вариантов, в ходе которых оценивались навыки словоизменения.

1. Преобразование слов, выраженных именами существительными, из формы единственного числа в форму множественного числа.

Дом - ...

Ухо - ...

Стул - ...

Окно - ...

Рукав - ...

Коза - ...

Воробей - ...

Дерево - ...

2. Употребление предложно-падежных конструкций. Опора – картинки с изображением двух предметов (собаки и будки), по-разному расположенных.

Где собака прячется от дождя? - в будке

Где она кушает? - около будки

Где играет? - за будкой

Где отдыхает? - на будке

Откуда выглядывает - из-за будки

3. Согласование прилагательного с существительным в роде и числе.

Предлагалось составить словосочетания по предъявленным предметным картинкам. Давался образец: шар – красный, чашка – красная, платье – красное. Затем задание: «Назови, какого цвета шарф, шапка, пальто?» Результат выполнения задания оценивался по четырем уровням: высокий, средний, низкий, нулевой.

Таблица 4 - Результаты исследования навыков словоизменения, %

Задание	Уровень сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Преобразование слов, выраженных именами существительными, из формы единственного числа в форму множественного числа	-	33,3	66,7	-
Употребление предложно-падежных конструкций	-	33,3	50	16,7
Согласование прилагательного с существительным в роде и числе	16,7	66,7	16,6	-

Из таблицы 4 видно, что все дети затруднялись в изменении существительных по числам. Наблюдались следующие ошибки, например: *стул – стулы, окно – окны, дерево – дерева, воробей – воробей.*

Наибольшие затруднения дети испытывали в правильном употреблении предложно-падежных конструкций. Трудности наблюдались у всех детей, из них у 2 детей – средний уровень (33,3 %), у 3 детей – низкий уровень (50 %), а у 1 ребенка – нулевой (16,7 %). Характерные ошибки: замена сложного предлога «из-за» простым предлогом «из»; использование вместо предлогов наречий (*около, впереди, рядом*). Данные нарушения свидетельствуют о затруднениях ориентировки в пространстве, о несформированности пространственных представлений.

Более успешно согласовывали прилагательные с существительными в роде и числе. 1 ребенок (16,7 %) полностью самостоятельно справился с

заданием, на среднем уровне выполнили задание 4 детей (66,7 %) и лишь 1 ребенок (16,7 %) испытывал значительные трудности.

Обследование навыков словообразования: Направлено на выявление у детей сформированности словообразовательных процессов.

1. Образование названий детенышей животных:

у кошки – котенок

у свиньи - ...

у лошади - ...

у курицы - ...

у коровы - ...

у овцы - ...

у собаки - ...

у лисы - ...

у зайца - ...

2. Образование притяжательных прилагательных:

у собаки лапка собачья, а

у волка - ...

у медведя - ...

у зайца - ...

у кошки - ...

3. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного. Обследование проходило в форме игры «Назови ласково»: «Я буду называть предмет, а ты назови его ласково». Слова: «кукла, мяч, дом, гнездо, куртка, кот, кольцо».

Таблица 5 – Результаты исследования навыков словообразования, %

Задание	Уровень сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Образование названий детенышей животных	-	50	33,3	16,7
Образование притяжательных прилагательных	-	33,3	50	16,7
Образование уменьшительно-	50	33,3	16,7	-

ласкательных существительного	форм				
----------------------------------	------	--	--	--	--

Как видно из таблицы 5, значительно различие уровней сформированности навыков словообразования. Дети допускали ошибки при образовании названий детенышей животных. Такие ошибки, как: у лошади – лошаденок, у лисы – лисятки, говорят о том, что у детей с общим недоразвитием речи не сформированы эталоны словообразования.

В задании, направленном на образование притяжательных прилагательных, характерной ошибкой было неправильное использование суффиксов, например: *волчиная, медведина*.

Большинство детей успешно справились с заданием на образование уменьшительно-ласкательных форм существительных. Высокий уровень показали 3 человека (50 %), средний - 2 человека (33,3 %).

