



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Использование творческих игровых приемов и средств в коррекционно-
логопедической работе с учащимися младшего школьного возраста с
общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
79,69% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«26» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Жарбулова Гульмира Ниязбековна

Научный руководитель:
к.п.н, доцент,
Кожевников М.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОМ И СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	10
1.1 Характеристика устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	10
1.2 Значение творческих игровых приемов и средств в логопедической работе	21
1.3 Технология применения игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня	27
Выводы по 1 главе	35
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОМ И СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	38
2.1 Организация эксперимента и описание методик исследования	38
2.2 Анализ результатов исследования речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	57
2.3 Разработка и реализация программы коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих игровых приёмов и средств	62
2.4 Оценка эффективности коррекционно-логопедической работы	77
Выводы по 2 главе	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема в поиске разнообразных, творческих, необычных, интересных методов и приемов коррекции нарушений речи у детей остается актуальной и в настоящее время. Игровая и конструктивная деятельность, являются основными у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Соответственно, основное внимание уделяется разработке и внедрению педагогических технологий, имеющих ярко выраженный моделирующий характер.

В дошкольном и часто в младшем школьном периоде ведущей деятельностью детей является игра, на основе которой формируется продуктивная деятельность, и конструирование, способствующее формированию познавательных процессов, а так же общего, эмоционального, речевого, творческого развития, самостоятельности и произвольных процессов.

Через данные виды деятельности, развивается и образовательная деятельность, расширяется сфера интересов детей, формируется личность и психические процессы, а так же повышается мотивация, возникают потребности в знаниях (А. Л. Венгер, А. П. Усова; Е. В. Филиппова, В. Штерн; Д. Б. Эльконин и др.)

Умение общаться - важный момент в правильном развитии ребенка. После рождения ребенок становится социальным существом, которое требует участия другого человека для удовлетворения своих потребностей. Развитие культуры и человеческого опыта ребенка невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Благодаря общению развиваются сознание и высшие психические функции.

Способность ребенка к позитивному общению позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению ребенок узнает не только о другом человеке, но и о самом себе. Коммуникативные навыки играют ведущую роль в социальном развитии дошкольников. Они позволяют

различать определенные ситуации общения, понимать состояние других людей в этих ситуациях и, исходя из этого, адекватно строить свое поведение. Развитие коммуникативных умений предполагает понятие «нормативная ситуация» как «совокупность фактов».

Из-за недоразвития речевых средств снижается уровень общения, что влечет за собой возникновение психологических особенностей (нерешительность, замкнутость, отчужденность, робость); что может привести к появлению специфических черт общего и речевого поведения (ребенку тяжело вслушиваться в звучащую речь, ребенок имеет ограниченную контактность, у него замедленная включаемость в ситуацию общения, ему трудно поддерживать беседу); что влияет на снижение психической активности [37].

Как правило, при ОНР у ребенка наблюдаются системные нарушения речи, такие как: нарушение произношения звуков, нарушение фонематического (речевого) слуха, нарушение слоговой структуры слова, малый словарный запас, трудности грамматического характера, трудности связной речи. ОНР всесторонне затрагивает речь ребенка, но нужно отметить, что в разной степени, некоторые стороны больше, некоторые меньше, а некоторые могут быть вообще незначительно нарушены.

Актуальность нашего исследования заключается в уточнении содержания коррекционного обучения, которое направлено на коррекцию речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, на улучшение их коммуникативных умений и навыков посредством дидактической игры.

Преобладание разнообразных видов деятельности приводит ребенка к потребности овладеть речью. Однако и по сей день остается проблема поиска творческих, разнообразных, интересных приемов и методов коррекции речевых нарушений у детей с ОНР.

Игра - это вид деятельности, который позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе, а так же выводит игру на первый

план среди множества методов коррекционного воздействия. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Учитывая актуальность данной проблемы, темой работы является – «Использование творческих игровых приемов и средств в коррекционно-логопедической работе с учащимися младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня»

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционно-логопедической работы по использованию творческих игровых приёмов и средств с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: речевые нарушения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: применение творческих и игровых приемов и средств в коррекционно-логопедической работе по развитию речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе определения объекта, предмета и цели исследования, сложилась и его **гипотеза**. Мы предполагаем, что коррекция речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет проходить более успешно, если в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками использовать программу коррекционно-логопедической работы с применением творческих и игровых приемов и средств.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Составить характеристику устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;

2. Определить значение творческих игровых приемов и средств в логопедической работе;
3. Описать технологию применения игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня;
4. Провести диагностику речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;
5. Разработать и апробировать программу коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих игровых приёмов и средств;
6. Определить эффективность проведенной логопедической работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- системный подход к изучению личности в норме и патологии (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев).

– положения о системном подходе в ходе анализа речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.);

- положение Л.С. Выготского о системном и динамическом подходе к выявлению нарушений в развитии речи ребенка;

- положения Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева о необходимости реализации деятельностного подхода в коррекции нарушений в развитии.

Положения, выносимые на защиту:

1. Проблема речевого недоразвития может выражаться у детей в различной степени – в том числе в виде отсутствия речи, лепетной речи, развернутой речи с элементами в лексико-грамматическом либо фонетико-фонематическом развитии. Преодоление дефекта подразумевает работу, направленную на формирование всех сторон речи (словаря, грамматического строя, связной речи).

2. Преодоление нарушений речи у младших школьников с ОНР III уровня возможно при условии использования в коррекционном процессе программы коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих игровых приёмов и средств.

Научная новизна. В данной работе разработан комплекс игровых приёмов и средств, направленных на развитие речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и получены реальные практические результаты на базе КГУ «Основная средняя школа № 14 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем обоснована необходимость и определены потенциальные возможности коррекции нарушений речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством творческих игровых приёмов и средств.

Практическая значимость исследования. Данная работа, включающая разработанный комплекс игровых приёмов и средств, может представлять интерес для учителей младших классов, педагогов, логопедов, психологов, родителей; проведенные исследования, так же дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения особенностей детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической и психологической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов

исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Основная средняя школа № 14 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области (Р. Казахстан). В эксперименте принимали участие младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня в количестве 12 человек.

Этапы исследования.

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) - исследование речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и реализация программы коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих игровых приёмов и средств (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – проведение повторной диагностики речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-

практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 статьи.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОМ И СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИОННО - ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Характеристика устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Под общим недоразвитием речи принято понимать изменение какой-нибудь речевой характеристики (грамматической, семантической или слуховой) при нормальном умственном развитии и достаточном уровне слуха ребенка.

Разговорная речь для детей этого уровня становится более развернутой, нет грубых отклонений в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи.

Нарушения, возникающие в речи детей, касаются в основном сложных (по значению и конструкции) речевых единиц. Они используют отдельные аграмматические фразы, заменяют близкие по значению слова, искажают звуко-слоговую структуру некоторых слов, недостаточно произносят самые сложные артикуляционные звуки.

Детский пассивный словарный запас значительно пополнился существительными и глаголами. Так, в процессе речевого общения часто возникает неточный подбор слов, в результате чего возникают словесные парафазы («Мама моет ребенка в корыте», кресло - «диван», смола - «зола», вязать - «плести», строгать - «чистить»).

При употреблении сложных словосочетаний, выражающих пространственные взаимосвязи временных причин и следствий, возникают ярко выраженные нарушения. Отличительными для этого уровня являются и нарушения словоизменения.

Слова указывают на большое количество ошибок утверждения и управления. Наиболее частыми ошибками являются: неправильное употребление определенных форм множественного числа существительных («стулы», «братья», «уша»), слияние окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (копыто - «копыта», корыто - «корыта», зеркало - «зеркалы»), склонение существительных среднего рода как существительные женского рода («пасет стаду», «зашиб копыту»), неверные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит соли», «нет мебели»), неправильное ударение в слове, ошибки вразличии типов глаголов («сели, пока не перестал дождь»), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет вода», «кладет дров»), ошибки в согласовании существительного и прилагательного, особенно средний род («небо синяя», «солнце огненная»). Встречается и неверное согласование глаголов с существительными («мальчик рисуют»).

Звуковая сторона речи значительно улучшена по сравнению с первым и вторым уровнями. Исчезает нечеткое, рассеянное произношение простых артикуляционных звуков. Остается лишь нарушение произношения некоторых трудных артикуляционных звуков.

Слоговая структура слова может быть воспроизведена правильно, хотя все еще наблюдаются искажения звуковой структуры многосложных слов со слиянием согласных (колбаса - «кобалса», сковорода - «соквешка»). В основном они проявляются при проговаривании незнакомых слов.

Фонематическое обучение характеризуется задержкой, которая проявляется в затруднениях в обучении чтению и письму. Если проанализировать речевую специфику детей 3-го уровня речевого развития по структурным компонентам языковой системы, то это: наличие предложения, понимание речи, словарный запас, грамматическая структура.

речи, звукового произношения, слогового строения слова, фонематического восприятия.

- фразовая речь - развернутая с элементами лексико-грамматического и фонетико - фонематического недоразвития; активная речь - простые предложения, возникают трудности в распространении простых и построении сложных предложений;

- понимание речи - приближается к норме; характерны трудности в понимании изменений слов, выраженных приставками, суффиксами, в различении оттенков значений однокоренных слов, усвоении лексико-грамматических структур, отражающих временные, пространственные, причинно-следственные связи и отношения;

- словарный запас – использование всех частей речи, преобладают существительные и глаголы; неточность в употреблении глаголов, замена названий частей предметов названиями целых предметов; плохо развит навык словообразования и словотворчества;

- грамматический строй речи – правильность в употреблении простых грамматических форм, нет ошибок в согласовании прилагательных и существительных в роде, числе, падеже; встречается пропуск и замена предлогов; числительных и существительных; неправильное ударение и падежных - окончаний;

- звукопроизношение - характерны нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по - разному и заменяются группы звуков более простыми по артикуляции;

- слоговая структура слова – в основном страдает звукозаполняемость слов, всплывают ошибки и искажения;

- фонематическое восприятие - фонематическое восприятие, как и фонематический слух, недостаточно развиты. Доступность для звукового анализа и синтеза не формируется независимо друг от друга.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием особой специфической речи с компонентами лексико-грамматической и фонетико-фонематической недоразвитости.

Особенно характерно недифференцированное произношение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикатов и сонор), когда один звук заменяется сразу двумя и более звуками той или иной фонетической группы. Например, мягкий звук Сь, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук С («сяпоги»), Ш («сюба» - шуба), Ц («сяпля» - цапля), Ч («сяйник» - чайник), Щ («сётка» - щётка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Особенно характерно недифференцированное произношение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикатов и сонор), когда один звук заменяется сразу двумя и более звуками той или иной фонетической группы. Верно проговаривая вслед за логопедом 3-4-х сложные слова, дети зачастую искажают их в речи, уменьшая количество слогов (Дети слепили снеговика – «Дети сипили новика»). При передаче звукового наполнения слов можно отметить множество ошибок: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при встрече согласных в слове.

Существует неточное использование многих лексических значений относительно развернутой речи. В активном словаре доминируют имена существительные и глаголы. Есть несколько слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неспособность пользоваться приемами словообразования приводит к затруднениям в использовании группы слов, дети не всегда могут образовать слова с одним корнем, образовать новые с помощью суффиксов и приставок. Часто видна замена названий частей предмета, название целого объекта, необходимое слово другим, аналогичным по значению.

В свободных высказываниях есть несложные распространенные предложения, практически не употребляются трудные конструкции.

Встречаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Наибольшее количество ошибок отмечается при употреблении простых и сложных предлогов.

Существенно развивается и приближается к норме представление обращенной речи. Указывается на неполное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками и суффиксами. Проблемы наблюдаются в различении морфологических элементов, которые выражают значение числа и пола, а также в понимании логических и грамматических структур, которые отражают причинно-следственные отношения, временные и пространственные отношения.

Описанные недостатки в развитии фонетики, словарного запаса и грамматической структуры у детей школьного возраста более ярко проявляются во время обучения в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом [29].

В последнее время значительно увеличилось количество детей с нарушениями речи. Одно из самых распространенных нарушений речи – дизартрия [14]. Правдаина О. В. трактует понятие дизартрия, как нарушение произносительной стороны речи, вызванное недостаточной иннервацией речевого аппарата [43].

В русской логопедии наиболее распространенной классификацией дизартрии является классификация, основанная на уровнях локализации поражений двигательного речевого аппарата, где выделяют корковые, подкорковые, мозжечковые, бульбарные и псевдобульбарные формы дизартрии [25].

В логопедической практике преимущественно встречается псевдобульбарная форма дизартрии, которая обусловлена центральным параличом мышц, иннервируемых языкоглоточным, блуждающим и подъязычным черепно-мозговыми нервами, вследствие двустороннего поражения двигательных корково-ядерных путей [41].

Проблему изучения причин возникновения псевдобульбарной дизартрии, ее проявлений в виде речевых и неречевых нарушениях в своих научных трудах освещали О. В. Правдина, Л. В. Лопатина, Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова и другие исследователи.

Таким образом, этиология псевдобульбарной дизартрии связана с действием органических причин, влияющих на формирование структур мозга в разные периоды развития ребенка. С неврологической точки зрения псевдобульбарная дизартрия имеет сложный механизм возникновения и развития: наряду с основным параличом мышц суставной системы у ребенка наблюдаются экстрапирамидные нарушения мышечного тонуса, все виды гиперкинезии, синкинезии и другие. двигательные нарушения, выявляемые при специальном обследовании с многофункциональными нагрузками. Псевдобульбарная дизартрия может быть легкой степени, иногда у детей нет тяжелых двигательных нарушений [43].

Ключевым диагностическим аспектом псевдобульбарной дизартрии является наличие у детей признаков органического поражения центральной нервной системы, которое проявляется двигательными нарушениями. У детей с этой формой дизартрии общие двигательные навыки характеризуются замедлением скорости движений, скованностью, неуклюжестью и плохой дифференциацией движений. Возможно ограничение диапазона движений конечностей, преобладает с одной стороны, есть непродуктивные и бесцельные движения. Все эти трудности ярко проявляются при воспроизведении сложных двигательных актов, требующих четкого контроля, точной работы различных групп мышц, а также правильности в организации движений в пространстве и времени.

Специфика двигательной сферы голосового аппарата у младших школьников с псевдобульбарной формой дизартрии обусловлена нарушением работы двигательных нервов, участвующих в артикуляции. При поражении подъязычного нерва движения языка ограничены, легко координируются, с наименьшей амплитудой, тонус мышц языка нарушен,

видно слюноотделение. В результате поражения языкоглоточного и блуждающего нервов отмечается недостаточное сокращение мышц мягкого неба, малый язычок отклоняется в сторону, противоположную парезу. Асимметрия лицевого нерва выражается в небольшом уплощении носогубных складок, что приводит к затруднению надувания щеки с одной стороны. У детей с псевдобульбарной дизартирией может быть слегка приоткрыт из-за плохой иннервации нижнечелюстных мышц [29].

