

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование лексико-грамматических средств языка у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-
ролевых игр**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Чернышева Агриппина
Юрьевна.
обучающийся_ЛОГ-1601z
группы

подпись

Научный руководитель:
к.п.н., профессор И.А. Филатова

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	8
1.1. Теоретический анализ процесса формирования лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников при нормальном речевом развитии .	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	15
1.3. Характеристика лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	22
1.4. Сюжетно-ролевая игра как метод обучения.....	28
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	35
2.1. Организация и методики констатирующего этапа исследования.....	35
2.2. Анализ результатов изучения лексических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	41
2.3. Анализ результатов изучения грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР	47
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	52
3.1. Цель, задачи, принципы организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших	

дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр	52
3.2. Содержание работы учителя-логопеда по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр	60
3.3. Контрольный этап исследования и его анализ.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	142
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: в логопедической практике нарушения лексико-грамматического строя речи, является ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи. Изучением развития лексико-грамматического строя речи при нарушенном речевом развитии занимались такие авторы как: Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Н.С. Жукова, О.С. Грибова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова, К.В. Комаров, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко и др. В своих работах авторы подробно описывают следующие нарушения у детей с общим недоразвитием речи: нарушение лексики, расхождение в объеме активного и пассивного словаря, ограниченность словарного запаса, несформированность семантических полей, неточное употребление слов.

В настоящее время число дошкольников с общим недоразвитием речи неизменно увеличивается. (Г.В. Бабина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). В связи с этим вопрос о проблеме формирования лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи имеет особое значение в современной специальной педагогике, а методика её развития является одним из самых актуальных.

Вопросом изучения речи дошкольников с использованием игровой деятельности занимались многие известные ученые и логопеды-практики, например В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.Ф. Фомичева, Л.Н. Ефименкова, Г.А. Волкова, С.А. Миронова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская, Н.В. Нищева и многие другие.

Коррекционная работа должна строиться с учетом ведущего вида деятельности. У детей старшего дошкольного возраста коррекционная работа реализуется в процессе игровой деятельности. Дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные затруднения при организации сюжетно-ролевой игры, при разработке ее плана и развертывании сюжетной линии

игрового действия. Сюжетно-ролевые игры в жизни детей с общим недоразвитием речи уступают свое место другим видам игровой деятельности, таким как творчество, конструирование, дидактические игры. Но игровая деятельность влияет на всестороннее развитие личности и интеллекта. В игре ребенку легче преодолеть те недостатки, которые он не может преодолеть в реальности.

Объект исследования - лексико-грамматические средства языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет – содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Цель нашего исследования теоретически обосновать и опытно-поисковым путем проверить содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Задачи:

- изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;
- провести исследование уровня актуального развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
- подобрать и апробировать содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Методологической основой исследования выступили концепции общей и специальной психологии, педагогики, лингвистики и психолингвистики, рассматривающие основные подходы в образовании – деятельностный (разработан Выготским Л. С., Гальпериным П. Я.,

Леонтьевым А. Н., Рубинштейном С. Л. и развит в трудах Давыдова В. В., Эльконина Д. Б.), дифференцированный (Бутузов И. Д., Данилова М. А., Есипов Б. П., Загвязинский В. И., Рабунский Е.С.), ситуативный (Пассов Е.И., Сорокова М.Г.), современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития речи в процессе онтогенеза (Гвоздев А.Н., Доброва Г.Р., Кубрякова Е.С., Цейтлин С. Н., Эльконин Д.Б.), современные представления о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии (Кольцова М.М., Левина Р. Е., Жукова Н.С., Лалаева Р.И., Спирина Л.Ф.).

Методы исследования определились как теоретическими позициями лингвистики и психолингвистики, психологией и педагогики, так и задачами работы. В работе применялись такие исследовательские методы как:

1) теоретические – анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, разработка содержания логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр;

2) эмпирические – изучение психолого-педагогической и медицинской документации;

3) стандартизированные диагностические методики, а также методы качественно-количественной обработки констатирующего и контрольного этапа исследования.

Этапы проведения исследования. Настоящее исследование проводилось в 2017 - 2018 г.. Было выделено четыре этапа, на каждом из которых, в зависимости от реализуемых задач, применялись разные методы исследования. Работа осуществлялась на базе МКДОУ ГО Заречный «Детский сад комбинированного вида «Детство» СП «Сказка».

Первый этап. Выделение теоретической и методологической основы исследования; изучение психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам формирования лексико-грамматических средств языка у старших

дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Второй этап. Разработка и реализация констатирующего этапа исследования, направленного на выявление уровня актуального развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Третий этап. Организация и проведение обучающего этапа исследования.

Четвертый этап. Количественный и качественный анализ полученных материалов, анализ эффективности разработанной методики, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Апробация результатов исследования. Основные положения выпускной квалификационной работы сообщались в виде статьи

— на всероссийской научно-практической конференции памяти В. В. Коркунова «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС» (г. Екатеринбург, 27-28 апреля 2017 г.);

— на V Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Мой профессиональный стартап» (г. Нижний Новгород 15 мая 2018 года);

— на всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» (г. Екатеринбург, 26-27 апреля 2018 г.).

Структура и объем исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 61 источника и приложение. Работа содержит 11 таблиц. Общий объем выпускной квалификационной работы - 157 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

1.1 Теоретический анализ процесса формирования лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников при нормальном речевом развитии

Изучением вопроса развития лексико-грамматических средств языка в онтогенезе занимались такие авторы как А.Н Гвоздев, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин, С. Л Рубинштейн.

Лексико-грамматическая сторона речи включает в себя словарь и грамматически правильное его использование.

Словарь - это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, признаки, явления и действия окружающей среды. Выделяют пассивный и активный словарь. К пассивному словарю относят слова, которые знает человек, но не употребляет в повседневном речевом общении. К активному словарю относятся слова, которые наиболее часто используются в речи. Уровень развития словаря имеет количественные и качественные характеристики [58].

Грамматические средства языка - система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Выделяют два уровня грамматической системы: морфологический и синтаксический. Под морфологическим уровнем принято считать использование приёмов словоизменения и словообразования. Составление предложений, грамматически правильное сочетание слов в предложении относится к

синтаксическому уровню. Большое количество исследований посвящено развитию лексики ребенка [58].

Этот вопрос рассматривается в различных аспектах:

- психофизиологический аспект: Н.И. Красногорский, М.М. Кольцова;
- психологический аспект: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин;
- лингвистический аспект: А.Н. Гвоздев;
- психолингвистический аспект: Н.И. Жинкин, Н.И. Шахнарович.

Развитие лексико-грамматических средств языка происходит поэтапно. Ранний этап развития речи, в том числе и овладения словом, был разносторонне изучен такими авторами как М.М. Кольцова, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Г. Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Эльконин и др..

Н.И. Красногорский выделил следующие периоды речевого развития:

Первый период он же предречевой (возрастные границы - первый год жизни):

1) в период с трех до шести месяцев дыхательная система подготавливается к реализации голосовых реакций; появляются недифференцированные голосовые шумы и звуки;

2) гуление; появление голосовых недифференцированных гортанных, глоточных, ротовых, губных шумов и некоторых неопределенных речевых звуков;

3) лепет как начальная форма речевого потока, который состоит из недифференцированных голосовых звуков.