Таким образом, у детей не сформированы словообразовательные навыки способов образования названия детенышей животных и суффиксов притяжательных прилагательных.

Обследование связной речи. Обследование направлено на исследование понимания и воспроизведения текста. Оно позволило оценить умение детей использовать различные части речи в собственных высказываниях, умение пересказать текст.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Нужно разложить картинки по порядку и составить рассказ. Серия «Нашли ежа».

Ребята пришли в лес. Под кустом нашли ежа. Они положили ежа в шапку и понесли домой. Дома они напоили его молоком.

2. Пересказ текста «Случай в лесу».

Стояла теплая летняя погода. Пошел Дима в лес за ягодами и грибами. Долго ходил по лесу и заблудился. Стало темно. Испугался Дима. Залез на дерево и увидел огонек. Пошел Дима по дорожке и пришел к маленькому домику. Здесь жил лесник. Лесник проводил Диму домой.

Таблица 6 – Результаты исследования понимания и воспроизведения текста, %

Задание	Уровень сформированности			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Нулевой уровень
Составление рассказа по серии сюжетных картинок	-	33,3	50	16,7
Пересказ текста	-	16,7	50	33,3

Из таблицы 6 видно, что оба задания вызвали трудности. Высокий уровень не показал никто. Средний уровень при составлении рассказа показали 2 человека (33,3 %), низкий уровень - 3 человека (50 %), а один ребенок (16,7 %) – вообще не смог выполнить это задание. При пересказе средний уровень показали 1 ребенок (16,7 %), низкий – 3 человека (50 %), нулевой – 2 человека (33,3 %). Пересказ отличается краткостью, бедностью выразительных средств повествования. У детей с общим недоразвитием речи небольшой запас слов, недостаточное количество синонимов и поэтому ограниченные возможности в замене одних слов другими.

Таким образом, у детей также недостаточно сформирован этап внутреннего программирования речи. Они чаще всего удерживают в памяти логическую последовательность событий, но часто не помнят второстепенные детали, затрудняются при синтезировании отдельных частей рассказа.

2.2 Содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами дидактической игры

Второй этап экспериментального исследования - формирующий эксперимент, был направлен на организацию коррекционной работы по устранению лексико-грамматических нарушений речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционная работа включала фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия.

При работе с детьми использовались различные дидактические игры и игровые приемы, создавались различные игровые ситуации.

Поскольку обследование выявило различные нарушения лексико-грамматического строя речи у детей, то в связи с этим было намечено несколько конкретных задач, которые необходимо решить в этот период:

1) научить правильному образованию существительных множественного числа;

2) учить самостоятельному образованию новых форм слова;

3) научить правильному образованию тяжелых форм повелительного наклонения глаголов;

4) научить правильному образованию притяжательных и относительных прилагательных;

5) научить правильному сочетанию существительных с прилагательными, числительными, местоимениями;

6) учить правилам согласования слов в предложениях с использованием предлогов;

7) научить детей строить грамматически правильные предложения (простые, сложные и сложные);

8) формировать навыки связной речи.

Итак, основными задачами являются обогащение и активизация словарного запаса, так как в процессе словарной работы ребенок накапливает необходимый словарный запас, постепенно осваивает способы выражения определенного содержания в слове и в конечном итоге приобретает способность наиболее точно и полно выражать свои мысли. А также, формирование грамматического строя речи, направлено на развитие умения выражать свои мысли в простых и распространенных, сложных и придаточных предложениях, правильно использовать грамматические формы рода, числа, падежа.

Вся работа была разделена на два раздела, это работа над словом и работа над предложением.

Так, при работе над словом формировалась объектная соотнесенность слова (т. е. связь имени с объектом), на ее основе формировалась и обобщающая функция слова (т. е. соотнесенность слова не только с отдельным объектом, но и с группой сходных объектов) ... Сформировалась также понятийно-обобщающая функция слова (то есть отнесенность слова к классу предметов: мебели, посуды и т. д.).