Состояние мимических мышц часто выражается в затруднении воспроизведения поднятия бровей, последовательного закрытия глаз, что связано с поражением лицевого нерва. Нарушение иннервации артикуляционных органов влияет не только на сложность произношения некоторых фонем, но и приводит к затруднениям при переключении с одного артикуляционного движения на другое, что влечет за собой возникновение персевераций и перестановок.

Кроме того, у детей с дизартрией нарушается кинестетическое восприятие органов артикуляции. Нарушение обратной кинестетической афферентности возможно, если задерживается интеграция моторно-кинестетической, слуховой и зрительной систем, которые напрямую связаны с речевым процессом [7].

Отклонения в развитии двигательной сферы приводят к нарушениям в фонетической стороне речи: страдает артикуляция, голос и другие просодические компоненты языка, у детей с дизартрией речь «смазанная», звуковое произношение ухудшается в процессе речи. В структуре речевого недостатка при псевдобульбарной дизартрии ведущими являются нарушения в фонетической стороне речи, а также отмечаются нарушения лексико-грамматической структуры речи.

Если нарушена моторика речевого аппарата, то это может привести к неправильному формированию восприятия звуков речи. Нарушения звукового анализа зависят от выраженности языковых и двигательных нарушений, поэтому уровень развития этого типа восприятия у младших

школьников с дизартрией недостаточен для овладения грамотностью. Кроме того, для детей с псевдобульбарной дизартрией характерны нарушения слоговой структуры слов, которые проявляются в перестановках и пропусках букв и слогов. При письме дети замечают такие ошибки, как неправильное употребление предлогов, неправильные синтаксические связи слов в предложении и т. д. Эти ошибки входят в состав ошибок нефонетического типа, что тесно связано с особенностями усвоения детьми устной речи, грамматической структуры и словарного запаса [38].

У детей с дизартрией наблюдается несоответствие активного и пассивного словаря из-за достаточной повседневной осведомленности и проблем с использованием речи, в связи с нарушениями фонетической стороны [58].

Поэтому псевдобульбарная форма дизартрии может возникать на фоне общего недоразвития речи, так как часто возникает из-за речевых и двигательных нарушений, связанных с поражением или недоразвитием органов. части центральной нервной системы, а также отклонения в строении и функциях речевого аппарата [27].

Под общим недоразвитием речи (ОНР) мы понимаем всевозможные сложные речевые расстройства, при которых дети страдают формированием всех частей языковой системы, связанных с ее звуковой и семантической стороной, с хорошим слухом и хорошим интеллектом. Также наблюдается низкий уровень речевой активности, который снижается без корректирующего воздействия [27].

При поражении речедвигательного аппарата, появляются затруднения в артикуляции звуков речи, проблемы с произношением, что приводит к нарушению способности воспринимать звуки речи. Таким образом, нарушается связь между слуховым и моторным анализаторами речи, что приводит к недостаточному усвоению звукового состава слова, что в свою очередь препятствует развитию словарного запаса и грамматических

аспектов речи, и негативно влияет на формирование навыков письма и чтения.

Недоразвитие речи возможно, как в абсолютном отсутствии речи, так и в развёрнутой речи с отдельными нарушениями в звукопроизносительной, лексической и грамматической сторонах.

Р. Е. Левина определила три уровня общей языковой недоразвитости, первые два из которых характеризуют низкие уровни языковых нарушений, а на третьем уровне, который выше, у детей есть лишь отдельные пробелы в формулировке тональной стороны языка, словарного запаса и грамматической структуры. Т. Б. Филичева отметила четвертый уровень, на котором задействованы дети с легкими остаточными проявлениями недоразвития лексико-грамматического и фонетико-фонематического языка, поскольку в языке детей слышны отдельные нарушения слоговой структуры слов и тонального наполнения [58].

Третий уровень речевого развития у детей свидетельствует о том, что речь расширена, отсутствуют сложные фонетические, лексические и грамматические нарушения. На этом уровне у детей проявляются индивидуальные нарушения в этих аспектах речи, но нарушения письма и чтения становятся очевидными [27].

Невзирая на то, что речь детей представленного уровня речевого развития, довольно развернута, всё-таки в ней отмечается неверное понимание и употребление бытовой лексики. В экспрессивном словаре преобладают имена существительные и глагольная лексика, слабо применяются имена прилагательные и наречия, трудные предлоги практически не используются, а простые употребляются с ошибками. В грамматическом строе речи отмечаются нарушения: ошибки в употреблении падежных окончаний, временные и видовые формы глаголов смешиваются, проявляются трудности в употреблении связей согласования и управления, знание грамматических форм слабо закрепляется в понимании. Дети не разбираются в значении слов и выражений, путают слова по звуковому и

семантическому сходству. Плохо сформированная устная речь отображается на письме в виде специфических ошибок.

Нарушения звукопроизношения, небольшая сформированность фонематической и лексико-грамматической сторон речи приводят к трудностям учебы в образовательном учреждении, дети с трудом улавливают новый материал, грамматические правила усваиваются слабо, что в будущем приводит к трудностям изучения и усвоения учебной программы по всем предметам [25].

Недостаточная речевая работа в свою очередь накладывает свой след и на формирование высших психических функций у детей. Ученые такие, как Е. М. Мастюкова, Л. О. Бадалян, Р. И. Мартынова, Л. В. Лопатина, С. И. Маевская и другие, наравне с нарушениями вербальной сферы выделяют у детей с дизартрией нарушения внимания, памяти, мышления, эмоциональноволевой сферы и замедленное формирование ряда высших корковых процессов: пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. При первичном речевом нарушении оно замедляет выработку вероятно сохранных интеллектуальных способностей, что мешает нормальному умственному развитию. Но при устранении речевых нарушений умственное формирование подходит к норме [20].

Принимая во внимание нарушения нейродинамических связей в коре больших полушарий, у детей с дизартрией отмечается нарушение памяти. При относительно сохранных образной, моторной и эмоциональной памяти, видах памяти, словесно-логическая память у детей сформирована не на высоком уровне, этим самым выражается в низкой продуктивности запоминания речевого материала, связанных не только с затруднениями выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, еще и с нарушением функций фонематического слуха, начинающегося из-за недоразвития звукопроизношения [25].

Вдобавок у детей с дизартрией мышление тоже отклоняется от нормы развития, что выражается в пассивности и стремительной истощаемости

мыслительных операций, негативизме при выполнении заданий. Логическое мышление формируется с задержкой: проблемы формирования обобщающих понятий, сопоставление предметов по несуществующим критериям, классификация предметов по принципу четких ситуационных связей. Медленное становление логического мышления у детей с дизартрией смешивается с низким уровнем познавательных интересов. Для детей этой группы свойственен психоорганический синдром, проявляющийся в замедленности протекания психических процессов, невысокой переключаемости мыслительных операций, высокой раздражительности и истощаемости. Таким детям трудно сосредоточиться и произвольно выбрать информацию, это отражено на всех стадиях познавательного процесса запоминания, осмысления [1].

В эмоционально-волевой сфере детей с псевдобульбарной дизартрией отмечается легкая возбудимость, эмоциональная лабильность, что приводит к проблемам в поведении, вплоть до аффективных вспышек.

Для общего недоразвития речи характерны проблемы развития умений и навыков ориентировки в схеме своего туловища и в пространстве, недостающая точность представлений о пространственных отношениях объектов. Детям трудно выполнять задания на узнавание предметов в контурных и наложенных изображениях, задания с дорисовкой части рисунка, а сравнивая трудные предметы упрощают их, убавляя число элементов, ошибочно располагая части рисунка по отношению друг к другу [1]. Они не могут отчетливо выделять звенья в цепи однородных предметов, изображений и графических знаков [29].

Все вышеизложенное показывает взаимосвязь между формированием общемоторной сферы, речевым и психическим развитием. Так как формирование двигательного аппарата является фактором, стимулирующим формирование речи, и ему принадлежит основная роль в развитии нервнопсихических процессов у детей.

1.2 Значение творческих игровых приемов и средств в логопедической работе

Рассматривая проблему значения игры в развитии личности ребенка с ОНР, остановимся на каждой из выделенных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» категории детей с ОНР: с слуха, речи, интеллекта, ЗПР.

Для развития детей младшего школьного возраста с ОНР важны особые игры, в которых деятельность взрослого имеет ключевое значение. Без руководящей роли взрослого, его примера и активного участия такие дети полноценно играть не смогут.

Игра является одним из эффективных методов, активно воздействующих на познавательную деятельность детей и их эмоциональную сферу. Описание процесса развития речи в игре разрабатывалась многими авторами, методистами и практиками-логопедами.

Игровая деятельность – это своеобразная «реальность» ребенка, среда обитания ребенка, психологическая комфортность пребывания в той или иной ситуации. В игре ребенок познает новое, тренирует навыки и умения, обыгрывает неудачи, воспитывает характер, готовится к более сложному периоду своего пути – к школе.

Игровые приемы, используемые в процессе обучения, способствуют наиболее эффективному усвоению знаний, обеспечивают динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяют потребность ребенка в самостоятельности – речевой и поведенческой. С помощью игры легче развивать диалогическую речь, звуковую и грамматическую культуру речи.

В игре взрослый может принять участие, как партнер, в той мере, в какой он вызывает у ребенка интерес и уважение. Однако взрослый может влиять на игру косвенно, посредством ролевого поведения и отдельных предложений, реплик, вопросов. В творческой игре язык ребенка бурно развивается, грамматически оформляется его речь.

И.Г. Выгодская подчеркивает, что именно в игре наиболее эффективно можно осуществить коррекционное воздействие на речь. Разнообразные игровые ситуации, умело созданные логопедом, побуждают ребенка к свободному речевому общению, отвлекают его внимание от речевого дефекта, представляющие богатые возможности для осуществления целенаправленной психотерапии. Игра и сама по себе оказывает благотворное воздействие на общее психическое состояние ребенка, вызывает у него встречную активность, затрагивая его интересы, воображение. Все это повышает эффективность коррекционной работы. В то же время игровые приемы освобождают детей от утомительной, неестественной для их возраста длительной неподвижности на логопедическом занятии и помогают чередовать виды речевой работы.

В педагогическом процессе могут активно использоваться творческие игры – сюжетно-дидактические, игры-драматизации с решением дидактико-речевых задач, оказывающих комплексное воздействие на обогащение детского словаря, грамматики, на связность речи. Логопедическое воздействие в этом плане располагает положительными возможностями перевода ведущей – игровой деятельности на уровень учебно-игровой деятельности: учебной по цели и игровой по характеру осуществления.

Л.С. Волкова считает, что игровой метод должен быть основным в логопедической работе. Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснениями, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде, которая побуждает детей к речевой активности.

В младшем школьном возрасте можно использовать разные приемы игровых действий: обследование-изучение предмета, сюжетный замысел игры, появление сюжетно-ролевой игры, подвижные, дидактические, пальчиковые, творческие и другие игры. Использование широкого разнообразия приемов игры, определяется задачами и этапами

коррекционно-воспитательной работы и логопедического воздействия, характером нарушения, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями детей.

Исследования многих педагогов показывают, что в ходе сюжетно-дидактических игр и игр-драматизаций интенсивно формируется:

- синтаксическая структура высказывания;
- соотнесение языковых форм и конструкций с движениями и действиями;
- перевод неречевых средств общения (жестов, мимики, взглядов) в речевые;
- осваивается структура текста в связном повествовании.

Дидактические игры неocenимы в плане решения задач поисковой активности, уточняющие ту или иную грамматическую форму, воспитывающие языковое чутье (А.М. Бородич, В.В. Гербова, М.М. Кони́на, О.И. Соловьева, Л.А. Пенъевская и др.). Взрослый может фиксировать внимание детей на исправление ошибок, так как грамматически правильная речь доступна сознанию младших школьников.

Очень интересен игровой прием – загадывания и отгадывания загадок. Замысловатый вопрос в основе загадки содержит все типы синтаксических языковых конструкций. Осваивая способы загадывания и отгадывания загадок, ребенок упражняет и свой ум, и свой язык. Уже младшие дошкольники способны включиться в такую игру. Правильные отгадки в дальнейшем усложняются заданием (доказательство правильности ответа, обоснование отгадки), ребенок начинает использовать сложноподчиненное предложение в своем высказывании.

Овладение грамматическими категориями (времени, места, причины) самым тесным образом связано со всем ходом умственного развития ребенка, опирается на его познавательное развитие. Поэтому для освоения грамматического строя полезны игры – экспериментирования, всевозможные логические задачи. Механизм грамматического оформления высказывания

включает такие «операции», которые активно формируются в процессе работы над словарем, звуковой культурой речи, в процессе рассказывания. Используя игровые приемы и упражнения, рекомендуется придерживаться:

- времени выполнения (не более 5-20 минут);
- темпа выполнения (возможность понять задание, сознательно исправить возможную ошибку, получить помощь педагога);
- учитывать наличие заинтересованности ребенка (оформление, элемент соревнования, поощрение)
- активного участия всех детей, при этом по возможности использовать и двигательную активность.

Использование игровой деятельности в коррекционно - развивающей работе является основным приемом развития грамматического строя речи детей с ОНР, так как между речью и игрой существует двухсторонняя связь, с одной стороны речь развивается в игре, а с другой – сама игра развивается под влиянием развития речи.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Многие из современных ученых утверждают, что сюжетно - ролевые и театрализованные игры – основа обучения и развития детей с ОВЗ, так как организация таких игр основана на деятельностном подходе.

Цель педагога – заинтересовать детей игрой, показать игровые ситуации на примере других детей или взрослых. Особенно это касается детей с ЗПР, интеллектуальной недостаточностью. С помощью театра и настольных композиций можно не только развить навыки общения у таких детей, но и, главное, развить игровую деятельность, которая станет основой для развития высших психических функций: мышления, памяти, воображения, речи.

Чтобы научить ребенка играть, необходимо организовать поэтапную работу. Нужно дать ребенку представление о содержании игры. Возможно, провести экскурсию. Далее организовать беседу – сначала называем действия, их последовательность, затем просим отгадать действие. Неоценимую роль сыграют и дидактические игры, в которых перечисляются действия по профессии, присутствуют соответствующие картинки. Взрослый показывает действия с 3–4 предметами, их можно выполнять совместно с ребенком, при этом необходимо обращать внимание на речь. Проговаривать с ребенком все основные действия.

Для развития речи, воображения, образов-представлений можно придумывать сказку: по предмету (описательный рассказ, по картинкам (не более 4 штук, по игрушкам); в помощь ребенку можно предлагать вопросный план, опорные слова (3–4 слова для рассказа, например: гвоздь, картина, художник)). Также можно организовать коллективный рассказ сказки (один начинает, другой продолжает) и сочинение сказки с измененными условиями «А что было бы, если...».