Второй период – формирование речевых звуков и их дифференцировка (возрастные границы - второй год жизни):

1) период с шести до двенадцати месяцев характеризуется появлением синтеза слогов; опосредованием ими внешних раздражителей;

2) период с девяти до двенадцати месяцев характеризуется появлением синтеза слоговых двучленных цепей и их дальнейшей автоматизации;

- 3) период с восьми до десяти месяцев характеризуется появлением первых 5-10 слов.

Третий период (возрастные границы - три года):

- 1) словарный запас увеличивается до 500 слов и больше;
- 2) образование и автоматизация речевых цепочек от двучленных до многочленных;
- 3) произношение отдельных слов и речевых шаблонов совершенствуется.

Четвертый период (возрастные границы - четыре года):

- 1) словарный запас увеличивается до 1000 слов и больше;
- 2) речевые цепочки удлиняются и усложняются, число слов достигает 9-10;
- 3) накопление и автоматизация речевых цепей и формирование наиболее сложных речевых потоков;
- 4) громкое произношение речевых цепей усиливается, это способствует их укреплению;
- 5) упрочение речевых стереотипов и их автоматизация;
- 6) последующие исправление неерно произносимых фонем и слов в речевых цепочках;
- 7) появление простых подчиненных словарных цепей или придаточных предложений.

Пятый период (возрастные границы - пять лет):

- 1) продолжение обогащения словарного запаса;
- 2) отработка приспособительной громкости произношения;
- 3) развитие подчиненных сложных словарных цепей или придаточных предложений.

Процесс формирования речевой деятельности был рассмотрен А.А. Леонтьевым. Автор выделил следующие периоды:

Первый период - подготовительный он же доречевой этап (с рождения до года). К данному этапу относятся периоды гуления и лепета;

Второй период - преддошкольный (от года до трех лет): 2-й год жизни - этап первичного освоения языка, 3-й год жизни - этап развития грамматики;

Третий период - дошкольный (от трех до семи лет) - этап характеризуется интенсивным развитием речи, расширением словарного запаса. Отмечается формирование навыков словообразования и словоизменения, морфолого-синтаксического оформления предложений. После пяти лет формируется умение к построению связных развернутых высказываний;

Четвертый период - школьный (от семи до семнадцати лет) - лексико-грамматический строй речи и связная речь продолжают развиваться, формируется письменная речь.

Т. Н. Ушакова выделила несколько «словообразовательных моделей», основываясь на лингвистический анализ данных экспериментальных исследований. В период с трех до шести лет дети могут образовывать новые слова следующим образом:

– Часть слова употребляется как целое слово. Такие слова называются «слова-осколки» (пах – «запах», прыг – «прыжок»);

– Присоединение к корню слова «чужого» аффикса или флексии - часто используемый способ образования новых слов (пахнота, умность, пургинки (снежинки));

– Составление слов из двух («синтетические слова»). Такие слова образуются путем соединения частей слов, близкие по звучанию (вкуски = «вкусные»+ «куски»; колоток = «колотить»+ «молоток»).

А. Н. Гвоздев выделил главные периоды в формировании грамматических средств языка.

Первый период - период предложений. Такие предложения состоят из аморфных слов-корней. Дети их используют в единственном неизменном виде во всех случаях (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – характеризуется усвоением грамматической структуры предложения, формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период. Дети усваивается морфологическая система русского языка. Активно усваиваются типы склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В данный период интенсивней закрепляются все единичные, стоящие особняком формы. Система окончаний усваивается раньше, система чередований в основах более позднее [9].

Дети к пяти годам усваивают слова, обозначающие основные геометрические формы, знают измерения отдельных величин, точно определяют пространственные отношения. Словарь содержит 2 200 слов.

В онтогенезе речевого развития дети к этому возрасту используют все типы склонения существительных. В употреблении существительных в родительном и предложном падежах множественного числа отмечаются трудности. Отмечается усвоение основных форм согласования слов.

По данным А.Н. Гвоздева к пяти годам формируются такие суффиксы как «арь», «ун», суффиксы для обозначения детенышей «ат», «енчик», «ята». К шести годам формируются суффиксы «ух», «х», «к», «ач», «онак», «енак». Появляются первые попытки понять значения слов и дать им этимологическое объяснение.

А.Н. Гвоздев отмечает, что эти попытки ребенок делает, основываясь на сопоставлении слов со схожими по звучанию. Данный способ осмысления значения слов ведет к ошибкам. Например, слово «город» сближается со словом «горы». Смысловое истолкование следует за звуковым сопоставлением. В процессе специального обучения можно достичь осмысленности речи.

В результате усвоения родного языка, по мнению А.Н. Гвоздева, уровень овладения им к школьному возрасту является очень высоким. К этому возрасту, ребенок овладевает всей сложной системой грамматики,

усваивает закономерности синтаксического и морфологического порядка. Усваиваемый русский язык становится для него по настоящему родным [9].

К шести годам дети способны выделять части предметов, сравнивать их по общим и частным признакам, усваивать свойства предметов, начинают использовать слова, обозначающие отвлеченные понятия.

Речь старших дошкольников характеризуется увеличением количества распространенных предложений с однородными членами. Отмечается расширение объема простых и сложных предложений. К окончанию дошкольного возраста ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их использования. Тем не менее, у детей, обучающихся в первом классе, отмечается использование простых предложений в большинстве случаев. Эта закономерность Л.А. Калмыкова подтверждает в своих исследованиях. Рост количества обобщающих слов и увеличение придаточных предложений является значительным моментом в развитии речи. Это говорит о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления.

В период старшего дошкольного возраста связная речь достигает высокого уровня. У детей появляются точные, краткие или же развернутые ответы на вопросы. Ребёнок способен дополнить или исправить высказывания сверстников, оценить их ответы. К шести годам ребенок способен логично и четко составить описательный или сюжетный рассказы на любую тему. Тем не менее, дети все еще часто опираются на образец взрослого. Недостаточно развито умение передать через рассказ свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям [58].

Такие авторы как А. П. Усова, Ф. И. Фрадкина, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин подчёркивают, что особое место в развитии лексико-грамматических средств языка принадлежит сюжетно-ролевой игре. Авторы утверждают, что овладение лексико-грамматическими средствами языка, осуществляется, в том числе и на основе развития сюжетно-ролевой игры.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что активное формирование грамматического строя речи происходит на основе диалогической речи ребенка и взрослого. Диалогическая речь реализуется в процессе сюжетно-ролевой игры.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. В игре формируются духовные и физические силы ребенка, развивается дисциплинированность, ловкость. В игре развивается внимание, память, воображение. Через игру ребёнок дошкольного возраста усваивает общественный опыт. Игра влияет на всестороннее развитие личности ребёнка, происходят изменения в психики. Это способствует к переходу к новой, наиболее высокой стадии развития.

Вывод: Развитие грамматического строя речи у детей норы происходит постепенно. Грамматический строй речи развивается самостоятельно, через подражание речи взрослых в процессе общения с ними и в разнообразной речевой практике. Грамматика состоит из трёх основных тесно взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: морфология, словообразование и синтаксис. Усвоение данных компонентов происходит постепенно и в индивидуальной последовательности для каждого ребенка. Такая особенность развития грамматического строя объясняется трудностью грамматической системы русского языка, особенно морфологической, а так же возрастными особенностями развития нервной деятельности.