Формирование обобщающей функции слова базировалось на развитии у ребенка умения различать свойства и признаки предметов, обозначаемых этим словом, умения находить общий признак среди признаков, отличающих предметы. В этой работе по выявлению признаков предметов детей учили сравнивать предметы друг с другом, делать выводы о сходстве или несходстве предметов, развивали наблюдательность, познавательную активность.

Итак, отработка таких игровых приемов на уроках подгруппы - для практического ознакомления детей с употреблением существительных в речи: «Что спрятано?», «Парные картинки», «Что нужно кукле?», «Что кому нужно?», «Кто что защищает?». «Лото» вместе с детьми закреплялось правильное употребление существительных единственного и множественного числа в именительном, родительном, винительном, дательном, и инструментальном падежах.

Такие игры, как «Один - Один - Один», «Расписание» - учили детей различать род существительных. Игры «Что это?», «Игра в загадки», «Обобщение» использовались при разработке и закреплении обобщающих понятий. Эти игры дают возможность активного поиска слова и понимания его значения. Все эти игры и такие, как «Чьи дети?», «Рыбы, звери, птицы», «Сложи зверя», «Угадай, что это?», были включены в фронтальные занятия, где в активном лексиконе детей закреплялись существительные на темы: «Дикие животные зимой»,

«Обитатели водоемов», «Весна. Знаки». В этих играх фиксируются понятия живых и неживых предметов, сначала каждое понятие формируется отдельно (живое - неживое), а затем производится сравнение и делается вывод, подчеркивающий общее свойство предметов, например: они живые.

На протяжении всей работы, в процессе специально подобранных игровых упражнений, коррекционная работа была направлена на развитие навыков словообразования существительных, глаголов и прилагательных. Для формирования и закрепления словообразовательных моделей сначала уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звуком). Усиление связи осуществляется на основе сравнения слов с одной и той же морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-дом, буква - листья), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Поэтому можно выделить несколько игровых упражнений для закрепления словообразования существительных на фронтальных занятиях - это игры «Назови его ласково», «Что для чего?», «У кого есть кто?», «Назови животных попарно», «Игра в мяч», «Как зовут папу, маму, детеныша?», «Два брата ИК и ИШ», «Назовите профессии» и т. д.

Для закрепления словообразования глаголов на уроках подгруппы использовались различные картинки, где дети называли слова, обозначающие действия, выполняли различные действия с предметами.

Сюда входят также игровые упражнения на фронтальных уроках по закреплению словообразования прилагательных, как: «Чьи хвосты», «Ермаш», «Правильно назови листья», «Из чего сделано?» Подобные игры использовались и на индивидуальных занятиях, где с детьми практиковалось воспроизведение притяжательных прилагательных. Эти занятия также входили в упражнения по совершенствованию моторики рук

и пальцев, предлагалось отгадать загадку и украсить, например, хвосты животных и ли сделать картинку из вырезанных частей.

Игровые приемы, которые были предложены детям, направлены на закрепление понятий «цвет», «форма», «размер», «вкус». Главной задачей на этом этапе было научить детей правильному сочетанию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание было направлено на семантическое сочетание слов, обозначающее словом как характеристики данного объекта, так и общие характеристики, по которым объекты могут быть сгруппированы. На индивидуальных занятиях с использованием игр «Опиши овощи и фрукты», «Опиши животных», «Угадай, какая рыба» и других отрабатывались навыки употребления прилагательных, согласования прилагательных с существительным по роду, числу, падежу. Это такие игры, как: «Кто первый узнает?», «Кто быстрее соберет и грушки?», «Какого цвета?», «Овощи», «Угадай, что это такое?», «Найди 2 слова врага» и другие.

Игры позволяют расширить пассивный и активный глагольный словарный запас детей, соотнести действие со словом, проследить последовательность действий и обозначить их словами. Игра: «Кто быстрее принесет картинку?» - предлагала варианты систематизации с лова глаголов.

Игры: «Кто как двигается?», «Поймай - расскажи», «Упражнение», «Спал - спал» - помогали детям правильно употреблять в речи глаголы настоящего, будущего, прошедшего времени. Мы также использовали подвижные игры с мячом, которые не только учили детей правильно употреблять глаголы в речи, но и воспитывали у детей скорость реакции, слуховое внимание, формировали понимание отдельных инструкций, умение держать их в памяти и правильно выполнять.