Целесообразно разыгрывание сценки-диалога с помощью разнообразного материала: на куклах, на предметах заместителях, например, кубиках (например, сказка «Три медведя»: большой кубик – папа медведь, средний – мама медведица, маленький – медвежонок, шар – девочка). Это поможет развить навыки абстрактного мышления и воображения. Для расширения кругозора с детьми обязательно нужно говорить об отвлеченных предметах, на определенную тему. Здесь могут выручить энциклопедии для дошкольников.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что дети легче усваивают новый материал в процессе игры, и рекомендовал стараться делать занятия более занимательными, так как это одна из основных задач обучения и воспитания малышей. По мнению автора, не надо стирать грани между игрой и обучением. Речь идет о более широком использовании на занятиях дидактических игр и игровых приемов. Многие ученые отмечают важную

роль обучающих игр, которые позволяют педагогу расширить практический опыт ребенка, закреплять его знания об окружающем мире.

Особое значение в структуре дидактической игры имеет игровое действие, целью которого является создание игровых взаимоотношений между детьми. Однако анализ дидактических игр позволяет сделать вывод о том, что во многих из них игровое действие отсутствует, по структуре и содержанию они подобны беседе или упражнению.

По мнению В. Н. Аванесовой, дидактическая игра становится таковой благодаря наличию в ней игровых моментов: загадок, движений, элементов ожидания и неожиданности, соревнования, разыгрывания, шуток, сюжета, ролей, а также использованию различных персонажей.

Для разработки игровой формы обучения необходимо заботиться не только о выполнении дидактических задач и правил, но и о том, чтобы игра была интересной. Этого можно добиться, постоянно усложняя игровое действие. Основной стимул познавательной деятельности – не указания логопеда, а естественное желание детей поиграть. В соответствии с этим логопед не только руководит игрой, но и участвует в ней, демонстрируя в игровой форме образцы поведения в жизни.

Для обучения можно использовать различные игровые моменты: сюжет, воображаемую ситуацию, ролевые действия. Свообразным игровым элементов в обучении являются игрушки, изображающие животных, литературно-сказочных персонажей, героев детских телепередач и мультфильмов.

Таким образом, игровые приемы являются основными приемами, которые используют логопеды на занятиях с детьми с ОВЗ. Эти приемы способствуют повышению познавательной активности детей данной категории, поддерживают их интерес к занятиям и стимулируют развитие внутренней мотивации. В отличие от отдельных игровых приемов и дидактических игр игровая обучающая ситуация тесно связана с ходом логопедического занятия. Благодаря ей решаются основные образовательные

задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

1.3 Технология применения игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня

Спектр проблем, стоящих перед современным логопедом, ставит его перед необходимостью постоянного самосовершенствования через организацию инновационных преобразований, в том числе стимулирует к созданию собственных образовательных ресурсов, что обеспечивает эффективность коррекционно-образовательной работы.

Учитель - логопед часто сталкивается с недостаточностью или отсутствием современного дидактического материала для работы с младшими школьниками с речевыми нарушениями.

Для приобретения необходимых игр и пособий у школы зачастую нет финансовых средств, цены их необоснованно высоки. Имеющиеся в продаже дидактические игры скорее ориентированы на использование их родителями и учителями, не отвечают в полной мере тем требованиям, которые предъявляют к их выбору логопеды и дефектологи. Выход из этой ситуации для специалиста очевиден: нужно самостоятельно разрабатывать и изготавливать необходимые дидактические материалы, игры и пособия.

Особенно актуальна методическая разработка настольно-печатных коррекционно-развивающих дидактических игр для коррекции различных сторон речи у младших школьников с ОНР, III уровнем речевого развития: звукопроизношения, слоговой структуры, лексико-грамматического строя,

т.к. в образовательных учреждениях логопеды чаще всего работают именно с этим контингентом детей.

Дети с ОНР отличаются от своих нормально развивающихся сверстников не только речевыми характеристиками, но и особенностями психических процессов (неустойчивостью внимания, снижением вербальной памяти, продуктивности запоминания, отставанием в развитии словесно-логического мышления), быстрой утомляемостью, отвлекаемостью [1, 4, 7]. Такие дети требуют особого подхода.

ФГОС ДО поддерживает точку зрения на ребенка как на «человека играющего», многие методики и технологии пересмотрены и переведены с учебно-дидактического уровня на новый, игровой уровень, в котором дидактический компонент непременно соседствует с игровой оболочкой [11].

Многие исследователи (Л. С. Выготский, В. И. Селиверстов, А. И. Сорокина и др.) подчеркивают большое значение использования игр в воспитании дошкольников. Л. С. Выготский писал, что «игра - основное условие развития дошкольника, позволяющее ему проявить способности, открывающие его зону ближайшего развития».

Исследования Г. А. Волковой, В. И. Селиверстова, С. Н. Шаховской доказывают необходимость использования игр в коррекционной работе с детьми. Несмотря на широкое использование игры в дошкольном воспитании и обучении, не все ее возможности исследованы и не полностью реализуются, особенно в работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Однако в специальной литературе имеется крайне ограниченное количество учебных и методических пособий, предназначенных для работы логопеда в образовательных организациях, в которых были бы систематизированы и описаны дидактические игры, способствующие преодолению нарушений речевого развития у детей с нарушениями речи. В наиболее известном учебном пособии В. И. Селиверстова «Игры в логопедической работе с детьми» приведены речевые игры на развитие дыхания, слухового внимания, речевого и фонематического слуха, для

формирования правильного звукопроизношения [2]. В пособии Л. Н. Шинкарёвой «Игры для автоматизации и дифференциации звуков у детей дошкольного возраста» представлены игры с картинками, объединенными определенным сюжетом [14].

Испытывая дефицит методической литературы, логопеды - практики предпринимают попытки самостоятельного создания игр для коррекции различных компонентов речевой системы: звукопроизношения, слоговой структуры, лексико-грамматического строя, связной речи [15].

Настольно - печатные дидактические игры обладают огромным потенциалом для решения задач, стоящих перед логопедом. Играя в настольную логопедическую игру, ребенок манипулирует ее деталями, слышит и произносит слоги, слова, фразы. Таким образом, в работу вовлечены различные анализаторы: тактильно-двигательный, зрительный, слуховой, речедвигательный, что обеспечивает максимальную эффективность коррекционного воздействия.

Как показывают исследования, у большинства детей с проблемами речевого развития в той или иной степени нарушены ведущие психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление, а также мелкая моторика и конструктивная деятельность. Настольная игра захватывает ребенка, позволяет активизировать его внимание, параллельно с решением основной задачи коррекции речи дает возможность развивать психические процессы, координацию движений пальцев рук, их точность, а порой и работать над развитием конструктивных навыков.

На материале грамотно сконструированных настольных игр логопед может решать широкий круг коррекционно-развивающих задач, поддерживая работоспособность в течение значительного временного отрезка даже у детей с неустойчивым вниманием и быстро истощаемой нервной системой.

При разработке каждой игры для детей с ОНР учитывается необходимость сделать ее как можно более многоцелевой, т.е. предусмотреть возможность не только коррекции какого-либо компонента речи, например,

нарушенного звукопроизношения, но и высших психических функций (восприятия, внимания, мышления, памяти), эмоционально - волевой сферы, мелкой моторики.

Авторские настольные игры не дублируют уже существующие пособия, не создаются по их мотивам. Такие игры и пособия разрабатываются с учетом «белых пятен» в методическом обеспечении логопедической работы.

При создании игр учитываются особенности контингента детей и возможности осуществления дифференцированного подхода к каждому ребенку.

В настоящее время значительную часть младших школьников с ОНР составляют дети с минимальными дизартрическими нарушениями.

Полиморфный характер нарушения произношения и длительность этапов постановки и автоматизации звуков в этом случае диктуют необходимость наличия большого количества игр, нацеленных на коррекцию звуков раннего онтогенеза ([К], [Г], [Х], [В], [Т], [Д] и их мягких пар, [Ль]).

При коррекции звукопроизношения этой категории детей последовательность работы может отличаться от классической, принятой в логопедии: сонорные звуки часто поддаются коррекции раньше, чем свистящие или шипящие. Соответственно, и требования к речевому материалу для поэтапной коррекции предъявляются иные. Например, для игр, направленных на автоматизацию произношения звука [Р] речевой и картинный материал подбирается не только без оппозиционных звуков (без других сонорных), но и без свистящих и шипящих.

На этапе автоматизации звука [Р] возможны различные траектории пошаговой работы логопеда в зависимости от того, как именно было нарушено произношение данного звука и с помощью какого способа звук был поставлен. И в этом случае логопеду требуются игры, в которых речевой и картинный материал был бы организован дифференцированно. Нами

создаются игры, в которых материал представлен «порционно». Так в игра «Картинки с хитринкой» состоит из четырех частей:

1. Слова с РА, РА в начале и середине
2. Слова с РО, РУ в начале и середине
3. Слова с [Р] в обратных слогах
4. Слова с [Р] в стечениях согласных.

Кроме того, в четвертой части игры, содержащей слова с [Р] в стечениях согласных материал дополнительно дифференцирован: слова со стечениями КР, ГР выделены в отдельную папку, слова со стечениями БР, ПР, ВР, ФР представлены отдельно.

Картинки со стечениями БР, ПР, ВР, ФР целесообразно использовать в случае, если у ребенка звук [Р] был поставлен с опорными [Т] и [Д] с целью «оторвать» [Р] от [Д] и [Т].

Картинки со стечениями ГР, КР при работе с детьми, у которых [Р] был горловым, используются в последнюю очередь и с осторожностью, чтобы не спровоцировать возврат к горловому произношению.

При работе над слоговой структурой наибольшую трудность для детей с ОНР представляет усвоение многосложных слов, содержащих стечения согласных и закрытые слоги [5]. Согласно классификации Марковой, последний класс слов - четырехсложные слова из открытых слогов, но большинство дошкольников с ОНР III уровня не испытывают трудностей со словами данного класса. Произнесение же многосложных слов со стечениями согласных и закрытыми слогами остается проблематичным для многих детей данной категории даже в конце коррекционной работы, когда звукопроизношение уже практически скорригировано.

На материале авторской игры «Пазлы «Четверочки» возможно формирование навыка правильного произнесения слов сложной слоговой структуры (трех-четырёх-пяти-шести сложных слов со стечениями согласных и /или закрытым слогом) изолированно, а также в составе словосочетаний и предложений.

Большое количество разнообразных игр и игровых пособий требуется детям с ОНР при формировании грамматической стороны речи, в том числе предложно-падежных форм. Для методического обеспечения данного направления логопедической работы создан комплект опорных карточек для игр и упражнений в словоизменении. Использование данного комплекта позволяет учителю - логопеду параллельно уточнять и расширять глагольный словарь детей с ОНР.

В процессе реализации проекта по обогащению развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета авторскими играм вероятны мотивационные и организационные риски.

Не все педагоги достаточно мотивированы к получению навыков работы в новых компьютерных программах (графических редакторах). Процесс изготовления игр довольно трудозатратен и требует большого временного ресурса.

Возможны следующие пути решения этих проблем:

1. Мотивация педагогов путем краткосрочных бесплатных обучающих курсов по ИКТ, организация мастер - классов, семинаров - практикумов по созданию настольно - печатных игр и пособий

2. Распределение функционала между членами команды специалистов, привлечение к участию в процессе создания игр заинтересованных лиц (других педагогов, родителей) в пределах имеющихся компетенций.

Ведущая деятельность дошкольника – игра. Основа игры – создание мнимых ситуаций [10, 289]. После четырех лет желания отступают на второй план, а на первый план выходит роль. «Но роль не может существовать без соответствующих действий.

Ребенок именно потому является кассиром, что он продает билеты, начальником станции – потому что он объявляет об отправлении машинисту, буфетчиком – потому что продает печенье и т.д.» [10, 27]. Таким образом, роль и органически с ней связанные действия представляют собой единицу развитой формы игры [10, 31].

«Термин «логопедические игры» весьма неудачен, ибо таких игр в номенклатуре дошкольной педагогики не значится. Есть игры сюжетно - ролевые, подвижные, дидактические, со строительным материалом, игры - драматизации и пр. [9, 3].

Сюжетно - ролевая игра для ребенка - дошкольника не менее серьезное занятие, чем труд для взрослого [8, 8]. Номенклатура игр строится в зависимости от формы их проведения, а не от задач, которые они ставят. Поэтому правильнее говорить об использовании общеизвестных видов игр в логопедической работе» [5, 3].

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) используются различные игры для дошкольников, которые способствуют формированию языковой системы. В играх для детей с ОНР должны «реализоваться задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера» [4, 55]. Первостепенная задача коррекционной работы логопеда – активизировать у ребенка потребность задавать вопросы [7, 76]. Но формулировка вопросов, а тем более ответов требует присутствия в повседневном обиходе большого количества глаголов, отражающих активное действие. «Функция глаголов, как известно из классической афазиологии, – формирование и стабилизация внутренней речи человека, несущая конструкция всего нашего развернутого высказывания».

Игровая мотивация оказывает сильное общее побудительное влияние на коммуникативное и все двигательное поведение детей, однако отдельные движения иногда выполняются при этом плохо, с низкой эффективностью, без учета всех условий поставленной задачи. Так, показатели длины прыжка с разбега в условиях игры ниже, чем в условиях учебного задания. Первоначально освоенные в процессе учебной деятельности умения затем совершенствуются в игре, представляющей безграничные возможности для их воспроизведения в своеобразных облегченных условиях. Пройдя сложный путь шлифовки в составе учебной и игровой деятельности, приобретенные

коммуникативные умения оказываются пригодными для использования в ежедневной практической деятельности.

Проблема обусловленности коммуникативного поведения мотивами деятельности имеет две стороны. С одной стороны, прежде, чем деятельность начнется, должна возникнуть соответствующая потребность, возбуждаемая как внутренними раздражителями, так и внешними, исходящими от предмета потребности, от мотива деятельности. Однако возникшая потребность лишь побуждает субъекта к действию, дальнейшая судьба действия зависит от того, насколько оно способно обеспечить удовлетворение потребности, или, иначе говоря, от того, получает оно соответствующее подкрепление или нет. Подкрепление играет решающую роль в формировании любых рефлекторных актов [9, 77-79].

Общее речевое недоразвитие (ОНР) – специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Все многообразие речевого недоразвития было представлено в трех уровнях: отсутствие общеупотребительной речи; начатки общеупотребительной речи; развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Выделенные уровни речевого развития не выходят за рамки обычного пути речевого развития. Специфичным является позднее начало этого пути.

У детей чаще встречаются переходные состояния, в которых встречаются проявления продвинутого уровня и еще не изжитые нарушения. Основной контингент дошкольников в группах с ОНР составляют дети с II и III уровнями речевого развития [8, 5-6].

После определения цели и задач, предполагаемой игровой деятельности по развитию коммуникативных навыков детей с ОНР, следующей проблемой для логопеда становится использование систем подкрепления. Это сложный этап работы, т.к. необходимо признать, что не педагоги, а сами дети определяют, что для них является поощрением [7, 6-8].

Для детей с ОНР характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками продуктивное запоминание и вербальная память. Дети забывают трех-четырёх ступенчатые конструкции, опускают некоторые элементы, меняют последовательности предложенных заданий [8, 15]. Здесь эффективны методы двигательной коррекции (танцы, гимнастика, цигун, ушу, ЛФК и др.) [6, 7]. Высокую эффективность показали упрощенные упражнения из хатха-йоги, например, «Я приветствую новый день» [1, 228-231].