Значимым условием нормального речевого и общего психического развития ребёнка является формирование лексико-грамматического строя языка. Язык и речь выполняют основополагающую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей.

Так же следует отметить, что овладение лексико-грамматическим строем языка опирается на познавательное развитие, в связи с освоением разных видов детской деятельности, таких как предметные действия, игра,

труд и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении с взрослым и детьми.

Таким образом, к концу дошкольного периода у детей формируются лексико-грамматические средства языка.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

Вопросами изучения общего недоразвития речи занимались многие педагоги, психологи, такие как Г.Н. Жаренкова, Н.А. Никашина, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, А. В. Ястребова.

Р.Е. Левина определяет общее недоразвитие речи (далее ОНР) как форму речевого нарушения, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и к смысловой стороне речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

Классификацию уровней ОНР по степени тяжести проявления дефекта в своих работах представили Р.Е. Левина и Т.Б. Филичева. Первые три уровня ОНР описала Р.Е. Левина, четвертому уровню ОНР дала характеристику Т.Б. Филичева.

Первый уровень речевого развития отличается ограниченными средствами общения. Активный словарный запас детей характеризуется небольшим количеством нечётко произносимых повседневных, бытовых слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Многие слова дети заменяют указательными жестами, мимикой. Дети могут использовать один и тот же комплекс для обозначения предметов, действий, интонацией или жестами показывать разницу значений. Лепетные образования могут быть расценены как однословные предложения в зависимости от ситуации.

Почти отсутствуют дифференцированное обозначение предметов и действий. Название действий заменяются названиями предметов (открывать – «дверь»), и наоборот - название предметов заменяются названиями действий (кровать – «пат»)).

У детей не сформированы морфологические элементы для передачи грамматических отношений.

Активный словарь менее развит, чем пассивный. Однако в своих исследованиях Г. И. Жаренкова (1967) продемонстрировала ограниченность импрессивной стороны речи детей с низким уровнем речевого развития.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Диффузный характер имеет звукопроизношение, это обусловлено неустойчивостью артикуляции и низкими возможностями их слухового распознавания. Для произношения характерны следующие противопоставления: гласные - согласные, ротовые - носовые, некоторые взрывные-фрикативные. Фонематическое развитие находится на недостаточном уровне.

Ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова является отличительной особенностью речевого развития [29].

Второй уровень речевого развития. Данный уровень характеризуется возрастанием речевой активности ребёнка. Обучение осуществляется с использованием постоянного, но ограниченного запаса общеупотребительных слов. В речи появляются местоимения, а иногда союзы, простые предлоги в элементарных значениях. Дети способны ответить на вопросы по картинке, связанные с семьёй, знакомыми событиями окружающей жизни.

Недостаточность речевого развития ярко проявляется во всех компонентах. Дети могут использовать простые предложения, состоящие из 2-3, реже 4 слов. Словарный запас ограничен. Дети используют слова, обозначающие части тела, животных и их детенышей, одежду, мебель,

профессий. В речи детей отсутствует названия цвета, формы, размера. Слова заменяются близкими по смыслу.

В употреблении грамматических конструкций отмечаются грубые ошибки такие как: смешение падежных форм; ошибки в употреблении существительных в именительном падеже, глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам; отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными [29].

Для второго уровня речевого развития характерно значительное развитие грамматических форм, дети способны ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значения. Значения предлогов могут различать только в хорошо знакомых ситуациях.

С трудом усваивается звуко-слоговая структура. Зачастую при верном воспроизведении контура слов нарушается звукозаполняемость: перестановка слов, звуков, замена и уподобление слогов («мицаней» или «милицилинел» вместо милиционер; «игнутыный» или «ингулисний» вместо игрушечный). Редуцируются многосложные слова. Фонематические процессы недостаточно развиты. Овладение звуковым анализом и синтезом у детей вызывает значительные трудности в [29].

Третий уровень речевого развития. В речи детей появляется развёрнутая фраза с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

У детей отмечается недифференцированное произношение звуков. Прежде всего, это группа свистящих, группа шипящих, аффрикаты и сонорные звуки. Один звук может заменяться двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Общение с окружающими возможно только в присутствии родителей либо близкого человека, которые могут дать соответствующие пояснения.

При передаче звуконаполняемости слов отмечается множество ошибок. К таким ошибкам относятся перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

Наблюдается ошибочное употребление многих лексических значений на фоне относительно развитой речи. Активный словарь характеризуется преобладанием в большей степени существительных и глаголов. В речи отсутствуют слова обозначающие качества, признаки, состояния, предметов и действий. Вследствие нарушения словообразования дети испытывают трудности при попытке использования вариантов слов. Дети испытывают трудности при образовании слов суффиксальным и приставочным способом. Зачастую дети заменяют название частей предмета, нужное слово другим, сходным по назначению.

В свободных высказываниях в основном преобладают простые распространенные предложения, сложные конструкции почти не употребляются.

Отмечается ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Простые и сложные предлоги используются с большим количеством ошибок. Понимание обращенной речи приближено к норме [29].

Четвертый уровень речевого развития. В развитии лексики и грамматического строя отмечаются отдельные проблемы. Первоначально ошибки кажутся незначительными, тем не менее, их совокупность ставит ребенка в сложную ситуацию при обучении письму и чтению.

Для определения детей в специальные учреждения, для подбора наиболее эффективных методов и приемов коррекционной работы и предупреждения возможных осложнений в школьном обучении необходимо понимать структуру ОНР, причины, лежащие в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений. Изучением вопросов психолого-педагогической характеристики детей с ОНР занимались

педагоги, психологи, такие как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова.

Недостаточность речевой деятельности имеет влияние на формирование интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сферы.

Низкий уровень развития основных свойств внимания характерен для детей с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова.), что у некоторых детей внимание отличается недостаточной устойчивостью, ограниченной возможностью распределения.

Речевая недостаточность оказывает своё влияние и на развитии памяти. Для детей свойственно снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания. Дети часто забывают сложные трех-четырёх ступенчатые инструкции, меняют последовательность и опускают некоторые элементы в предложенных заданиях. При описании предметов, картинок дети чаще всего допускают ошибки дублирования.

При ограниченных возможностях развития познавательной деятельности у некоторых детей отмечается низкая активность припоминания.

Речевые нарушения и другие стороны психического развития связаны между собой. Эта особенность обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Мыслительные операции обладают в целом полноценными предпосылками для полного развития, доступными их возрасту, но дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом осваивают анализ и синтез, сравнение. Ригидность мышления характерна для многих детей данного уровня [56].

Т.Б. Барменкова в своих экспериментальных исследованиях демонстрирует, что дошкольники с ОНР значительно отстают по уровню развития логических операций.

Т.Б. Барменковой были выделены четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций [58].

Дети первой группы обладают высоким уровнем сформированности невербальных и вербальных логических операций. Данный уровень соответствует показателям детей нормы. Познавательная активность, интерес к заданию, целенаправленная деятельность устойчива и планомерна.

Дети, вошедшие во вторую группу, обладают более низким уровнем сформированности логических операций, чем дети нормы. Снижена речевая активность, дети испытывают трудности понимания словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, который проявляется в невозможности удержать в памяти словесный ряд.