При работе над простым предложением основной упор делался на написание предложений и определение количества слов. Предложения

были составлены на основе рисунка и дана их схема. На индивидуальных занятиях дети учились не только определять количество слов и их порядок в предложении, но и ставить вопросы «кто?», «к какому слову», «что делать?» Работа с предложением должна быть осознанной для ребенка, а игровая форма могла варьировать задания и ситуации при сохранении одного и того же языкового действия. При работе с простым предложением учитывалось, что в процессе обучения дети должны овладеть умением разворачивать, раскладывать предложение, перестраивать его структуру с одинаковым смыслом в зависимости от интонации. Поэтому на занятиях с помощью игр: «Какая полоска нужна?», «Какое слово по порядку?», «Чего не хватает?», «Внушение картинками» фиксировались следующие понятия: начало, конец, первое слово, последнее слово, слово, которое находится в конце предложения, в начале.

В игре «Кто первый?» детей попросили составить план предложения, используя отдельные наборы бумажных полосок. На доске задания давались 1 ребенку индивидуально. Дети должны были попытаться опередить его в составлении плана предложения.

Задания такого рода могут сочетать индивидуальную работу с фронтальной. Работа с индивидуальными дидактическими пособиями учит детей работать самостоятельно, самостоятельно мыслить, они также помогают проверить уровень усвоения материала в группе в целом. Наличие элементов соревнования в задании повышает интерес детей к выполнению заданий и обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Затем детей попросили распределить простое предложение. На занятиях в подгруппах с помощью таких игр, как «Чья вещь?», «Чей хвост?», «Схемы предложений», «Что?», дети знакомились с различными падежными конструкциями, на основе этих фраз детям предлагалось самим придумать предложения. Эти игры учили детей использовать

простое общее предложение с прямым добавлением. В результате этих занятий повторялись и закреплялись обобщающие понятия, расширялся активный словарный запас детей. Так в игре «Человек и животные», при постановке сказки дети подражали голосам животных, за которых они говорили, эта игра усиливала способность детей употреблять простое общее предложение с прямым добавлением.

В своей работе они часто использовали сказочных героев, литературных персонажей, что помогало создать эмоционально позитивный настрой. Незнайка, Петрушка, Карлсон, маленький пингвин Лоло и Солнечный Зайчик принимали участие в фронтальных упражнениях. Игровая ситуация была создана путем введения сказочного героя.

Использование сказочных персонажей и игрушек активизировало интерес детей к заданиям, дети с низким уровнем мотивации стали активно участвовать в них, поскольку такая методика усиливала мотивацию к достижению результата, делала контроль за ходом выполнения незаметным.

При работе над сложным предложением основной задачей было научить детей правильно составлять сложное предложение. На уроках в подгруппах дети учились самостоятельно составлять предложения на определенную тему на основе наглядного материала или действия. Языковые способности детей в процессе коррекционных действий позволили на данном этапе обучения использовать такие игры, как «Живая картинка», «Рассказы из конверта», которые предусматривали составление детьми предложений о картинке, серии картинок, описание предметов, их сравнение. На фронтальных занятиях мы использовали подобные игры и упражнения, такие как «Кто кого имеет?», «Закончи предложение», «Магазин», «Подумай и скажи», «О том, почему и почему», «Почему?», «Мяч и Петя» и другие.

Параллельно с работой по развитию лексико-грамматического строя речи велась работа по развитию высших психических процессов у детей: памяти, внимания, мышления.

Таким образом, фронтальные коррекционные занятия, в ходе которых использовались дидактические игры, создание различных игровых приемов у детей экспериментальной группы, вызвали большой интерес, оживление, радость, что постоянно поддерживало позитивный эмоциональный настрой. Кроме того, использование игровых инструментов на наших занятиях в течение длительного времени позволяло нам поддерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием. Создание игры на занятиях обеспечивало легкое и быстрое усвоение программного материала.