Таким образом, роль педагога в развитии ребенка огромна. «Развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно - исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Новое поколение может извлечь его только при помощи старших, которые с этой точки зрения являются как бы живыми носителями общечеловеческого опыта» [6, 31].

Эффективность проведенных занятий измеряется уровнем изменения поведения ребенка, то есть после занятия дети должны уметь делать нечто, что они не могли выполнять до урока, например, сказать что-то, попросить о чем-то.

Выводы по 1 главе

Таким образом, на основании изучения психолого-педагогической и специальной литературы сделаны следующие выводы.

Общее недоразвитие речи является формой речевой патологии, в случае которой предполагается нарушение в формировании всех компонентов речевой системе, которые относятся к смысловой и звуковой стороне речи у детей с нормальным слухом, первично сохранным интеллектом.

Оно имеет различные причины возникновения: неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка и т. д. Группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Проявления дефекта по степени тяжести могут иметь общее недоразвитие речи трех уровней. Данные три уровня подробно описала в своей работе Р. Е. Левина [32].

При первом уровне речевого развития у детей младшего школьного возраста возникает проблема практически полного отсутствия речи, которая состоит из аморфных слов-корней, звукоподражаний, сопровождаясь мимикой и жестами.

При втором уровне – характерен значительный рост речевых возможностей ребенка, для общения используются постоянные, однако значительно искаженные речевые средства. Ребенок может обозначать названия действий, предметов, отдельных признаков.

При третьем уровне речевого развития – речь приобретает развернутый характер, уже отсутствуют грубые фонетические и лексико-грамматические отклонения.

Общее недоразвитие речи у всех детей сопровождается недоразвитием фонематического слуха, нарушением в звукопроизношении, отставанием формирования грамматического строя и словарного запаса.

Проблема общего недоразвития речи характерна в случае афазии и алалии, фонационных расстройств (дизартрия, ринолалия), при диагностировании не только нарушений фонетической составляющей речи, но также одновременно с этим недостаточности в лексико-грамматической стороне речи и фонематическом восприятии.

Выражается проблема общего недоразвития речи тем обстоятельством, что часто грамматическая, лексическая и звуковая стороны речи имеют неполноценный характер, со скудным речевым запасом слов, поздним

началом речи, дефектами в фонемообразовании, произношении, аграмматизмом. В таком случае дети могут понимать обращенную к ним речь, однако отвечать на обращение не могут. В связи с этим, у детей при ОНР в психическом развитии характерна ограниченность в мышлении, со сложностями письма и чтения.

Детям с ОНР в психоэмоциональном отношении характерны негативизм, замкнутость, с бурными эмоциональными срывами, либо астеничностью, апатией, неустойчивостью своего внимания.

Проблема речевого недоразвития может выражаться у детей в различной степени – в том числе в виде отсутствия речи, лепетной речи, развернутой речи с элементами в лексико-грамматическом либо фонетико-фонематическом развитии.

Анализ источников по изучению коррекции ОНР у младших школьников с ОНР III уровня и особенности речевого развития показал следующее: дети нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи, в специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя речи.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО - ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ И СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИОННО–ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация эксперимента и описание методик исследования

В первой главе данной работы нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы использования творческих игровых приёмов и средств в коррекционно–логопедической работе с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Теоретический анализ проблемы, позволил нам выдвинуть предположение, что, если подобрать творческие игровые приемы и средства, то возможно целенаправленное речевое развитие детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе данного предположения была выдвинута цель исследования: опытным путем изучить эффективные приемы и средства, направленные на развитие речи старших дошкольников с ОНР.

Задачи исследования:

1. Подобрать диагностические методики и на их основе исследовать речь младших школьников;
2. Подобрать и апробировать программу коррекционно–логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Отследить эффективность коррекционно-логопедической программы, сделать выводы.

Характеристика выборки исследования:

Для проведения эксперимента нами было выбрано КГУ «Основная средняя школа № 14 отдела образования города Костаная» Управления

образования акимата Костанайской области. Число детей, участвующих в исследовании составило 12 человек.

Обследование проводилось в период с января по март 2021 года.

Логопедическое обследование началось с изучения медицинской документации. Были изучены речевые и медицинские карты детей, с целью сбора необходимых анамнестических данных. Параллельно с анализом документации провели беседы с учителем и логопедом для уточнения некоторых данных, например, сбор сведений о личностных особенностях детей, их эмоциональном и физическом развитии, социальных условиях и т.д.

После завершения подготовительных работ провели непосредственно само логопедическое обследование.

Обследование проводилось по методической рекомендации Н.М. Трубниковой [57], поскольку содержит подробный план логопедического обследования детей, что позволяет получить в ходе работы наиболее достоверные результаты.

В ходе проделанной работы и для решения задач практической части исследования мы использовали следующие диагностические методики:

I. Общие сведения

II. Обследование состояния общей моторики

исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб:

а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает детям их повторить: руки вперед, в стороны, на пояс, повторите за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения исследование произвольного торможения движений; маршировать и остановиться внезапно по сигналу.

исследование статической координации движений:

а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед.

Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги.

б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед.

Время выполнения 5 секунд.

исследование динамической координации движений:

а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами

б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

исследование пространственной организации двигательного акта:

а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа.

б) то же выполнить слева;

в) по словесной инструкции проделать эти же задания.

исследование темпа:

а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить.

б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе исследование ритмического чувства.

а) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок (I II, II III, I II II, II III II, I II III I, I II III I III II)

б) музыкальное эхо. Логопед ударяет в определенном ритме по ударному инструменту (бубен, барабан и т.д.), ребенок должен точно повторить услышанное.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений полный, переключаемость своевременная, движения не всегда точные и координированные, темп движение несколько замедлен.

2 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений неполный, переключаемость замедленная, движения точные, сильные, координированные, в нормальном темпе.

1 балл. Ребенок движения не выполняет в полном объеме. Движения слабые, не точные, несоординированные. Темп замедлен. Переключаемость крайне затруднена.

0 баллов. Движения не выполняет совсем.

III. Обследование произвольной моторики пальцев рук

Детям необходимо выполнить задания под счет 5-6 раз:

- пальцы сжать в кулак – разжать;
- держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе;
- сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь;
- попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, затем левой, затем обеих рук одновременно.

На обеих руках одновременно показать 2 и 3 пальцы, 2 и 5.

На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи и наоборот 3 на 2.

Все вышеприведенные задания повторить по словесной инструкции.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений полный, переключаемость своевременная, движения не всегда точные и координированные, темп движение несколько замедлен. Леворукость

отсутствует. Навыки работы с карандашом хорошо развиты. Манипуляция с предметами соответствует возрастной норме и даже опережает её.

2 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений неполный, переключаемость замедленная, движения точные, сильные, координированные, в нормальном темпе. Возможна леворукость. Навыки работы с карандашом недостаточно развиты.

1 балл. Ребенок движения не выполняет в полном объеме. Движения слабые, не точные, нескоординированные. Темп замедлен. Переключаемость крайне затруднена. Навыки работы с карандашом несформированны.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

IV. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата:

1. Носогубные складки – выражены, симметричны
2. Рот – закрыт, слюнотечение отсутствует
3. Губы – норма
4. Зубы – норма
5. Прикус – норма
6. Строение челюсти – норма.
7. Язык – напряженный, малоподвижный.
8. Подъязычная уздечка – норма
9. Маленький язычок – норма
10. Мягкое небо – норма
11. Твердое небо - готическое.

A. Обследование моторики артикуляционного аппарата.

Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции:

- а) сомкнуть губы; б) округлить губы при [О] - удержать позу;
- в) вытянуть губы в трубочку при [У] - удержать позу;
- г) «хоботок»;
- д) растянуть губы в «улыбке» и удержать позу;
- е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы;
- ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы;

- ж) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю;
- з) многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п»;

Исследование двигательной функции челюсти

- а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука [А], и закрыть;
- б) сделать движение нижней челюстью вправо;
- в) сделать движение влево;
- г) сделать движение нижней челюстью вперед;

Исследование двигательной функции языка:

- а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5;
- б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5;
- в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;
- г) высунуть язык «лопатой», «иголочкой»;
- д) оттопырить правую, а затем левую щеку языком;
- е) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам;
- ё) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу;
- ж) движение языком вперед-назад;

Исследование двигательной функции мягкого неба:

- а) широко открыть рот и четко произнести звук «а»;
- б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу;
- в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

Исследование продолжительности и силы выдоха:

- а) сыграть на любом духовом инструменте - игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и т.д.);
- б) поддувать пушинки, листок бумаги и т.п.

Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата:

1. Оскалить зубы, высунуть язык, затем широко открыть рот.
2. Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу.
3. Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот.
4. Широко раскрыть рот, как при звуке [А], растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку.
5. Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.
6. Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а - и - у», «у - и - а», «ка - па - та», «па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - вма - здра».

Б. Обследование мимической мускулатуры.

Исследование объема и качества движения мышц лба:

- а) нахмурить брови; б) поднять брови; в) наморщить лоб.

Исследование объема и качества движений мышц глаз:

- а) легко сомкнуть веки; б) плотно сомкнуть веки; в) закрыть правый глаз, затем левый; г) подмигнуть.

Исследование объема и качества движений мышц щек:

- а) надуть левую щеку; б) надуть правую щеку; в) надуть обе щеки одновременно.

Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз:

- выразить мимикой лица: а) удивление; б) радость; в) испуг; г) грусть; д) сердитое лицо.

Исследование символического праксиса проводят вначале по образцу, а затем по речевой инструкции:

а) свист; б) поцелуй; в) улыбка; г) оскал; д) плевок; е) цоканье.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений полный, переключаемость своевременная, движения не всегда точные и координированные, темп движения несколько замедлен. Синкинезии отсутствуют. Мышечный тонус в норме. Может длительно удерживать орган в заданном положении. Повышенное слюнотечение не наблюдается.

2 балла. Ребенок движения выполняет. Объем движений неполный, переключаемость замедленная, движения не всегда точные, сильные, координированные. Темп движений несколько замедлен. Синкинезии отсутствуют. Мышечный тонус слегка понижен или повышен. Затрудняется длительно удерживать орган в заданном положении. Повышенное слюнотечение не наблюдается.

1 балл. Ребенок движения не выполняет в полном объеме. Движения слабые, не точные. Темп замедленный или быстрый. При переключении с одного предмета на другое наблюдаются персеверации и замены движений. Мышечный тонус понижен или повышен. Отмечаются синкинезии и гиперкинезы. Наблюдается повышенное слюнотечение.

0 баллов. Движения не выполняет совсем.

V. Обследование фонетической стороны речи

звукопроизношение и состояние просодики; голос; темп речи; дыхание.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок уверенно и правильно выделяет конечный и начальный согласные, определяет последовательность и количество звуков в слове.

2 балла. Ребенок уверенно и правильно выделяет конечный и начальный согласные в слове, но ошибается при определении последовательности и количестве звуков в словах.

1 балл. Ребенок затрудняется при выполнении всех заданий, допускает ошибки.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

VI. Обследование звукослоговой структуры слова.

Односложные слова с закрытым слогом: мак, дом, сыр.

Двусложные слова из 2-х прямых открытых слогов: роза, лапа.

Двусложные слова с 1-м закрытым слогом: сахар, диван, забор.

Двусложные слова со стечением согласных в середине слова: кукла, марка, утка, арбуз, карман.

Односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, шкаф.

Односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр.

Двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, книга.

Двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова: клумба, клубника, гнездо.

Двусложные слова со стечением согласных в конце слова: корабль, бинокль.

Трехсложные слова из 3-х открытых слогов: панама, канава, малина.

Трехсложные слова с последним закрытым слогом: кошелек, пулемет, телефон.

Трехсложные слова со стечением согласных: памятник, конфеты, винтовка, термометр, тракторист.

Четырехсложные слова с открытыми слогами: паутина, черепаха.

Многосложные слова из сходных звуков: клубок, колобок, корзина, картина.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок повторяет слова и предложения, сохраняя звуконаполняемость и слоговую структуру отдельных слов и слов в предложении.

2 балла. Ребенок повторяет слова и предложения, сохраняя звуконаполняемость и слоговую структуру отдельных слов и слов в предложении. В отдельных словах и в предложениях возможны нестойкие ошибки. При повторении ребенок может их исправить.

1 балл. Ребенок допускает стойкие грубые ошибки, как в отдельных словах, так и в предложениях.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

VII. Состояние функций фонематического слуха

1.Опознание фонем;

а) подними руку, если услышишь гласный звук [О] среди других гласных: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и.

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [К] среди других согласных: п, н, м, к, т, р.

2.Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам:

а) звонких и глухих: п-б, д-т, к-г, ж-ш, з-с, в-ф

б) шипящих и свистящих: с, з, щ, ш, ж, ч

в) соноров: р, л, м, н

3.Повторение за логопедом слогового ряда;

а) со звонкими и глухими звуками: ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, ДА-ТА-ДА, БА-ПА, ПА-БА-ПА, БА-ПА-БА, ША-ЖА, ЖА-ША-ЖА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА

б) с шипящими и свистящими: СА-ША-СА, ШО-СУ-СА; СА-ША-ШУ, СА - ЗА-СА; ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА; ЖА-ЗА-ЖА

в) с сонорами: РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА

4. Выделение исследуемого звука среди слогов. подними руку, если услышишь слог со звуком [С].

ЛА, КА, ЩА, СО, НЫ, МА, СУ, ЖУ, СЫ, ГА, СИ.

5. Выделение исследуемого звука среди слов хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж]: лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы.

6. Придумывание слов со звуком [З]

7. Определение наличия звука [Ш] в названии картинок: колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда.

8. Называние картинок и определение отличий в названиях: бочка - почка, коза - коса, дом – дым.

9. Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец): чайник, ручка, мяч.

10. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш] : сом, шапка, машина, коса, автобус; кошка, пылесос, карандаш.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок повторяет слова и предложения, сохраняя звуконаполняемость и слоговую структуру отдельных слов и слов в предложении.

2 балла. Ребенок повторяет слова и предложения, сохраняя звуконаполняемость и слоговую структуру отдельных слов и слов в предложении. В отдельных словах и в предложениях возможны нестойкие ошибки. При повторении ребенок может их исправить.

1 балл. Ребенок допускает стойкие грубые ошибки, как в отдельных словах, так и в предложениях.

0 баллов. Отказывается выполнять задания.

VIII. Обследование звукового анализа слова

1. Определить количество звуков в словах: ус, дом, роза, баран, ромашка.
2. Выделить последовательно каждый звук в словах: мак, зонт, крыша, танкист, самолет.
3. Назвать первый ударный гласный звук: Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша.
4. Определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.
5. Выделить согласный звук из начала слова: сок, шуба, магазин, щука, чай.
6. Назвать ударный гласный звук в конце слова: ведро, грибы, рука, чулки.
7. Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых бы этот звук стоял в начале, середине и конце сосна.