У детей, относящихся к третьей группе, нарушена целенаправленность деятельности при выполнении вербальных и невербальных заданий. Характерным является недостаточность концентрации внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Тем не менее, дети третьей группы обладают потенциальными возможностями для овладения абстрактными понятиями, при оказании логопедической помощи.

Для дошкольников четвертой группы, свойственен низкий уровень логических операций. Логическая деятельность детей характеризуется крайней неустойчивостью, познавательная активность детей низкая, контроль над правильным выполнением заданий отсутствует.

Дети с ОНР пассивны, инициативы в общение обычно не проявляют. В своих исследованиях Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина отмечают, что у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Отмеченные трудности имеют связь с комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Ситуативно-деловая форма общения с взрослым характерна для детей 4 - 5 лет. Данная особенность не относится к возрастной норме [58].

У детей с ОНР отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций, отставание в развитии двигательной

сферы. Это было доказано в результате анализа анамнестических данных. У большинства двигательная недостаточность проявляется в виде нарушении координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении движений, уменьшение скорости и ловкости. С наибольшей трудностью дети выполняют движения по словесной инструкции. Труднее всего выполняются серии двигательных актов. Если сравнивать детей с нормально развивающимися сверстниками, то можно отметить затруднения в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам. Дети изменяют последовательность элементов действия, могут опускать его составные части. Например, дети испытывают трудности при выполнении следующих инструкций: перекатить мяч с руки на руку, передать его с небольшого расстояния, ударить об пол с попеременным чередованием, прыгнуть на правой и левой ноге. Низкий уровень самоконтроля при выполнении задания является типичным для таких детей.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в развитии мелкой моторики. Проявляется это в виде недостаточной координации движений. У детей с дизартрией перечисленные отклонения в двигательной сфере проявляются наиболее ярко [53].

Дети с ОНР испытывают проблемы в построении собственной игровой деятельности. Отмечаются трудности при организации сюжетно-ролевой игры, при ее планировании и развертывании сюжетной линии игрового действия. У детей с ОНР сюжетно-ролевые игры уступают свое место другим видам игровой деятельности, а именно творчеству, конструированию, дидактической игре. С помощью наблюдения было выявлено некоторое своеобразие сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В сюжетно-ролевых играх количество партнеров меньше, чем у детей с нормальным психическим развитием. При этом дети с ОНР в «партнеры» чаще всего выбирают себе не сверстников, а игрушки. Ход игры, изменения сюжета или правил детьми мало обсуждается. Они не договариваются о последующих действиях, сюжетно-ролевую игру начинают не одновременно,

а постепенно включаются в процесс. У детей с ОНР стереотипно повторяется сюжетная линия не только в период одной игры, но может переноситься на другие. Важным параметром изменения игры у детей с ОНР является время. Продолжительность сюжетно-ролевой игры у детей с ОНР короче, чем у детей с нормальным развитием.

Вывод: Дети с ОНР существенно отстают от нормально развивающихся сверстников. У детей с ОНР отмечается не только нарушение речи, которые проявляются в виде нарушений звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя речи, но и так же отмечается недоразвитие некоторых высших психических функций.

Анализ литературы по изучению игровой деятельности детей в норме и при отклоняющемся развитии показывает, что нарушенное развитие влечет за собой изменение сюжетно-ролевой игры ребенка.

1.3. Характеристика лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Описывая характерные особенности речи детей, многие авторы, такие как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. И. Яшина, М. М. Алексеева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева, Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Н. А. Стародубова, О.С. Ушакова, А. Р. Лурия и др. выделяют нарушение лексики как одно из наиболее важных в структуре данной патологии.

Характеристика нарушений лексики у старших дошкольников с ОНР.

Проанализировав работы таких авторов как В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова,

Т. Б. Филичева и др., можно отметить ограниченный словарный запас у детей с ОНР различного генеза. Трудности в формировании лексики у детей с ОНР проявляются неверным употреблении слов, значительным количеством вербальных парафазий, не сформированности семантических полей, затруднениях актуализации словаря [25].

Объем пассивного и активного словаря расходится, в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Дошкольники с ОНР понимают значение большинства слов, объем их пассивного словаря приближается к норме. Однако большие затруднения вызывает употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря.

Недостаточность словаря выражается, например, в том, что дошкольники с ОНР не знают многих слов: названий грибов, насекомых, деревьев и др..

При актуализации словаря глаголов и прилагательных дети с ОНР значительно отличаются от детей нормы. Дошкольники с ОНР испытывают трудности в использовании многих прилагательных, таких как кислый, пушистый, овальный и др..

В словаре глаголов наиболее распространены бытовые слова (одеваться, идти, пить, убирать и др.).

С особой трудностью усваиваются слова обобщенного отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки.

Среди многочисленных вербальных парафазии у детей в большей степени являются распространенными замены слов. Среди замен существительных преобладают замены слов, которые входят в одно родовое понятие (шмель - пчела, баклажан - кабачок, персик - абрикос, ландыш - тюльпан, сковорода - ковш, лето - зима, усы - борода).

Дети не разграничивают существенные признаки предметов. Это приводит к замене прилагательных. Наиболее часто встречаются следующие замены: высокий - длинный, пушистый - мягкий. Из-за

недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины происходят замены прилагательных.

Заменяя глаголы, дети не умеют различать отдельные действия, что в некоторых случаях ведёт к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет - идет, воркует - поет, чирикает - поет).

Помимо смешения слов по родовидовым отношениям, для детей с ОНР свойственны замены слов на основе других семантических признаков. Например, смешения слов у детей с ОНР осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения: чашка - кружка, веник - щетка, чашка - стакан, кувшин - чайник.

Процесс подбора слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа слова. Ребенок, определив значение слова, соотносит его с определенным звуковым образом, подбирая в своем сознании имеющиеся звуковые образы слов. В процессе поиска из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения. Шкаф - шарф, циркуль - цирк, поезд - пояс.

Специфической особенностью для детей с ОНР является вариативность лексических замен. Это указывает на то, что сохранность слухового контроля больше, чем произносительных, кинестетических образов слов. Опираясь на слуховые образы слов, ребенок пытается воссоздать верный вариант звучания слова.

Нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются в более позднем формировании лексической системы, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов.

Дошкольники с ОНР испытывают значительные затруднения при подборе антонимов и синонимов. У детей с нормальным речевым развитием в подборе антонимов и синонимов отмечаются трудности лишь к отдельным словам.

При подборе антонимов дети с ОНР совершают разнообразные по характеру ошибки. Вместо антонимов дети с ОНР могут подбирать следующие слова:

– слова, семантически близкие предполагаемому антониму, той же части речи (утро - вечер, быстро - тихо);

– слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (медленно - быстрее; веселье - печально; низко - высокий; близко - дальше);

– слова-стимулы с частицей не (здороваться - не здороваться, молчать – не молчать, близко – не близко, тихо – не тихо) [25].

Проанализировав характер ошибок, можно выделить ряд трудностей, которые приводят к неверному выполнению заданий:

1) затруднено выделение дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;

2) развитие мыслительных операций сравнения и обобщения находятся на низком уровне;

3) недостаточность активности процесса поиска слова;

4) несформированы семантические поля внутри лексической системы;

5) парадигматические связи внутри лексической системы языка неусойчивы.

Затруднение выбора нужного слова обуславливается ограниченностью объема словаря [25].

Характеристика грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР.