Выводы по главе II

Проведя экспериментальную работу по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил обнаружить степень сформированности словаря у детей с общим недоразвитием речи. Видно, что объем активного словаря у них сужен. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки предметов. Анализ на подбор антонимов также показал невысокие результаты. Были обнаружены так же существенные трудности в словообразовании и словоизменении у детей с общим недоразвитием речи. Характерными были ошибки в понимании числа, рода, падежей существительных и прилагательных, неправильное согласование слов в предложениях, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости слов, выражений, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные и другие отношения. У детей

с общим недоразвитием речи недостаточно сформирован уровень словообразования и навыки словоизменения. Лексическая и грамматическая недостаточность при пересказах проявлялась в основном в бедности словаря, нарушениях хронологической последовательности и логической завершенности, наличием большого количества аграмматизмов.

Во-вторых, основными задачами второго этапа экспериментального исследования было обогащение и активизация словарного запаса, так как в процессе словарной работы ребенок накапливает необходимый словарный запас, постепенно осваивает способы выражения определенного содержания в слове и в конечном итоге приобретает способность наиболее точно и полно выражать свои мысли. А также, формирование грамматического строя речи, направлено на развитие умения выражать свои мысли в простых и распространенных, сложных и придаточных предложениях, правильно использовать грамматические формы рода, числа, падежа. Для этого использовались дидактические игры на фронтальных, групповых и индивидуальных занятиях. Дидактические игры помогают ребенку самостоятельно делать выводы и заключения. Благодаря этому он не только учится использовать полученные знания в реальной ситуации, но и одновременно происходит взаимовыгодный обмен знаниями и опытом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически обосновать, составить и апробировать в практической работе комплекс упражнений по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме нами был рассмотрен вопрос закономерности развития лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе. В результате мы констатировали, что лексико-грамматический аспект речи по нимается как словарь и его грамматическое правильное употребление. Начало реального языка ребенка и появление первого слова, являющегося элементом этого языка, всегда связано с действием ребенка и с его общением со взрослым. Процесс формирования речевой деятельности и, соответственно, усвоения системы родного языка в конце пции «речевого онтогенеза» подразделяется на ряд последовательных периодов или «этапов». Все периоды взаимосвязаны, четкое разграничение их отсутствует. Развитие морфологических и синтаксических систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, употребление определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет грамматические формы слов.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении закономерности особенности развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня были рассмотрены вопросы клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а также особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня. В результате мы констатировали, что общее недоразвитие речи – это специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушаются или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: фонетический, лексический и грамматический состав. В настоящее время основной контингент специальных логопедических групп составляют дети, преимущественно с III уровнем общего недоразвития речи. Эти дошкольники имеют гораздо более бедные представления об окружающем мире, чем дети, которые говорят правильно. Обыденная речь менее развита, нет грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, но есть некоторые пробелы в развитии всех компонентов речи. Существующие нарушения в речи детей относятся в основном к сложным речевым единицам. Дошкольники испытывают трудности в словоизменении, выявляется неточность употребления лексических и грамматических конструкций. Они допускают много ошибок в управлении, координации различных частей речи. Эти ошибки отражаются в связной речи.

Выполняя третью задачу исследования, состоящую в составлении и реализации в практической работе комплекса дидактических игр по развитию лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III мы провели исследование особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а также составлено содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами дидактической игры. Получены следующие результаты. Все дошкольники показали недостаточный уровень сформированности лексических и грамматических структур. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки предметов. Они не употребляли в своей речи сложных предлогов и путали простые. Были и

ошибки в предложно-падежных конструкциях. Характерными были ошибки в понимании числа, рода, падежей существительных и прилагательных, неправильное согласование слов в предложениях, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости слов, выражений, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные и другие отношения.