8. Придумать слова, состоящие из 3 - 4 - 5 звуков.
9. Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами.
10. Определить количество гласных и согласных в названных словах: дым, рак, шапка, огурец, помидор.
11. Назвать второй, третий, пятый звуки в этих словах.
12. Сравнить слова по звуковому составу. Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку: мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук, машина, корзина.
13. Сказать, в чем отличие этих слов: Оля - Коля, крыша – крыса.
14. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово: сук (сок), стол (стул), марки (рамки), ложа (жалюзи), сосна (насос)
15. Закончить слова: бара..., пету..., само...
16. Объяснить смысл предложений на грядке лук, за рекой зеленый луг.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок различает оппозиционные звуки, повторяет слоги без ошибок. Дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые и смешиваемые в произношении.

2 балла. Ребенок дифференцирует оппозиционные звуки, не смешиваемые в произношении. Затрудняется и/или ошибается при дифференциации звуков, смешиваемых в произношении.

1 балл. Ребенок затрудняется и/или ошибается при дифференциации оппозиционных звуков, не смешиваемых и смешиваемых в произношении.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

IX. Обследование активного словаря

1.Обследование слов, обозначающих предметы:

- а) название предметов, изображенных на предъявляемых картинках;
- б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда: тарелка, ложка, кружка, специально подобранные картинки с изображением предметов

основных обобщающих групп (одежда, обувь, фрукты, овощи, цветы, грибы, деревья, транспорт, дикие и домашние животные, птицы, мебель и т.д.);

в) название предмета по его описанию. Ребенку предлагаются вопросы, характеризующие предмет: «Кто косой, слабый, трусливый?» (по признакам), «Что светит, сияет, греет?» (по действиям);

г) название детенышей кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя;

д) нахождение общих названий: стол - мебель, а чашка. (что?), сапоги - обувь, а шуба... (что?), земляника - ягода, а боровик (что?), комар -насекомое, а щука (кто?);

е) название обобщенных слов по группе однородных предметов:

1. Чашка, тарелка, вилка.
2. Диван, стол, кресло.
3. Тапки, сапоги, валенки.

2.Название признаков предмета: можно использовать картинки:

а) морковь сладкая, а редька . (какая), ручей узенький, а река . (какая?), трава низкая, а дерево . (какое?) и т.д.;

б) подобрать признаки к предметам: елка какая? (например, зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо какое?, туча какая?, лимон какой?, часы какие? и т.д.;

3.Названия действий людей и животных соответствующие картинки: а) повар (учитель, почтальон, сапожник, художник) что делает? повар, почтальон, сапожник, учитель, художник;

б) кто как передвигается: ласточка летает, а лягушка... (кузнечик, щука, змея, воробей, еж);

в) кто как кричит: петух кукарекает, а ворона (воробей, голубь, сорока);

г) обиходные действия (например, входят, выходит, заходит, переходит, подходит, отходит).

4. Название времен года, их последовательности, признаков специально подобранные картинки.

5. Подбор слов с противоположным значением к словам.

Большой, холодный, чистый, твердый, тупой, мокрый, широкий, светлый, высокий, старший.

6. Подбор синонимов к словам: боец, радость, врач, ненависть, верный, громкий, тайна, быстрый, сильный, умный.

7. Подбор однокоренных слов к словам бачок, бочок, лиса, леса, коза, коса, земля, красить.

Критерии оценивания:

3 балла. Номинативный, предикативный и атрибутивный словарь ребенка соответствует возрастной норме или опережает её.

2 балла. Номинативный, предикативный и атрибутивный словарь ребенка ниже возрастной нормы.

1 балл. Номинативный, предикативный и атрибутивный словарь ребенка значительно отстаёт от возрастной нормы.

0 баллов. Номинативный, предикативный и атрибутивный словарь ребенка практически не сформирован.

Х. Обследование состояния грамматического строя речи

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему? зачем? и т.д.).

2. Составление предложений по опорным словам.

3. Составление предложений, по отдельным словам, расположенным в беспорядке.

4. Подстановка недостающего предлога в предложении.

5. Пересказ текста после прослушивания:

а) знакомый текст; б) незнакомый текст.

6. Рассказ из собственного опыта (о любимых игрушке, книге, животном, празднике и т.д.).

7. Словоизменение, а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах.

Исследование ведется по картинкам: «Чем покрыт стол? Чем мальчик режет хлеб? Кого кормит девочка? На кого смотрят дети? За чем дети идут в лес?»

б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных. Задают вопросы: «Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев), «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?».

в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много» (рука - руки);

г) употребление предлогов.

Предлагается ответить примерно на такие вопросы: «Где лежит карандаш?» (в коробке), «А теперь?» (вынуть из коробки и положить на стол), «Откуда я взял карандаш?» (из коробки), «Откуда упал карандаш?» (со стола), «Откуда ты достал карандаш?» (из-под стола), «Где лежит карандаш?» (за коробкой), «Откуда ты достал карандаш?» (из-за под коробки).

8. Словообразование:

а) образование уменьшительной формы существительного. Задание может быть таким: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол - столик);

б) образование прилагательных от существительных. Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?»;

в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно).

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок правильно выполняет все задания по употреблению различных видов словоизменения и словообразования.

2 балла. Ребенок допускает нестойкие ошибки при выполнении заданий.

1 балл. Ребенок допускает стойкие грубые ошибки при выполнении заданий.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

XI. Обследование понимание речи.

А. Обследование понимания номинативной стороны речи.

1. Показ называемых предметов называются окружающие ребенка предметы.
2. Узнавание предметов по описанию: «Покажи, чем чистят зубы» ложка, очки, ключ, зубная щетка, гребешок.
3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близкими фонематическим звучанием). Ребенка просят показать картинку с вороной среди 2 картинок картинка (ворона и ворота).
4. Понимание действий, изображенных на картинках. Ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед.
 1. Девочка катается на коньках;
 2. Девочка шьет;
 3. Девочка читает;
 4. Девочка поливает цветы.
5. Понимание слов, обозначающих признаки:
 - а) логопед предлагает сравнить предметные картинки и показать: где большой медведь, а где маленький, где длинный карандаш, а где короткий, тонкий - толстый (карандаш), узкая - широкая (лента), высокий – низкий (забор);
 - б) игра «Пирамидка». Надень красное кольцо, желтое, синее, зеленое и т. д.; игрушечная пирамидка;
 - в) покажи, где круглый стол, а где прямоугольный; где треугольный флажок, а где прямоугольный.
 1. Большой и маленький медведь;
 2. Толстый и тонкий карандаш;
 3. Длинная и короткая лента;
 4. Узкая и широкая лента;
 5. Высокий и низкий забор;

6. Понимание пространственных наречий.

Подними руки вверх, отведи в стороны и т.д.; повернись вправо, влево и т.д.

Б. *Обследование понимания предложений*

Даются предложения: «Закрой, пожалуйста, дверь и выключи свет в комнате», «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул».

1. Выполнение действий (2 - 3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности.

2. Понимание инверсионных конструкций типа:

а) ребенок должен определить, что сделано раньше карточка с пред

б) прочитать предложение и ответить на вопрос: «Кто приехал?» «Петю встретил Миша»;

3. Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу карточка с предложением: «Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев»;

4. Исправить предложение карточка с предложением: «Коза принесла корм девочке»;

5. Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное карточки с предложениями (рисунками): «Слон больше мухи», «Муха больше слона»;

6. Выбрать правильное предложение карточки с предложениями (рисунками): «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце»;

7. Закончить предложение карточка с незаконченным предложением: «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что».

В. *Обследование понимания грамматических форм.*

1. Понимание логико-грамматических отношений. Ребенка просят показать, где хозяйка собаки, где владелец мотоцикла картинки, изображающие женщину с собакой и собаку; мужчину с мотоциклом и мотоцикл.

2. Понимание отношений, выраженные предложениями, например, птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке (ребенок должен показать соответствующую картинку) специально подобранные сюжетные картинки.

3. Понимание падежных окончаний существительных.

Предлагают показать: линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой перед ребенком кладут ручку, линейку, карандаш.

4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного. Ребенок должен показать, на какой картинке нарисован шар (шары) картинка с изображением одного предмета и множества этого же предмета.

5. Понимание числа прилагательных. Показать, о какой картинке говорят: зеленый - (что?), зеленые-? Предметные картинки с изображением 1 зеленого флажка и нескольких зеленых флажков.

6. Понимание рода прилагательных. Предлагается закончить фразу, указывая при этом на соответствующую картинку; «на картинке красное, «на картинке красный», «на картинке красная» предметные картинки (яблоко, шар, морковь).

7. Понимание единственного и множественного числа глаголов. Ребенку говорится о картинке, а он должен показать ее («на скамейке сидят», «на скамейке сидит») картинки, на которых одно и то же действие совершается то одним, то не сколькими лицами.

1. На скамейке сидят ребята.

2. На скамейке сидит девочка.

8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Ребенку объясняется, что мальчика и девочку могут звать одинаково (Валя, Женя, Саша) картинка с изображением одного и того же действия, выполняемого мальчиком и девочкой: Валя упала, Женя уснула, Саша пришел.

9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Ребенок должен показать, где мальчик входит, а где выходит; где девочка наливает воду, а где выливает; какая дверь открыта, а какая закрыта и т.д.

Сюжетные картинки с изображением соответствующих действий:

1. Девочка наливает воду; дев выливает воду.
2. Мальчик входит; мальчик выходит.
3. Дверь открыта; дверь закрыта.
10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Ребенку предлагается показать, где девочка моет руки, а где вымыла (снимает - снял, льет - разлил) пары картинок с изображением совершенных и совершаемых действий.
11. Понимание залоговых отношений. Ребенок должен показать, где мальчик одевается сам, а где его одевает мама, где девочка причесывается, а где ее причесывают и т.д. Пары картинок с изображением соответствующих действий.

Критерии оценивания:

3 балла. Ребенок сохраняет связность и логическую последовательность изложения. Высказывание носит непрерывный характер. Отсутствует пропуск смысловых звеньев. Во время высказывания наблюдаются незначительные нарушения отдельных языковых компонентов.

2 балла. Ребенок сохраняет связность и логическую последовательность изложения. Высказывание носит непрерывный характер с элементами фрагментарного. Пропускает второстепенные смысловые звенья. Во время высказывания наблюдаются нарушения ряда языковых компонентов.

1 балл. Нарушает связность и логическую последовательность изложения. Высказывание носит фрагментарный характер. Пропускает главные и второстепенные смысловые звенья. Во время высказывания наблюдаются грубые нарушения всех языковых компонентов.

0 баллов. Задания не выполняет совсем.

На основании полученных данных по каждому обследуемому составлялось логопедическое заключение. В ходе логопедического обследования на каждого исследуемого была составлена речевая карта – карта обследования речи, в которую внесли записи полученных данных в определённой последовательности.

Процентное соотношение для определения уровня речевого развития детей:

Высокий уровень – 80-100%

Пограничный (средне – высокий) уровень – 71 – 79%

Средний уровень – 50- 70%

Низкий уровень – 49% и ниже.

2.2 Анализ результатов исследования речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Мы взяли во внимание принципы Р. Е. Левиной [32] при проведении логопедического обследования:

- 1) принципы развития;
- 2) системного подхода;
- 3) взаимоотношений речи с другими аспектами психического развития;
- 4) учета ведущей активности ребенка;
- 5) последовательности появления форм и функций речевой детской деятельности в онтогенезе;
- 6) учета симптомов расстройства и структуры дефекта речи;
- 7) принцип обходного пути, т.е. организация коррекционной работы с учетом сохраненных функций и реализации перемен деятельностных функций.

Общие сведения: Логопедического обследования детей, после изучения медицинской и педагогической документации стало известно, что анамнез

удалось собрать не у всех ребят. При сборе анамнестических данных было установлено, что у 6 ребят из 12 нами обследуемых анамнез был отягощен.

Возраст матерей на момент рождения ребенка колебался от 23 до 37 лет. Все мамы перенесли токсикозы первой и второй половины беременности. Одна женщина перенесла ангину во время беременности, у двоих перенесенные заболевания ОРЗ, грипп вызывающие осложнения. У трех остальных женщин краснуха, ОРВИ во время беременности. Один ребенок родился от первой беременности, пятеро от второй беременности. У трех женщин преждевременные роды, у трех женщин – стремительные роды.

Двое детей родились в асфиксии: у четырех детей обвитие шеи пуповиной. У всех детей было головное предлежание. Двое детей перенесли воспаление легких, у одного ребенка – отит, трое – ОРЗ, ОРВИ, бронхит.

Со слов родителей, у одного ребенка отмечалось вялость при кормлении, сосал мало, быстро уставал, наблюдались частые срыгивания. У остальных детей вскармливание грудное по требованию.

У ряда ребят отмечалось более позднее по сравнению с нормой психомоторное и речевое развитие. Так, двое детей голову стали удерживать только после двух, трех месяцев, трое детей стали сидеть после семи месяцев, один ребенок ходить стал после 1 года 2 месяцев.

Со слов родителей, у большинства детей речевое развитие протекало нормально. У троих детей периоды гуления и лепет были редкие, голос слабый, тихий. Голосовые реакции отмечались монотонностью, однообразием.

Данные специалистов свидетельствуют о том, что у всех детей состояния органов слуха, носоглотки в норме. У одного ребенка зрение нарушено миопия слабой степени, у пятерых детей зрение норма. У всех детей невропатологом поставлен диагноз: дизартрия.

Пять детей проживают в благополучных семьях, одного ребенка мама воспитывает сама.

Результаты обследования анамнестических данных показали, что у обследуемых ребят отмечаются нарушения в перинатальном и постнатальном периоде развития.

В перинатальном периоде наблюдалось воздействие гриппа и ОРЗ, что, в свою очередь, негативно сказалось на развитии плода, также отмечалось токсикоз, краснуха. Можно сказать, что все это повлияло на дальнейшее развитие плода.

Развитие детей в постнатальный период шло с задержкой у всех без исключения детей.

Таким образом, при обследовании медицинской и педагогической документации, имеющейся на обследуемых, было выявлено, что у всех исследуемых детей анамнез отягощен.

Результаты обследования речевого развития детей на констатирующем этапе представлены в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Результаты обследования речевого развития детей на констатирующем этапе

№	ФИ ребенка	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	Блок 6	Блок 7	Блок 8	Блок 9	Блок 10	Общий итог
1.	Настя Г.	16	16	16	16	16	16	16	16	06	Низкий уровень
2.	Денис В.	16	16	16	06	06	16	16	16	06	Низкий уровень
3.	Данил С.	16	16	16	16	16	16	16	16	06	Низкий уровень
4.	Артём Р.	16	16	16	16	16	16	16	16	16	Низкий уровень
5.	Семён Г.	16	16	16	16	06	16	16	16	16	Низкий уровень
6.	Коля Ш.	06	06	16	16	16	16	16	16	16	Низкий уровень
7.	Миша Д.	16	16	16	16	06	16	16	16	16	Низкий уровень
8.	Никита П.	26	26	16	16	26	16	26	26	26	Средний уровень
9.	Иван И.	16	16	06	06	16	06	06	16	06	Низкий уровень
10.	Серёжа Г.	06	06	06	16	06	06	16	06	16	Низкий

											уровень
11.	Антон Р.	16	16	06	16	16	06	16	16	06	Низкий уровень
12.	Семён Г.	06	06	16	06	06	06	16	06	06	Низкий уровень

Проанализируем полученные данные обследования речевого развития детей младшего школьного возраста.