При ОНР формирование активного и пассивного словаря происходит с наименьшими трудностями, чем овладение грамматическим строем речи. Это связано с тем, что грамматические значения всегда обладают большей абстрактностью, чем лексические, а грамматическая система языка основывается на большом количестве языковых правил.

Для всех детей характерна одинаковая последовательность появления грамматических форм словоизменения, словообразования, типов предложений.

В речи детей с ОНР присутствует большое число морфологических аграмматизмов. Это связано с нарушением формирования грамматических операций. Трудности выделения морфемы, соотнесение значения морфемы с ее звуковым образом является основой механизма морфологических аграмматизмов [25].

Проанализировав работы следующих исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Соболевич, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) можно выделить следующие ошибки в сочетании слов в предложении:

1) ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (пилит пила, разноцветный пузыри, много вилок);

2) ошибки при употреблении падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет один ленты);

3) ошибки при согласовании глаголов с существительными и местоимениями (девочка прыгают, они сел);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (пальто упала);

5) неправильное употребление предложно - падежных конструкций (под стула, в гаражу, из кружка).

У детей в процессе становления грамматической стороны речи наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. В основе речевого механизма окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т. Н. Ушаковой), т. е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами.

С. Н. Цейтлин выделила следующие виды окказионализмов при формообразовании.

1) Закрипление ударения за определенным слогом в слове (стола нет, много поездов).

2) Устранение беглости гласных (левы, пени, молотоком).

3) Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет).

4) Устранение наращения или изменения суффиксов (дом - дома, телёнок - телёнки, чудо - чуды, пальто - пальты).

5) Отсутствие супплетивизма при формообразовании (ребенок - ребенки, лошадь - лошаденки) [25].

У детей с ОНР в процессе словоизменения недостаточно функционируют процессы «генерализации», т. е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. У дошкольников с ОНР для процессов формообразования характерным является языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков. У дошкольников с ОНР 6-летнего возраста среди форм словоизменения больше всего вызывают затруднения согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, предложно-падежные конструкции существительных, изменение глаголов прошедшего времени по родам, падежные окончания существительных множественного числа.

Ошибки при формировании синтаксической структуры предложения является характерным.

Вывод: Нарушение лексико-грамматического строя речи является ведущим дефектом в структуре ОНР. Этому способствует более позднее формирование речи, дефекты произношения и фонемообразования, скудный запас слов, аграмматизмы, неправильное употребление в речи глаголов, падежных окончаний, союзов, предлогов, а также неправильное согласование в числе и роде. Все перечисленные нарушения, влияют на общение детей с

окружающими. Ребенок дошкольного возраста должен овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников.

Проанализировав научно-методическую литературу можно отметить, что нарушение лексико-грамматического строя речи приводит к тому, что ребенок с ОНР не правильно овладевает собственной речью и неверно формулирует собственные речевые высказывания. Нарушения морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения происходят из-за не правильного усвоения закономерностей языка.

1.4. Сюжетно-ролевая игра как метод обучения

Вопросами изучения сюжетно-ролевой игры занимались отечественные и зарубежные философы, социологи, историки, такие как Гайнц Либшер, Георг Клаус, К. Г. Юсупов, В. И. Истомина, В. И. Устищенко, Д. Н. Узнадзе и др. Исследователи дают следующее определение игры.

Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе.

Игра - один из видов деятельности человека. Являясь сложным и интересным явлением, она привлекает внимание людей разных профессий.

Ролевая (сюжетно-ролевая) игра - основная форма игры детей дошкольного возраста, возникающая на границе раннего и дошкольного детства и достигающая своего расцвета в середине дошкольного возраста [31].

По мнению психологов, игра является ведущим видом деятельности дошкольника. В процессе игры происходит гармоническое развитие психических процессов, личностных черт, интеллекта. Сюжетно-ролевая игра способствует более быстрому и легкому процессу запоминания.

Сюжетно-ролевая игра является определяющим фактором в развитии личности, в том числе оказывает влияние на один из важнейших познавательных процессов человека - речь. Игра не может быть без речевого общения. Важным условием успешного обучения в школе является хорошо развитая речь. В игре дети проявляют самостоятельность в области языка. Игра способствует развитию детской речи. Большинство исследователей подчеркивают значимость сюжетно-ролевой игры, ее условность, а также указывают на ее влияние в формировании социального поведения, самоутверждения человека, на возможность прогнозирования его поведения в ситуации общения.

Большое количество отечественных исследований посвящены проблеме игры детей дошкольного возраста.

Многие авторы работали над изучением теории ролевой творческой игры. К ним относятся такие авторы, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Ф. И. Фрадкина, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин, Т. Е. Конникова, Д. В. Менджерицкая, Р. М. Римбург, Р. И. Жуковская, А. В. Чернов, Т. А. Маркова, Н. Я. Михайленко, Р. А. Иванкова и т. д.. Другие авторы посвящали свои работы изучению особенностей, места и значения дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе. К ним относятся такие авторы, как Е. И. Радина, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, В. Р. Беспалова, З. М. Богуславская, Б. И. Хачапуридзе, В. Н. Аванесова и т. д.. Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (П. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. В. Артемова и др.).

Многие авторы (Ю.Ф. Гаркуша, Т.Б. Филичева и др.) отмечают особое значение сюжетно-ролевой игры для речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ю.Ф. Гаркуша считает, что применение игры и отдельных игровых действий в ходе занятий положительно влияет на развитие речи. Игровая деятельность хорошо знакома ребенку старшего дошкольного возраста и поэтому применение игровых действий на занятии является мотивом участия

в выполнении разнообразных заданий. В процессе игры дети чувствуют себя более уверенно и нередко полнее раскрывают свои когнитивные и творческие возможности, развивают речь, речевое общение [8].

Многими авторами была доказана несформированность сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ОНР. Таких детей необходимо обучать сюжетно-ролевой игре (Косова Г. В., Лазарева Р. Г., Миронова С. А., Усачева Л. Н.).

Процесс формирования сюжетно-ролевой игры у детей с ОНР имеет отличия в количественных и качественных характеристиках. Выделяют наиболее существенные отличия сюжетно-ролевой игры детей с ОНР такие как: однообразие игровых задач и трудность их самостоятельной постановки; недостаточное разнообразие игровых замыслов; необходимость помощи взрослых при использовании действий с предметами-заместителями и при организации коллективной игры. В процессе игры дети активно вступают в контакт со сверстниками, однако их взаимодействие носит кратковременный характер. Дети испытывают особые трудности при использовании речевых высказываний планирующего типа, а также в процессе самостоятельной и стимулированной взрослым ролевой беседы.

Уровень развития игровой деятельности детей с ОНР развит в пределах разных уровней начального этапа, не является высоким.

Для подавляющего большинства детей свойственны значительные потенциальные возможности развития игры. Однако средний уровень развития игры отмечается лишь у части детей.

В сюжетно-ролевой игре выделяют следующие особенности:

1) Соблюдение правил.

Вместе с освоением в игре правил ролевого поведения, ребенок осваивает и моральные нормы свойственные исполняемой роли.

2) Социальный мотив игр.

3) Эмоциональное развитие.

Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым было отмечено, что ребенок в процессе сюжетно-ролевой игры создает воображаемые ситуации, но, чувства, которые он испытывает, являются настоящими. Физиологическое обоснование значения игры для формирования чувств дал И. М. Сеченов. Он доказал, что переживания которые испытывает ребёнок во время игры оставляют отпечаток в его сознание.

4) Сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на интеллектуальное развитие.

Развитие замысла в сюжетно-ролевой игре имеет связь с общим умственным развитием ребенка, с формированием его интересов.

5) Сюжетно-ролевая игра имеет влияние на развитие воображения и творчества.

б) Развитие речи.

Развитие детского воображения, по мнению Л. С. Выготского, связано непосредственно с усвоением речи.

Между игрой и речью формируется двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в процессе игры, а с другой - сама игра развивается под влиянием развития речи. В старшем дошкольном возрасте иногда с помощью слова создаются целые эпизоды игры. Особенно незаменима роль слова в так называемых режиссерских играх, где ребенок не исполняет роль, как в обычной игре, а передвигает игрушки, озвучивает их [23].

Выделяют несколько видов сюжетно-ролевых игр:

1) Игры с бытовым сюжетом: дом, семья, праздники, дни рождения. В данных играх большое место занимают игры с куклами. С помощью кукол и других игрушек дети передают свои знания о сверстниках, взрослых, их отношениях.

2) Игры на производственные и общественные темы, которые отражают труд людей: школа, магазин, музей, почта, салон красоты, стройка.

3) Игры на героико-патриотические темы: герои войны, полёт в космос.

4) Игры на темы литературных произведений, кино, теле- и радиопередач.

5) Режиссерские игры, в которых ребенок с помощью кукол говорит и выполняет разнообразные действия [23].

Н. В. Краснощековой была рассмотрена методика применения сюжетно-ролевой игры.

1) Выбор игры.

Игры по воздействию на детей, можно условно разделить на кратковременные (стимулирующие) и длительные, выполняющие функций упражнений при воспитании у дошкольников правильного поведения.

2) Педагогическая разработка плана игры.

Начальный этап педагогической разработки длительной игры, разработка его сюжета, выбор игровых ролей и разработка их содержания.

3) Ознакомление детей с планом игры и совместная его доработка.

Детям старшей и подготовительной группы предлагается план игры. Взрослый должен привлечь детей к его обсуждению и доработки.

4) Создание воображаемой ситуации.

Является важнейшей основой для начала сюжетно-ролевой игры. Детям старшего дошкольного возраста необходимы в игре предметы более близкие к реальным.

5) Распределение ролей.

При распределении ролей взрослый руководствуется общепедагогическими положениями. Педагог стремится каждому дать возможность исполнить желаемую роль, отслеживает очередность выбора ролей с разной степенью активности.

6) Начало игры.

В начале сюжетно-ролевой игры дети сразу должны представить воображаемую ситуацию. Это способствует положительному восприятию игры. Для этого могут быть использованы некоторые методические приемы.

7) Сохранение игровой ситуации.

В сюжетно-ролевой игре, игровой сюжет развивают сами участники игры. Возможность свободного творчества ограничена рамками тех повседневных обязанностей, которые дети постоянно выполняют, такие как различные виды работы по дому, занятия в кружках, хобби.

8) Завершение игры.

Работая над планом игры, педагог заранее намечает предполагаемый конец. Педагогу необходимо позаботиться о положительном окончании игры.

Исходя из всего выше перечисленного, можно сделать обобщающий вывод, что, при разработке плана сюжетно-ролевой игры, важно предусматривать обогащение содержания игры, расширение игрового опыта детей. Педагог должен уделять особое внимание развитию творческих способностей детей, формированию положительных взаимоотношений [23].

Вывод: Логопедическая коррекционная работа становится более эффективной при использовании сюжетно-ролевой игры с применением различного наглядного материала. Сюжетно-ролевые игры могут быть использованы как на занятиях, так и в самостоятельной деятельности детей. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть составной частью занятия, а в дошкольном возрасте одной из форм организации учебного процесса.

Рядом исследователей (В. И. Селиверстов, Л. Н. Усачева, Т. Б. Филичева и др.) отмечается, что положительный эмоциональный фон, интерес детей к заданиям, учет педагогом имеющегося у детей практического и собственно вербального опыта влияет на эффективность занятий.

Опыт практикующих логопедов (Ю. Ф. Гаркуша, В. И. Селиверстов, Л. Н. Усачева, Т. Б. Филичева и др.) доказывает, что усвоение знаний, речевых умений и навыков происходит более эффективно и прочней в условиях включения специалистом различных видов игр и игровых ситуаций в процессе обучения.

Таким образом, учитывая структуру дефекта детей с ОНР, использование сюжетно-ролевых игр в коррекционной работе способствует

развитию высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, формированию лексико-грамматических средств языка.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики констатирующего этапа исследования

Организация логопедической работы должна учитывать специфику речевого дефекта, поэтому проведение логопедического обследования, по мнению таких авторов как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др. является важной частью коррекционной работы.

Целью констатирующего этапа исследования явилось выявление структуры нарушений лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

Исходя из поставленной цели, в процессе проведения констатирующего этапа исследования были определены следующие задачи:

- подобрать методику обследования;
- провести обследование;
- оценить состояние развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

Поставленные задачи решались при помощи таких методов как беседа, наблюдение, метод обучающего эксперимента, изучение документации, изучение анамнеза. Констатирующий этап исследования проводился в индивидуальной форме.

С целью изучения лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР было организовано исследование, которое состояло из 3 этапов:

1 этап - констатирующий. В ходе которого проводилось изучение лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

2 этап - формирующий. Стадия коррекционной работы.

3 этап - контрольный. Отслеживалась динамика развития лексико-грамматической стороны речи после проведения формирующего этапа исследования.

Констатирующий этап исследования был реализован на базе МКДОУ ГО Заречный «Детский сад комбинированного вида «Детство» СП «Сказка». Обследование проходило с 03.04.2017 года по 12.05.2017 года в соответствии с основными методическими требованиями.

В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (шесть – семь лет), из них 5 девочек и 5 мальчиков. В ходе формирующего этапа исследования дети, принимавшие участие в констатирующем исследовании, были разделены на 2 подгруппы. В состав первой (экспериментальной) группы вошли 5 человек (2 мальчика и 3 девочки), во вторую (контрольную) группу – 5 человек (2 девочки и 3 мальчика).

Все участники констатирующего этапа исследования имели логопедическое заключение ПМПК:

- ОНР третьего уровня у троих детей;
- ОНР третьего уровня легкая степень псевдобульбарная дизартрия у четверых детей;
- ОНР четвертого уровня у двоих детей;
- ОНР четвертого уровня легкая степень псевдобульбарная дизартрия у одного ребёнка.

Логопедическое обследование началось с изучения медицинской документации. Были изучены речевые и медицинские карты детей, с целью сбора необходимых анамнестических данных.

Анализ медицинской документации на детей показал, что у всех участников исследования не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, в работе слуховой и зрительной систем.

Анамнестические данные участников исследования указывали на отсутствие патологии в психофизическом развитии, сохранность интеллекта и нормальных слух. Анализ анамнестических данных позволил установить, что у всех детей протекали с отклонениями пренатальный, натальный и постнатальный периоды.