Коррекционная работа по формированию лексико-грамматических конструкций проводилась на индивидуальных занятиях с использованием различных методов и приемов, подобранных в соответствии с возрастом и уровнем развития детей. Для лучшего усвоения детьми изучаемого материала педагог активно использовал различные виды визуализации: предметную, сюжетную, серийную, парную. На занятиях проводились различные виды игр, упражнений, заданий. На индивидуальных занятиях по лексико-грамматическим темам решались следующие задачи:

- развитие понимания речи;
- практическое усвоение методов словообразования;
- овладение формами словоизменения;
- овладение навыком согласования существительных с прилагательными, числительными в роде, числе, падеже;
- употребление категорий притяжательных местоимений;
- составление простых предложений и их распределение;
- закрепление изученных лексических и грамматических структур.

Для улучшения речи детей были разработаны рекомендации для родителей:

- следите за речью ребенка;
- обращайтесь к ребенку на речь взрослых во круг ребенка;
- научить детей правильно использовать в своей речи слова, словосочетания, предложения;

- чаще задавайте детям вопросы, побуждая их к вербальному общению;
- научить дошкольников говорить о выполняемых действиях;
- рассказывать им об объектах и явлениях окружающего мира;
- проводить развивающие игры;
- развивать навыки правильного общения.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими ОНР / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: Каро, 2005. – 176 с. – ISBN: 5-89815-661-5.
2. Безрукова С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР / С.А. Безрукова // Логопед в детском саду. – 2007 – №6. – С. 40-52.
3. Бойкова С.В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / С. В. Бойкова // Логопед в детском саду. – 2006 – №3. – С. 42-48.
4. Букатов В. М. Педагогические технологии дидактических игр / В. М. Букатова. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1997. – 97 с. – ISBN 5-89502-009-7.
5. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2008. – 95 с. – ISBN: 5-93927-122-7.
6. Воробьева, В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ, Планета знаний, Астрель, Хранитель, 2018. – 160 с. - ISBN: 978-5-17-034944-9.
7. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О. Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с. – ISBN: 978-5-89415-870-9
8. Дворядкина Е. В. Особенности лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня / Е. В. Дворядкина // Логопедия сегодня. – 2008. – № 4. – С. 64-66.
9. Исаева Т. И. Особенности формирования словаря у детей / Т. И. Исаева // Школьный логопед. – 2006 – №4. – С.17-29.

10. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко. – СПб.: Каро, 2006. – 238 с. – ISBN: 5-89815-751-4
11. Коррекция речевого и психического развития детей 4 – 7 лет: Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения / Под. ред. П. Н. Лосева – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с. - ISBN: 5-89144-574-3.
12. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб.: Союз, 1999. – 160с. – ISBN 5-87852-109-1
13. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с. – ISBN 5-94033-033-9
14. Лопухина И.С. Логопедия. 550 занимательных упражнений для развития речи: пособие для логопедов и родителей / И. С. Лопухина. - СПб.: Каро: Дельта+, 2004. – 334 с. – ISBN 5-89815-396-9
15. Мещерякова Л.В. Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР // Логопед. – 2004 – №6 – С. 46-49.
16. Микхиева, Н.Ю. Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников. ФГОС / Н.Ю. Микхиева. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 898 с. – ISBN: 9785906797018
17. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 208с. – ISBN 5-09-003457-5
18. Назарова Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 / Назарова Елена Валерьевна; науч. рук. Л. Б. Халилова, МПГУ. – М., 2000. – 196 с.

19. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 87 с. – ISBN 978-5-209-02667-9
20. Пожиленко Е. А. Использование наглядных пособий и игровых приемов в коррекции речи дошкольников / Е. А. Пожиленко // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 31-42.
21. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. – М.: Academia, 2005. – 144 с. – ISBN 5-7695-2393-X
22. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 344с. – ISBN 5-87065-027-5
23. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с общим недоразвитием речи / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 96 с. – ISBN: 5-86775-136-8.
24. Соловьева, Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 191 с. – ISBN 978-5-534-07395-9
25. Тимофеева Г. С. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / Г. С. Тимофеева // Логопед – 2005 – №2. – С. 75-83.
26. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. - ISBN: 5-8112-1048-5
27. Шашкина Г.Р., Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зиминая. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-4709-6