Представим полученные данные в рисунке 1.



Рисунок 1 - Результаты обследования на констатирующем этапе

Как видно на рисунке 1, у детей младшего школьного возраста преобладает низкий уровень речевого развития. Большинство детей не выполняли полностью задания. Темп выполнения замедлен. Навыки работы с карандашом недостаточно развиты. Антон Р., Иван И., Артём Р. и другие дети при выполнении заданий допускали ошибки. При повторении слов дети также допускали грубые ошибки, как в отдельных словах, так и в предложениях. Большинство детей ошибались при дифференциации звуков.

У Насти Г., Дениса В., Данила С., Семёна Г. словарь значительно отстаёт от возрастной нормы. У детей наблюдались грубые нарушения всех языковых компонентов.

В ходе обследования общей моторики при выполнении заданий у детей было выявлено: Настя Г. не смогла последовательно повторить движения в полном объёме, движения слабые, не точные, темп замедлен.

Денис В., Данил С., Артем Р., Семен Г. не могли точно показать движения рук в полном объёме, темп замедлен, затруднена переключаемость. У Ивана И, Антона Р. произвольное торможение движений. Семён Г., Сережа Г. движения не выполняют совсем при выполнении заданий.

Никита П. при выполнении заданий, движения выполнял точно, стоял с закрытыми глазами на одной ноге, балансировал туловищем, руками, головой, открывал глаза уже после двух, трех секунд.

Все дети, кроме Никиты П., имеют ошибки в пространственной координации: незнание сторон тела, неуверенность выполнения движений. С заданиями для исследования статической координации движений полностью не справился ни один ребенок. У детей наблюдалось частичное выполнение проб, отмечалось покачивание из стороны в сторону, удерживание позы с напряжением, балансирование руками, касаются пола другой ногой, открывают глаза уже после трех секунд.

С заданиями для исследования динамической координации движений все дети справились частично. Были выявлены следующие нарушения: выполнение задания со 2 - 3 раза, чередование хлопка и шага не удается, при выполнении приседаний наблюдаются раскачивания, движения напряженные.

Итак, для выделенной группы детей необходима организация целенаправленной коррекционной работы по речевому развитию. На формирующем этапе эксперимента 12 человек, показавшие низкий уровень речевого развития вошли в состав коррекционной группы.

2.3 Разработка и реализация программы коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с использованием творческих игровых приёмов и средств

При общем недоразвитии речи коррекционно–логопедическая работа не ограничивается коррекцией только одного дефекта. Преодоление дефекта подразумевает работу, направленную на формирование всех сторон речи (словаря, грамматического строя, связной речи). Это необходимо для общего психического развития детей, их речевого развития и обучения их в школе.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются особенности формирования мелкой моторики рук. Проявляется это, прежде всего, в недостаточной координации пальцев рук. У детей с ОНР речевое развитие опережает психическое развитие. У них прослеживается критичность к собственной речевой недостаточности. Первичная патология тормозит формирование первоначально сохранных умственных способностей, но по мере коррекции словесной речи у детей происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Таким образом, становится очевидным необходимость оказания своевременной коррекционно–логопедической помощи детям с низким уровнем речевого развития. С этой целью была разработана программа коррекционно–логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с использованием творческих игровых приёмов и средств.

При разработке программы использовались работы С.Ф. Иваненко, Н.В. Нищевой, Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., В. И. Селиверстова и Л. Н. Шинкарёвой [23, 25; 26; 32; 34; 54; 56].

Основные направления коррекционно–логопедической работы программы:

- формирование словарного запаса;
- формирование грамматически правильной речи;

- формирование связной речи;
- формирование звукопроизношения, развитие фонематического слуха и слоговой структуры.
- развитие мелкой моторики рук.

Основной формой работы является игровая деятельность.

В данной программе основным методом в работе с детьми, имеющими низкий уровень речевого развития, были подобраны творческие игровые приёмы и средства.

Программа рассчитана на 1 год коррекционно-развивающей работы.

Целью данной программы является построение системы коррекционно-развивающей работы с использованием творческих игровых приёмов и средств с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения данного речевого уровня детей является продолжение работы по развитию:

- понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- произносительной стороны речи;
- самостоятельной развернутой фразовой речи;
- подготовка к овладению элементарными навыками звукового анализа и синтеза.

Программа включает в себя комплекс дидактических игр, упражнений, творческих игровых приёмов и средств. Все игры и упражнения мы создали по основным направлениям коррекционно-логопедической работы (формирование словарного запаса; формирование грамматически правильной речи; формирование связной речи; формирование

звукопроизношения, развитие фонематического слуха и слоговой структуры, развитие мелкой моторики рук).

С детьми младшего школьного возраста дидактические игры, упражнения, творческие игровые приемы использовались на занятиях, в свободной деятельности детей, а также в индивидуальной форме и подгрупповой. Развитие общей моторики осуществлялось не только на занятиях, в свободной деятельности детей, но и на занятиях по физкультуре, на прогулке, в режимных процессах.

Комплекс дидактических игр, упражнений, творческих игровых приёмов и средств представлен в таблице 2.

Таблица 2 - Календарно-тематическое планирование дидактических игр, упражнений, творческих игровых приёмов и средств с детьми младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)

Месяц	Неделя	Лексическая тема	Тема занятия. Основное содержание. Количество занятий
I период обучения (сентябрь, октябрь, 1-ая неделя ноября)			
Сентябрь	1. 2.	Обследование. Развитие понимания устной речи, умения вслушиваться в обращенную речь	
	3.	Осень. Деревья и кустарники	Составление связного рассказа «Осень» по первым словам в предложении. (1 занятие) Смирнова Л. Использование в речи глаголов в единственном и множественном числе. Употребление в речи глаголов в разных временных формах. Именительный падеж единственного и множественного числа существительных. Работа с деформированными предложениями. Согласование относительных прилагательных с существительными в роде, числе.
	4.	Овощи. Огород	Составление загадок-описаний.(1 занятие). Простое односоставное и двусоставное предложение, распространение предложений. Именительный падеж единственного и множественного числа существительных. Понятие «действие». Постановка вопросов к глаголам по простым предметным картинкам. Согласование относительных прилагательных с существительными в роде, числе. Уменьшительно-ласкательная форма существительных.
Октябрь	5.	Фрукты. Сад.	Пересказ рассказа Л. Толстого «Косточка», по

			<p>серии сюжетных картин. (1 занятие)</p> <p>Закрепление правильного употребления имен существительных в творительном падеже, умение грамматически правильно строить свое высказывание.</p> <p>Усвоение категории родительного падежа с предлогом для.</p> <p>Составление сложных предложений с союзом потому что.</p>
	6.	Лес осенью. Грибы и ягоды	<p>Пересказ рассказа В. Катаева «Грибы» .(1 занятие) Понятие «признак».</p> <p>Постановка вопросов к прилагательным по простым предметным картинкам.</p> <p>Именительный падеж единственного и множественного числа существительных. Согласование существительных с числительными. Уменьшительно-ласкательная форма существительных.</p>
	7.	Кто, как готовится к зиме	<p>Пересказ рассказа И.С. Соколова-Микитова «Улетают журавли» с помощью опорных сигналов. (1 занятие)</p> <p>Закрепление предложений отработанных моделей.</p> <p>Закрепление пройденных грамматических категорий.</p> <p>Употребление в речи притяжательных прилагательных.</p> <p>Упражнение в употреблении простых предлогов. Использование в речи глаголов в единственном и множественном числе.</p>
	8.	Одежда, обувь, головные уборы	<p>Словообразование относительных прилагательных (по материалу, по способу изготовления, по сезону) (1 занятие)</p> <p>Закрепление предложений отработанных моделей.</p> <p>Обогащение лексики профессиями людей, изготавливающих одежду, обувь, головные уборы.</p> <p>Упражнение в различении и употреблении глаголов одевать - надевать, одеть – надеть.</p> <p>Преобразование деформированной фразы.</p>
	9.	Поздняя осень	<p>Образование сложных слов методом сложения основ. (1 занятие)</p> <p>Сопоставление ранней и поздней осени. Образование родственных слов.</p> <p>Образование и употребление в речи сложноподчиненных предложений с придаточными причины.</p> <p>Упражнение в употреблении творительного падежа множественного числа существительных с предлогом (с), (со).</p>

II период обучения (ноябрь, декабрь, январь, февраль)			
Ноябрь	10.	Домашние животные	Составление рассказа «Щенок» с использованием серии картин. (1 занятие) Закрепление предложений отработанных моделей. Закрепление пройденных грамматических категорий. Составление рассказа по предметным картинкам, по заданному плану, с помощью вопросов.
	11.	Дикие животные наших лесов, их детёныши	Сказка «Как козочка и волк разговаривали». (1 занятие) Пересказ начала и придумывание концовки. Упражнение в практическом употреблении увеличительных и уменьшительных суффиксов. Обогащение речи антонимами, действительными причастиями настоящего времени типа: жить - живущий. В.В. Коноваленко с.31 (2 период)
	12.	Посуда. Продукты питания	Пересказ рассказа «Что вкуснее?» (1 занятие) Смирнова Л. Образование относительных прилагательных от существительных. Употребление предлога для. Составление предложений со значением противопоставления. Употребление глаголов будущего времени. Составление предложений с однородными членами.
Декабрь	13.	Зима	Составление рассказа по картине "Река замерзла" (из серии картин О. И. Соловьевой) (1 занятие) Глухов В. Усвоение переносного значения слов. Составление сложных предложений со значением противопоставления. Подбор однородных сказуемых. Образование родственных слов
	14.	Зимующие птицы	Составление рассказа «Кормушка» по серии сюжетных картин. (1 занятие) Сложносочиненные предложения с союзами «а», «и» типа: «Совы живут в лесу, а голуби в городе». Простые распространенные предложения с однородными подлежащими типа: «В кормушку прилетели...». Согласование существительных с предлогами: «в», «на», «под», «над», «за». Родственные слова «корм».
	15.	Человек. Части тела. Гигиена	Составление сказки «Великан и Гномик». Смирнова Л. (с использованием элементов моделирования). (1 занятие) Образование слов с увеличительными и ласкательными оттенками.

			Образование и употребление в речи сложноподчиненных предложениях с придаточными цели. Составление и употребление в речи сложных предложений с предлогом для.
	16.	Новый год	Придумывание сказки по образцу и предложенной ситуации. Сказка «В гостях у Дедушки Мороза». (1 занятие) Обучение творческому рассказыванию. Обогащение лексики родственными словами, признаками и действиями к предметам.
КАНИКУЛЫ			
Январь	18.	Мир морей и океанов. Рыбы	Пересказ рассказа Е. Пермяка «Первая рыбка» с элементами творчества. (1 занятие). Смирнова Л. Обучение пересказу текста от первого лица без наглядной опоры. Образование притяжательных. Упражнение в употреблении сложных предлогов: из-под, из-за, через
	19.	Экзотические животные	Пересказ рассказа Б.С. Житкова «Как слон спас хозяина от тигра». (1 занятие) Смирнова Л. Обучение детей пересказывать рассказ близко к тексту. Развивать умение строить высказывание без опорных сигналов. Составление сложноподчиненных предложений с союзом потому что.
	20.	Мой город	Составление рассказа «Дом, в котором я живу» из личного опыта. (1 занятие) Смирнова Л. Составление распространенных предложений. Развитие умения строить высказывание, опираясь на готовый план. Образование родственных слов. Употребление существительных множественного числа в родительном падеже. Упражнение в употреблении предлогов. Усвоение степеней сравнения прилагательных.
Февраль	21.	Профессии. Материалы и инструменты	Составление рассказа по Э. Шиму «Своими руками» с опорой на вопросы и картину. (1 занятие) Образование существительных от глаголов. Формирование навыка словообразования. Усвоение категорий дательного падежа.
	22.	Дом. Строительство	Составление рассказа «На стройке» по коллективно составленному плану детей. (1 занятие) Составление сложноподчиненных предложений со словами потому что. Словообразование существительных, обозначающих строительные профессии.

	23.	Наша армия	Составление рассказа « Собака-санитар» по серии сюжетных картин. (1 занятие) Словообразование страдательных причастий прошедшего времени и отглагольных прилагательных типа: Ранить - раненый боец, перевязать - перевязанный боец.
	24.	Комнатные растения	Пересказ рассказа Н. Ницовой «Аленький цветочек» по серии сюжетных картин. (1 занятие) Обучение детей пересказывать рассказ близко к тексту. Согласование относительных прилагательных с существительными в роде, числе.
III период обучения (март, апрель, май)			
Март	25.	8 Марта. Семья	Составление рассказа по сюжетной картине «Поздравляем маму». (1 занятие) Закрепление изученных грамматических категорий. Самостоятельное придумывание событий, предшествующие и последующие событиям, изображенным на картине.
	26.	Мебель. Электроприборы	Пересказ без опоры «Стол». (1 занятие) Согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Подбор родственных слов. Образование сложных слов, путем сложения двух основ. Образование прилагательных суффиксальным способом.
	27.	Ранняя весна. Первоцветы	Пересказ сказки «Чьи цветы лучше» Б. Вовк с иллюстрированием на мольберте по ролям. Развитие связной речи, творческого воображения, подражательности. Образование прилагательных от существительных с помощью суффиксов. Употребление существительных в творительном и родительном падеже единственного и множественного.
	28.	Перелётные птицы.	Составление повествовательного рассказа «Скворечник» по серии сюжетных картинок. (1 занятие) Употребление родительного падежа существительных во множественном числе. Образование сложных слов. Образование глаголов при помощи приставок. Употребление в речи простых и сложных предлогов.

Апрель	29.	Транспорт	Пересказ рассказа Б.Житкова «Светофор». (1 занятие) Составление рассказа по плану, по опорным картинкам. Употребление творительного падежа существительных в единственном числе). Образование глаголов с приставкой от глагола "ехать". Образование сложных слов типа: четырехколесный, самолет.
	30.	Космос	Пересказ сказки «Мечта Звездочета» с опорой на план. (1 занятие) Образование родственных слов. Употребление множественного числа существительных в родительном падеже. Согласование числительных с существительным.
	31.	Весна идет	Составление предложений о «дружбе» по двум опорным предметным картинкам. (1 занятие). Смирнова Л. Составления предложений с предлогами над, между, из-за по предметным картинкам. Усвоение категории родительного падежа множественного числа.
	32.	Насекомые.	Составление пересказа «Как бабочка летала». (1 занятие) Смирнова Л. Составление сложных предложений со значением противопоставления. Употребление слов с увеличительными оттенками. Составление предложений по образцу. Употребление сложных предложений с союзом потому что. Усвоение предлогов под, из-под, около.
Май	33.	Праздник Победы	Составление рассказа по рисункам детей. (1 занятие) Объяснить ребенку значение слов и словосочетаний «подвиг», «победа», «героический поступок», «защитник», «ветеран»; объяснить пословицу «Мир строит, а война разрушает». Подбор родственных слов к словам: защита, герой.
	34.	Школа. Книги. Библиотека	Пересказ рассказа Л. Н. Толстого «Филиппок». (1 занятие) Смирнова Л. Образование сравнительной степени прилагательных от наречий. Подбор родственных слов. Составление предложений с предлогами над, между, из-за по предметным картинкам.
	35.		Обследование детей
	36.		