Разработкой диагностических методик для детей с ОНР занимались такие авторы, как Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, С. Д. Забранная, О. Н. Усанова и др. В ходе констатирующего этапа исследования в качестве методики были использованы данные учебно-методического пособия Н. М. Трубниковой “Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие”. Данное учебно-методическое пособие содержит подробный, комплексный план логопедического обследования детей, позволяющий раскрыть речевое нарушение на всех языковых уровнях. Это позволяет получить в ходе работы наиболее достоверные результаты.

Исследование включало следующие разделы:

1. анализ медико-педагогической документации:

- изучение медицинской документации;
- изучение речевой карты.

2. обследование понимания речи:

- узнавание предметов по описанию;
- предъявление «конфликтных» картинок;
- понимание действий;
- понимание слов, обозначающих признаки;
- понимание пространственных наречий.

Обследование понимания предложений:

- понимание инверсионных конструкций;
- исправить предложение;
- понимание сравнительных конструкций;
- выбрать правильное предложение.

Обследование понимания грамматических форм:

- понимание форм единственного и множественного числа существительного;
- понимание единственного и множественного числа глаголов;
- понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени;
- понимание префиксальных изменений глагольных форм;
- понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

3. обследование активного словаря:

Обследование слов, обозначающих предметы:

- называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках;
- называние предмета по его описанию;
- называние детенышей;
- нахождение общих названий.

Название признаков предмета:

- подобрать признаки с противоположным значением;
- подобрать признаки к предметам.

Названия действий людей и животных:

- кто что делает;
- обиходные действия.

Подбор антонимов.

Подбор синонимов.

4. обследование грамматического строя речи;

Исследование словоизменения:

- употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах;
- образование форм родительного падежа множественного числа существительных;
- преобразование единственного числа имен существительных в

множественное;

- употребление предлогов.

Исследование словообразования:

- образование уменьшительной формы существительного;
- образование прилагательных от существительных;
- образование сложных слов [46].

Более подробно методика исследования лексических средств языка у старших дошкольников с ОНР представлена в приложении №2.

Дополнительно при обследовании использовался дидактический материал, представленный в виде предметных картинок.

Все задания предъявлялись индивидуально, с учетом ведущего вида деятельности данного возраста, в знакомой обстановке и с учетом образовательной программы. Словесная инструкция предъявлялась четко и точно.

Для исследования фонетической стороны речи использовались предметные картинки, которые содержали звук в разном положении (например, в начале, в середине, в конце слова) и речевой материал (словосочетания, предложения и тексты, которые содержат различные звуки).

Для исследования лексико-грамматического строя речи применялись предметные картинки с изображением действий и разного количества предметов.

Материалом для исследования связной речи выступили сюжетные картинки или серии сюжетных картинок для детей старшего дошкольного возраста.

При наличии затруднений в ходе выполнения заданий, в зависимости от конкретной диагностической ситуации, применялись следующие виды помощи: привлечение внимания; стимулирование речемыслительной деятельности путем указания, советов, наводящих вопросов; повтор

инструкции; предоставление вспомогательного наглядного и дидактического материала.

Результаты выполнения проб детьми фиксировались в протоколах обследования, оценка результатов проводилась в рамках бальной шкалы, представленной ниже. Оценивалось отдельно каждое задание, затем высчитывался средний балл всех выполненных заданий для каждого исследуемого и средний балл выполнения каждого задания всеми участниками исследования. Бальная шкала учитывает четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок, и использование помощи.

При проведении констатирующего этапа исследования учитывались специальные принципы, такие как:

- принцип поэтапности коррекционной работы;
- принцип учета личностных особенностей ребенка;
- принцип деятельностного подхода.

При проведении исследования были соблюдены следующие требования:

- выбор заданий соответствует целям исследования;
- материал соответствует возрасту и доступен для понимания;
- предъявляемые инструкции четкие и лаконичные;
- создание одинаковых условий для всех участников для проведения исследования.

Вывод: таким образом, методика констатирующего этапа исследования содержит методы исследования понимания речи, активного словаря, обследование грамматического строя речи. Данная методика позволит выявить у старших дошкольников с ОНР количественные и качественные показатели уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи.

2.2. Анализ результатов изучения лексических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Содержание методики исследования лексических средств языка грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР представлено в Приложении 1.

Оценивание результатов выполнения заданий проводилась по трехбалльной шкале, где:

3 балла - правильное выполнение;

2 балла - 1-2 ошибки;

1 балл – с заданием не справился.

Основными трудности при выполнении заданий стали:

- ошибки при построении сложноподчиненных предложений;
- замена видовых понятий родовыми и наоборот;
- трудности понимания пространственных наречий;
- трудности понимания инверсионных конструкций;
- замена названия части предмета названием целого предмета.

Более подробно результаты исследования пассивного словаря у старших дошкольников с ОНР представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

Результаты исследования пассивного словаря у старших дошкольников с ОНР

Испытуемые	Обследование понимания номинативной стороны речи.					Обследование понимания предложений				Обследование понимания грамматических форм					Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.	Д.	А.	Б.	В.	Г.	А.	Б.	В.	Г.	Д.	

Испытуемые	Обследование понимания номинативной стороны речи.					Обследование понимания предложений					Обследование понимания грамматических форм					Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.	Д.	А.	Б.	В.	Г.	А.	Б.	В.	Г.	Д.		
Егор К.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2,6	
Екатерина К.	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2,6	
Александр Д.	3	2	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	2,2	
Варвара П.	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	1	2,5	
Анастасия П.	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2,6	
Дарья Ч.	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2	3	2	3	3	2,4	
Анна К.	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	2,4	
Тимофей К.	3	2	3	3	1	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2,5	
Игорь П.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2,6	
Михаил С.	3	2	3	2	3	2	1	2	1	2	3	2	2	2	2,1	
Средний балл	3	2,6	2,9	2,6	2,4	2,3	2,1	2,1	2,2	2,7	2,7	2,6	2,8	1,9		

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у всех испытуемых имеется нарушения понимания номинативной стороны речи. У 100% детей отмечаются трудности в понимании предложений и понимании грамматических форм. У 90% детей отмечаются трудности в понимании номинативной стороны речи.

Анализ индивидуальных результатов выполнения заданий позволил нам сделать вывод о том, что наиболее высокий средний балл был получен следующими участниками: Егор К., Екатерина К., Анастасия П., Игорь П. (средний балл 2,6). Наиболее низкий средний балл у Михаила С. (средний балл 2,1). Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 1.

Наибольшие трудности для всех участников исследования представляли задания на понимание предложений. Средний балл 2,1. Дети

затруднялись определить что было сделано раньше, соглашались с неправильными вариантами ответов (Коза принесла корм девочке, слон больше мухи).

Средний балл заданий на исследование понимания номинативной стороны речи составил 2, 7. Дети путали слова с близким фонематическим звучанием, указывая неверную картинку. Так же были отмечены трудности в различении слов антонимов, дети путали понятия узкий – широкий, дальше – ближе.

Обследование понимания грамматических форм - средний балл 2,5. При исследовании понимания формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени дети допускали ошибки. При инструкции “Валя упал” указывали на девочку, «Саша нарисовала» указывали на мальчика. Так же были допущены ошибки при определении единственного числа и множественного. Были отмечены трудности в понимании префиксальных изменений глагольных форм, дети путали глаголы заклеить – отклеить. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 2.