Особое место в развитии ребенка занимает дидактическая игра, она имеет большое значение для воспитания в целом. Она способствует развитию не только речи детей, но и совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления.

Игра и язык тесно взаимосвязаны между собой. Игра развивает язык, а язык организует игру. Главное предназначение игр – развитие ребёнка, коррекция того, что в нем заложено и проявлено, вывод ребёнка на творческое, экспериментальное поведение.

При развитии речи дидактическая игра способствует: пополнению и активизации словаря, формированию правильного звукопроизношения, развитию связной речи, формированию умения правильно выражать свои мысли. Также необходимо в процессе лексико-грамматических игр стремиться пополнять словарный запас детей синонимами и антонимами. А благодаря игровой форме процесс обучения происходит доступно и интересно для детей младшего школьного возраста.

Использование дидактических игр способствует решению следующих задач:

- побуждать детей к общению друг с другом;
- закреплять навык пользования инициацией при общении;
- совершенствовать разговорную речь;
- обогащать словарь;
- формировать лексический строй языка.

Дидактические игры являются отличным средством для развития речи у детей. Проведение дидактических игр не требует особых знаний в области педагогических наук и больших затрат в подготовке игры. Проводить дидактические игры могут не только логопеды и воспитатели, но и родители в домашних условиях. Для этого необходимо рассмотреть особенности проведения дидактической игры.

Особенности проведения дидактической игры.

Одним из методов обучения детей младшего школьного возраста являются дидактические игры и игровые упражнения. Дидактические игры созданы с целью обучения и воспитания детей, посредством игры, это и есть главная их особенность. Именно поэтому дидактическая игра ценный метод обучения, в игре дети лучше усваивают сложный материал и это не единственный плюс этого метода.

Большинство исследователей определили такую структуру дидактических игр:

- обучающая задача;
- игровое действие;
- правила;
- окончание игры.

Игровые действия – это игровые манипуляции с игрушками, предметами или картинками; поиск предмета и его местонахождение; загадывание и отгадывание; выполнение ролей; соревнования; особые игровые движения (например, хлопки в ладоши). Игровое действие может быть заменено использованием игрового элемента (слова или фразы), в одной игре может встретиться несколько игровых элементов.

Дидактические игры делятся по содержанию: игры на ознакомление с окружающим миром; игры на развитие речи; игры на развитие математических представлений; музыкальные игры и т.д.

В содержание этого сборника входят рекомендации по практическому применению дидактических игр на развитие лексической стороны речи детей младшего школьного возраста. В процессе данных лексических игр пополняется активный словарь ребенка, естественно, что могут решаться и другие задачи, но во внимание принимается только основная дидактическая задача.

Если программный материал усвоен, можно усложнять игру, чтобы это сделать необходимо: увеличить количество предметов для ее проведения;

изменить (ускорить) темп; заменить наглядный материал игры на словесный; ввести соревнование по рядам и т. д.

Количество проведенных игр на одном занятии зависит от содержания занятия и от его обучающих задач, может быть проведена одна или несколько игр. Длительность игр тоже различна: от 5 минут до 15. Игры могут проводиться в середине занятия, в конце и некоторые из них - в начале.

Дидактическая игра требует от детей значительного напряжения внимания, памяти, поэтому при ее проведении организатор должен наблюдать за детьми и при проявлении у них первых признаков утомления (или сильного возбуждения) закончить игру.

Успех игры зависит от четкого объяснения правил. Вначале необходимо разъяснить детям игровое задание, а потом способ его выполнения. Таким образом, дети поймут для чего необходимо выполнение правил. Если игра связана с двигательной активностью, необходимо подробно рассказать детям о расположении каждого участника игры. Должен быть показан образец действия (организатором или при помощи участника). Лучше, если в первый раз главная роль достанется более подготовленному ребенку. В сюжетной дидактической игре роли выбираются при помощи считалки. Организатор не должен отстраняться в ходе игры, он так же как и участники выполняет разнообразные роли.

Чтобы дети лучше усвоили правила игры, следует начало игры проводить в замедленном темпе. Организатору необходимо следить за темпом игры, потому что слишком быстрый темп возбуждает детей или вводит в состояние растерянности, а слишком медленный темп утомляет детей. Если правила сложные, то тогда можно предложить пробный ход, а потом перейти к проведению самой игры. После того как все дети усвоят правила, можно передать руководство игрой одному из ребят. Это учит детей к самостоятельности, умению слушать товарища. В дальнейшем многие игры дети смогут проводить сами в свободное от занятий время.

Нельзя забывать о результатах игры, они являются показателем: уровня достижения обучающей цели; уровня усвоения детьми знаний; степени сформированности навыков; способности применять полученные знания. Кроме того, результат игры показывает, установились ли положительные взаимоотношения в коллективе.

По окончании игры организатор подводит итог: определяет вместе с детьми победителя; указывает на допущенные ошибки; высказывает, что потерпевшие неудачу смогут в следующий раз выиграть, если будут более внимательными, ловкими, находчивыми, своевременно придут на помощь товарищу.

Проведение игр в младшем школьном возрасте.

Дети младшего школьного возраста уже способны к самостоятельным выводам, заключениям, обобщениям. Дидактические игры оказывают помощь для развития этих способностей.

Для детей младшего школьного возраста задания многих игр предполагают коллективные действия ребят, т.е. совместный выбор картинок, игрушек, их сравнение, обсуждение особенностей предметов, способов их классификации. Благодаря этому они не только учатся использовать полученные знания в реальной ситуации, но и при этом происходит взаимовыгодный обмен знаниями и опытом.

Игры построены так, что детям предоставляется возможность выбрать из полученных знаний именно то, которое поможет решить данную им проблему.

Детям младшего школьного возраста можно не только дать знания о том, как играть, рассказать им о правилах, но и можно предложить ребенку самому выбирать игру и придумывать новые правила. Для этого необходимо:

- создать условия для свободного выбора ребенком игры, пусть он сам выберет участников совместной деятельности;
- поддерживать инициативу ребенка в игровой деятельности;

- обеспечить ребенка временем и пространством для организации самостоятельной игры.

Необходимо позволять детям выполнять игровое задание разнообразными способами, для этого нужно усложнять игровую ситуацию, предлагая несколько вариантов. Так сохраняется интерес детей при повторении игры, если не удастся достичь поставленной цели за одну игру.

Соблюдая рекомендации по проведению игр и обеспечивая условия необходимые для создания социальной ситуации развития ребенка, вы увидите у ребенка:

- достаточно хорошее владение устной речью;
- умение выражать свои желания, мысли, чувства;
- обогащенный словарный запас.

Уже было неоднократно доказано, что дидактическая игра это отличный метод для развития речи у детей младшего школьного возраста.

На каждом занятии, с детьми проводилась артикуляционная гимнастика, с использованием дидактического материала.

В коррекционно–логопедической работе с детьми младшего школьного возраста с ОНР мы использовали продуктивные виды деятельности, игровую деятельность с целью формирования потребности в овладении речевыми средствами.

Младшим школьникам с общим недоразвитием речи не всегда удаётся проявить творчество. Чем значительнее нарушения речи, тем больше дети ограничены в проявлении творческих способностей.

Им трудно создавать новые образы; выполнять творческие приёмы, где нужно придумывать новую поделку или постройку; воспроизвести рассказ педагога; рассказать о событиях. Они плохо понимают переносные значения слов и метафор.

Коррекционная работа с младшими школьниками с нарушением речи была направлена на преодоление речевых и психофизических нарушений

путём проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. За основу мы брали наглядные и творческие приёмы.

На индивидуальных занятиях проводили работу по развитию артикуляционной моторики, постановке звуков, развитию фонематического восприятия и коррекции нарушенных функций с учётом возможностей каждого ребёнка, одновременно вели работу над мимикой. Предлагали детям перевоплотиться в героев сказок и зверей.

На групповых занятиях детям предлагали психогимнастику, релаксацию, игры на развитие мелкой и общей моторики, голосовые и дыхательные упражнения, игры на внимание.

Вся эта работа позволила нам добиться устойчивого внимания и интереса детей на протяжении всего занятия. Иногда для решения проблем детям необходимо было перевоплотиться в лисичку, художника, волшебника и т.п.

Принимая на себя роль своего персонажа, они не только действуют как герои, но и пытаются говорить и воплотить его дальнейшие действия в речи. Атмосфера игры, творчества, радости, взаимопонимания помогает устранить эмоции отрицательного характера: чувство боязни, неуверенности, тем самым, увеличивая мотивацию к обучению.

Работу по исправлению звукопроизношения проводили с детьми систематически. Коррекционная работа с детьми с ОНР направлена на преодоление речевых нарушений путём проведения логопедических занятий в разных формах обучения.

Занятия с детьми проводились в доступной, интересной форме.

На занятиях использовали игровые ситуации, которые вызывали у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи познавательный интерес и положительные эмоции. Благодаря этому у них поддерживалось желание узнавать новое, они усваивали знания и умения, а также поддерживался интерес к занятиям.[2]

На подгрупповых и фронтальных занятиях предлагали детям следующие варианты игровых приёмов:

- элементы сюжетно – дидактических игр;
- работа со специально изготовленным панно;
- сюжеты сказок, например: «Путешествие в мир сказок» и др.;
- участие литературных персонажей;
- серии сюжетных картинок.

При овладении умения различать род существительных и закрепления в речи правильного употребления существительных единственного, множественного числа в разных падежах младшим школьникам предлагали следующие дидактические игры «Один, одна, одно», «Разложи картинки» и другие.

Для отработки и закрепления обобщающих понятий, детям предлагали игровые приёмы, которые предполагают активный поиск слова и понимание его значения, например: «Что это?», «Игра в загадки», «Обобщения» и другие.

На фронтальных занятиях, можно предлагать детям игры для закрепления активного словаря младших школьников с ОНР такие, как: «Чьи детки?», «Рыбы, звери, птицы», «Сложи картинку», «Угадай, что это?», «Овощи».

Занятия, которые проводятся с использованием творческих игровых приемов, результативны. Они способствуют развитию всех компонентов речи; формированию навыка звуко–слогового анализа и синтеза; развитию познавательных процессов.

Таким образом, систематическое применение творческих игровых приемов оказывают положительное влияние на выполнение заданий, в ходе которых, младшие школьники с общим недоразвитием речи учатся представлению связи слов в предложениях, умению анализировать предложения, умению пользоваться распространенным предложением,

предлогами и умению составлять сложносочиненные, сложноподчиненные предложения.

Посредством использования творческих приёмов с детьми происходит развитие творчества, позитивные изменения всех компонентов речевой системы, раскрывается их индивидуальность, самовыражение личности, формирование внутренней потребности к творческому преобразованию окружающей действительности.

При работе над слоговой структурой наибольшую трудность для детей с ОНР представляет усвоение многосложных слов, содержащих стечения согласных и закрытые слоги.

Произнесение многосложных слов со стечениями согласных и закрытыми слогами остается проблематичным для многих детей, даже в конце коррекционно–логопедической работы, когда звукопроизношение уже практически скорригировано.

2.4 Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы

После коррекционной работы с детьми и разъяснительной работы с родителями и педагогами, мы повторно провели диагностику (контрольный эксперимент) с детьми младшего школьного возраста, используемую на констатирующем эксперименте.

Результаты исследования уровня речевого развития детей на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования уровня речевого развития детей (контрольный срез)

№	ФИ ребенка	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	Блок 6	Блок 7	Блок 8	Блок 9	Блок 10	Общий итог
1.	Настя Г.	26	26	16	16	26	16	16	16	16	Средний уровень

2.	Денис В.	16	16	16	06	06	16	16	16	06	Низкий уровень
3.	Данил С.	26	16	16	16	26	16	16	16	16	Средний уровень
4.	Артём Р.	26	16	26	16	16	16	26	16	26	Средний уровень
5.	Семён Г.	16	16	16	16	06	16	16	16	16	Низкий уровень
6.	Коля Ш.	16	16	16	16	16	16	16	16	16	Низкий уровень
7.	Миша Д.	16	26	16	26	16	16	26	16	26	Средний уровень
8.	Никита П.	26	26	26	26	26	26	26	26	26	Высокий уровень
9.	Иван И.	16	16	16	06	16	06	06	16	06	Низкий уровень
10.	Серёжа Г.	16	16	06	16	16	06	16	06	16	Низкий уровень
11.	Антон Р.	16	16	16	16	16	06	16	16	06	Низкий уровень
12.	Семён Г.	16	16	16	16	16	06	16	06	06	Низкий уровень

Обобщим полученные данные в таблице 4.

Таблица 4 – Обобщенные данные по результатам контрольного эксперимента

Уровень	Диагностика речевого развития	
	Кол-во	%
Высокий уровень	1	8%
Средний уровень	4	34%
Низкий уровень	7	58%

Представим результаты диагностики речевого развития на контрольном этапе графически (рисунок 2).

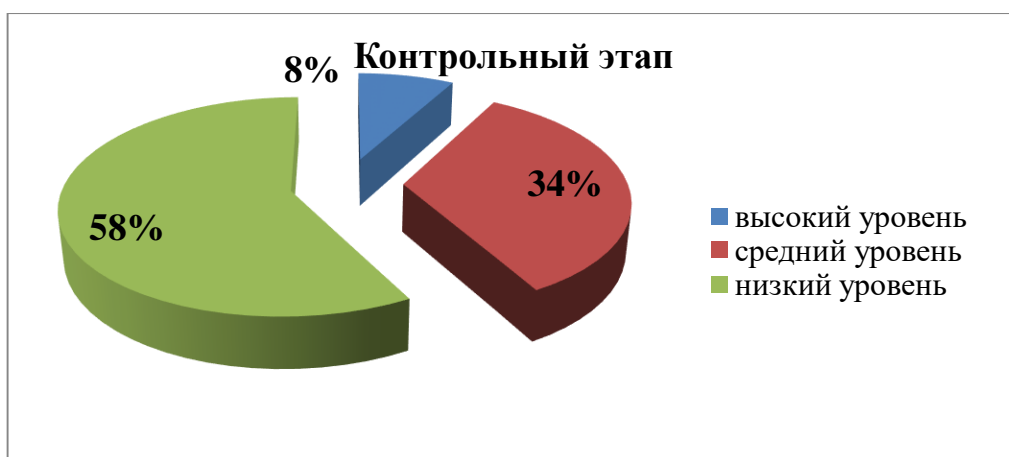


Рисунок 2 - Результаты диагностики уровня речевого развития детей на контрольном этапе

Анализируя результаты, полученные по диагностике, явно видно, что процент детей со средним уровнем речевого развития преобладает.

Для выяснения того, произошла ли положительная динамика, сопоставим между собой процентное соотношение результатов диагностики речевого развития у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи до и после формирующей работы (рисунки 6, 7, 8)

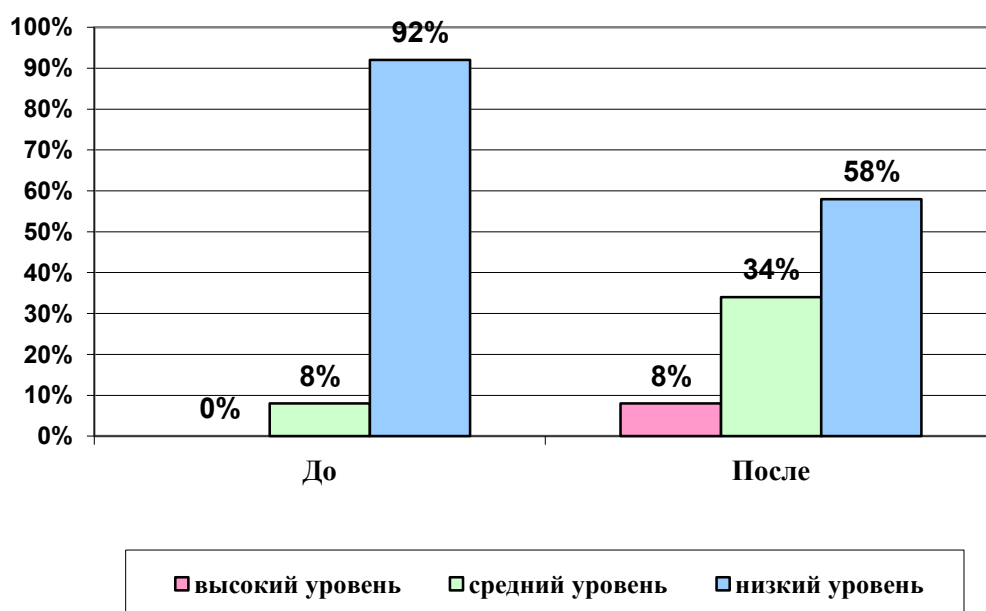


Рисунок 3 - Результаты диагностики уровня речевого развития детей до и после формирующей работы

Таким образом, анализируя представленные рисунки 2, 3 можно отметить положительную динамику в среднем уровне речевого развития детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Для получения общего вывода по итогам опытно–экспериментальной работы сопоставим между собой обобщенные результаты диагностики по каждому ребенку до и после формирующей работы (таблица 5)

Таблица 5 - Сопоставление результатов по каждому ребенку коррекционной группы

№	Ф.И. ребенка	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
1.	Настя Г.	низкий	средний
2.	Денис В.	низкий	низкий
3.	Данил С.	низкий	низкий
4.	Артём Р.	низкий	средний
5.	Семён Г.	низкий	средний
6.	Коля Ш.	низкий	низкий
7.	Миша Д.	низкий	низкий
8.	Никита П.	средний	высокий
9.	Иван И.	низкий	низкий
10.	Серёжа Г.	низкий	низкий
11.	Антон Р.	низкий	низкий
12.	Семён Г.	низкий	низкий

Анализ результатов в таблице 5 позволяет заметить, что не у всех детей произошла положительная динамика в уровне речевого развития

У таких детей как Денис В., Данил С, Коля Ш., Миша Д., Иван И., Сережа Г., Антон Р., Семён Г. уровень речевого развития после формирующей работы остался неизменным.

Следовательно, этим детям необходима дополнительная коррекционная работа, либо углубленная диагностика для выяснения причин наличия стойкого нарушения речевого развития, а также консультация родителей по данной проблеме.

Так как в рамках нашей исследовательской деятельности провести такую работу возможности не было, в связи с временными ограничениями, эти рекомендации были переадресованы дефектологу образовательного учреждения.

Для подтверждения или опровержения выдвинутой нами в начале исследования гипотезы нам необходимо сравнить результаты двух экспериментов в процентном соотношении (рисунок 4).

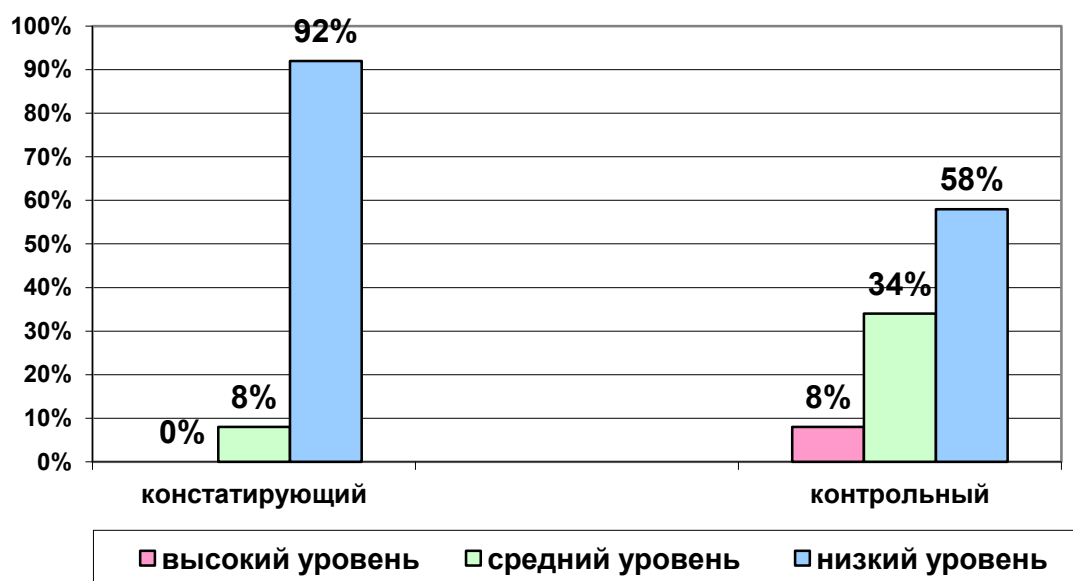


Рисунок 4 – Сравнение результатов двух экспериментов

Таким образом, анализируя рисунок можно заметить разницу в процентах до и после формирующей работы:

- процент детей с низким уровнем речевого развития с 92% снизился до 58% (на 34%);
- процент детей со средним уровнем речевого развития добавился с 8% до 34% (на 26%);
- процент детей с высоким уровнем речевого развития добавился с 0% до 8% (на 8%);
- основной процент детей показал низкий уровень речевого развития (58%).

Результаты исследования речевого развития детей младшего школьного возраста на контрольном этапе эксперимента подтверждают, что коррекционно–логопедическая работа направленная на речевое развитие детей младшего школьного возраста приводит к повышению уровня речевого развития, но не у всех детей.

Выводы по 2 главе

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Основная средняя школа № 14 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области среди детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с первой задачей практической части нашего исследования были подобраны методики для исследования уровня речевого развития детей младшего школьного возраста: методики проводились по методической рекомендации Н. М. Трубниковой, поскольку содержат подробный план логопедического обследования детей, что позволяет получить в ходе работы наиболее достоверные результаты.

Нами была проведена диагностика, в результате которой был сделан вывод, что у 58% испытуемых прослеживается низкий уровень речевого развития. Данная группа испытуемых вошла в коррекционную группу.

Для решения второй задачи исследования на формирующем этапе эксперимента была разработана программа коррекции речевого развития у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Основные направления коррекционно–логопедической работы программы: формирование словарного запаса; формирование грамматически правильной речи; формирование связной речи; формирование звукопроизношения, развитие фонематического слуха и слоговой структуры; развитие мелкой моторики рук.

В данной программе основным методом в работе с детьми, имеющими низкий уровень речевого развития, были подобраны творческие игровые приёмы и средства.

Программа включает в себя комплекс дидактических игр, упражнений, творческих игровых приёмов и средств.

Цель коррекционной программы – оказания своевременной коррекционно–логопедической помощи детям с низким уровнем речевого развития.

Программа включала в себя творческие игровые приёмы, дидактические игры и упражнения. Программа рассчитана на 1 год реализации. Параллельно с коррекционными занятиями был проведен ряд групповых консультаций для родителей и педагогов по проблеме речевого развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

На контрольном этапе эксперимента мы повторно провели диагностику, используемую в констатирующем эксперименте, проанализировали и сопоставили между собой результаты двух экспериментов и в итоге сделали вывод о том, что в итоге формирующей работы в коррекционной группе процент детей с низким уровнем речевого развития составил 58%.

Таким образом, в итоге экспериментальной работы было подтверждено, что система коррекционно–логопедической работы, направленная на речевое развитие детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня приводит к среднему и высокому уровню речевого развития у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе нашего исследования были проанализированы теоретические основы проблемы речевого развития у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Было рассмотрено понятие общее недоразвитие речи в психолого-педагогической литературе, выделены особенности детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня и раскрыта технология использования творческих игровых приёмов и средств в коррекционно-логопедической работе.

На основе теоретического анализа литературы был сделан вывод, общее недоразвитие речи является формой речевой патологии. Предполагается нарушение в формировании всех компонентов речевой системе, которые относятся к смысловой и звуковой стороне речи у детей.

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушения речевых структур влияет на все стороны развития дошкольников. У них формируются речевые функции с опозданием и оказывают негативное воздействие на развитие мелкой моторики и двигательных навыков, общую двигательную работоспособность, познавательных процессов (памяти, внимания, восприятия), качества эмоционально-волевой сферы, а также мотивационно-потребностной и коммуникативной сферы.

В научной литературе дети младшего школьного с общим недоразвитием речи III уровня отличаются по трём уровням развития.

В практической части мы провели исследование речевого развития у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

На констатирующем этапе эксперимента по итогам диагностики были выделены дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с низким уровнем речевого развития.

На формирующем этапе исследования с детьми была реализована программа коррекционно–логопедической работы с включением творческих игровых приёмов и средств.

На контрольном этапе исследования была повторно проведена диагностика речевого развития у детей, на основании которой был сделан вывод, что процент детей в коррекционной группе с низким уровнем речевого развития снизился. Следовательно, система коррекционно - логопедической работы, направленная на речевое развитие приводит к развитию речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, в процессе исследовательской работы были решены следующие задачи:

1. Изучена психологическая характеристика особенностей детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
2. Проанализировано использование творческих игровых приемов и средств в логопедической работе;
3. Охарактеризована технология применения игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с ОНР III уровня;
4. Изучены особенности развития речи детей экспериментальной базы исследования;
5. Разработана и апробирована программа коррекционно–логопедической работы с младшими школьниками с ОНР III уровня.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксанова, Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР [Текст] /Т. Ю. Аксанова – Санкт – Петербург: Детство-Пресс, 2009. – 186 с.
2. Архипова. Е.Ф. Логопедическая работа с детьми: учебное пособие [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: Академия, 2006. – 230 с.
3. Балабанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В.П. Балабанова. – Санкт – Петербург: Детство – Пресс, 2001. - 92 с.
4. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А, Бодалев. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2002. – 320 с.
5. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие [Текст] / Т.В. Волосовец, В. П. Секачев. – М.: Академия, 2007. — 224 с.
6. Глухов, В.П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников [Текст] / В.П. Глухов // Дефектология. - 2019.- № 4. – С. 37-42.
7. Ещина, В.Ю. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / В.Ю. Ещина // Дефектология. – 2020. - № 2. – С. 33–38.
8. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева; - Екатеринбург: АРТ ЛТД, 2018. - 157 с.
9. Игры в логопедической работе с детьми: пособие для логопедов [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова; - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2012. - 192 с.
10. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан- Калик. – М.: Педагогика, 2005. – 301 с.
- 11.Кашавкина, О.И. Студенческий возраст как сензитивный период формирования способности студента к конструктивному влиянию в

- коммуникативной деятельности [Текст] / О.И. Кашавкина // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 10. – С.91–95
- 12.Кашницкий, В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения [Текст] / В.И. Кашницкий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnost-lichnosti-kak-predmet-nauchnogo-izucheniya>. – Дата доступа: 29.03.21.
- 13.Косинова, Е.М. Уроки логопеда: Игры для развития речи [Текст] / Елена Косинова; – М.: Эксмо, ОЛИСС, 2019. – 174 с.
- 14.Кривуть, М.Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития [Текст] / М. Л. Кривуть // Вестник БарГУ. – 2019. – Вып.7. – С.45-53
- 15.Кукушин, В.С. Коррекционная педагогика [Текст] / В.С. Кукушин. – Ростов на Дону: Феникс, 2015. – 352 с.
- 16.Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт - Петербург: Союз, 2009. - 326 с.
- 17.Леонтьев, А.А. Психологические особенности деятельности лектора [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 2005. – 80 с.
- 18.Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 52 с.
- 19.Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014).- Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
- 20.Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Б. Баряева,

- Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386 с.
21. Пузанов, Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Ю.А. Костенкова. – 3-е изд., доп. – М.: Академия, 2013. – 367 с.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — Санкт – Петербург: Питер, 2000. — 712 с.
23. Солнцева, О.А. Играем в сюжетные игры [Текст] / О.А. Солнцева // Дошкольное воспитание. - 20019. - № 4. – С. 33-37.
24. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений [Текст] / ред. Н.М. Назаровой. - 2-е изд., стеретип. – М.: Академия, 2001. - 400 с.
25. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений [Текст] / ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2006. - 464 с.
26. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: Гном, 2001. – 144 с.
27. Ткаченко, Т.А. Логопед у вас дома [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: ЭКСМО, 2019. – 115 с.
28. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном, 2016. – 205 с.
29. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>.
30. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. - М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.

- 31.Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. - 224 с.
- 32.Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: Монография, 2000. – 314 с.
33. Хитрюк, В.В. Коммуникативный компонент инклюзивной готовности будущих педагогов: сущность, векторы, критерии и показатели сформированности [Текст] / В.В. Хитрюк // XIV Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования». ASSOCIATION OF THE PROFESSORS FROM SLAVONIC COUNRTIES /APSC: ЕКС-ПРЕС, 2014г. – 484 – 489С.
34. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений [Текст] / Н.С. Четверушкина. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.
- 35.Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: Монография, 2002. - 18 с.
- 36.Шаховская, С.Н. Использование наглядности при развитии речи [Текст] / С.Н. Шаховская. – М.: Городец, 2019. - 163 с.
37. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр, 2013. - 256 с.
- 38.Шинкарёва, Л.Н. Игры для автоматизации и дифференциации звуков у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.Н. Шинкарёв. - 2-е изд., - М.: Мозырь, 2013. – 150 с.
- 39.Ширикова, О.А. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с ОНР [Текст] / О.А. Ширикова // Сибирский педагогический журнал. – 2020. - № 1. - URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-igrovye-priyomy-v-logopedicheskoy-rabote-s-doshkolnikami-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (Дата обращения: 26.04.2020).

40. Интернет – ресурсы. Сетевые интернет-сообщества:

«Логопедические игры» <https://vk.com/club103707997>

«Логопедические настолки» <https://vk.com/club92358312>

«Шкатулка логопеда» <https://vk.com/club117483552>

«Уголок логопеда» <https://vk.com/club153216681>