При обследовании понимания номинативной стороны речи наибольшие трудности для всех участников вызвало следующее задание: Д. Понимание пространственных наречий. Средний балл составил 2,4. Выяснилось, что большинство детей не ориентируются в пространстве, не знают где лево, где право. При выполнении данного задания трудности возникли у следующих испытуемых: Александр Д., Анастасия П., Тимофей К., Игорь П..

Наиболее высокий результат при выполнении задания А. Узнавание предметов по описанию. С заданием справились все участники исследования. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 3.

При обследовании понимания предложений наибольшие трудности для всех участников вызвало следующие задания: Б. Исправить предложение («Коза принесла корм девочке»). В. Понимание сравнительных конструкций: При выполнении заданий трудности возникли у следующих испытуемых:

Екатерина К., Даша Ч., Александр Д., Анна К., Тимофей К., Игорь П., Михаил С.. Средний балл 2,1.

Наиболее высокий результат при выполнении задания А. Понимание инверсионных конструкций. С заданием справились следующие испытуемые: Егор К., Екатерина К., Тимофей К., Игорь П.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 4.

Исследование понимания грамматических форм показало нам, что наиболее сложное задание для испытуемых оказалось задание Д. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Средний балл составил 1,9. При выполнении данного задания трудности возникли у следующих испытуемых: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Анна К., Игорь П., Михаил С..

Отмечается высокий результат при выполнении задания Г. Понимание префиксальных изменений глагольных форм. Средний балл составил 2,8. С заданием справились следующие испытуемые: Егор К., Екатерина К., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Игорь П.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 5.

Вывод: Понимание номинативной стороны речи приближено к норме, понимание грамматических форм нарушено, понимание предложений нарушено в значительной степени.

Результаты исследования активного словаря у старших дошкольников с ОНР представлены в таблице № 2.

Таблица № 2

Результаты исследования активного словаря у старших дошкольников с ОНР

Испытуемые	Обследование слов, обозначающих предметы.	Название признаков предмета	Названия действий людей и животных	Подбор антонимов	Подбор синонимов	Средний балл

Испытуемые	Обследование слов, обозначающих предметы.				Название признаков предмета		Названия действий людей и животных		Подбор антонимов	Подбор синонимов	Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.	А.	Б.	А.	Б.			
Егор К.	2	3	1	3	2	3	3	2	1	1	2,1
Екатерина К.	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	2,3
Александр Д.	2	3	1	2	2	3	3	3	1	1	2,1
Варвара П.	2	3	2	2	2	3	3	1	2	1	2,1
Анастасия П.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2,1
Дарья Ч.	3	3	1	2	2	3	2	2	1	1	2
Анна К.	3	2	1	2	1	2	2	1	3	1	1,8
Тимофей К.	3	2	2	2	2	3	2	3	1	1	2,1
Игорь П.	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	2,3
Михаил С.	3	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2,2
Средний балл	2,6	2,5	1,6	2,4	1,9	2,7	2,5	2,2	1,7	1	

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том что, уровень сформированности активного словаря на не высоком уровне. Наиболее высокий балл 2,3 (Екатерина К., Игорь П.). Наиболее низкий результат у Анны К.. Средний балл составил 1,8. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 6.

Анализ индивидуальных результатов выполнения заданий детьми позволил нам сделать вывод о том, что наиболее трудное задание подбор синонимов и антонимов.

Исследование слов, обозначающие предметы показало нам, что наиболее сложное задание для испытуемых оказалась задание В. Называние детенышей животных. Средний балл составил 1,6. Большинство детей допускало следующие ошибки: у собаки собачка, у кошки кошечка, у лошади лошадёнка и т.д..

Отмечается высокий результат при выполнении задания А. Называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках. Средний балл

составил 2,6. С этим заданием справились следующие испытуемые: Екатерина К., Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Игорь П., Михаил С.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 7.

Среди заданий на исследование признаков предмета наиболее сложное задание стало задание А. Морковь сладкая, а редька ... (какая), ручей узенький, а река ... (какая?) и т.д.. Средний балл составил 1,9. Дети затруднялись в подборе слов. Дети отвечали следующим образом: морковь сладкая, а редька не сладкая, трава низкая, а дерево большое, ручей узенький, а река длинная. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 8.

Исследование слов, обозначающие действия людей и животных показало нам, что наиболее сложное задание для испытуемых оказалась задание Б. Обиходные действия. Дети путали такие слова, как обошел - перешел, бежит - мчится, прыгает - скачет т.д. Средний балл составил 2,2. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 9.

Вывод: активный словарный запас ограничен. С заданиями на подбор синонимов и однокоренных слов дети справились хуже всего.

Вывод: при исследовании понимания номинативной стороны речи выяснилось, что большинство детей не ориентируются в пространстве, не знают где лево, где право. Так, же выяснилось, что дети путают слова с близким фонематическим звучанием. Исследование понимания предложений выявило трудности понимания сравнительных конструкций и понимание инверсионных конструкций. Дети соглашались с неправильными предложениями. При исследовании понимания грамматических форм выяснились проблемы понимания глаголов совершенного и несовершенного вида, понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

Исследование слов, обозначающих предметы, выяснило, что большинство детей не знают название детенышей. Детей допускали следующие ошибки: у собаки собачка, у кошки кошечка, у лошади лошадка и

т.д.. Уровень классификации сформирован недостаточно. У детей возникли трудности в нахождении общих названий. Выяснились трудности при подборе слов-признаков. Исследование слов, обозначающие действия людей и животных показало нам, что наиболее сложное задание для испытуемых оказалась задание Б. Обязательные действия (например, входят, выходит, заходит, переходит, подходит, отходит). Дети путали такие слова, как обошел - перешел, бежит - мчится, прыгает - скачет т.д. Особые затруднения вызвали задания на подбор антонимов и синонимов. Дети не понимали задание, либо повторяли слово.

Связное речевое высказывание детей отличалось отсутствием четкости, последовательности изложения. Дети использовали простые предложения, состоящие из 2-3 слов.

2.3. Анализ результатов изучения грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР

Содержание методики исследования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР представлено в Приложении 2.

Оценивание результатов выполнения заданий проводилось по трехбалльной шкале, где:

3 балла - правильное выполнение;

2 балла - 1-2 ошибки;

1 балл – с заданием не справился.

Основными трудностями при выполнении заданий стали:

- нарушения согласования и управления (аграмматизмы);
- ошибки в словообразовании (образование относительных прилагательных);

- неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;
- неправильное согласование числительных с существительными;
- ошибки в использовании предлогов (пропуски, замены);
- ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Более подробно результаты исследования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Результаты исследования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР

Испытуемые	Исследование словоизменения				Исследование словообразования			Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.	А.	Б.	В.	
Егор К.	2	3	1	2	3	2	1	2
Екатерина К.	3	3	1	2	1	3	2	2,1
Александр Д.	3	2	1	3	2	2	1	2
Варвара П.	1	3	2	3	2	2	1	2
Анастасия П.	3	3	2	3	3	2	1	2,4
Дарья Ч.	3	3	1	3	2	2	1	2,1
Анна К.	3	2	2	2	3	2	1	2,1
Тимофей К.	3	3	1	3	2	3	2	2,4
Игорь П.	3	3	2	3	2	2	2	2,4
Михаил С.	3	3	1	2	3	2	1	2,1
Средний балл	2,7	2,8	1,4	2,6	2,3	2,2	1,3	

Анализ индивидуальных результатов выполнения заданий позволил нам сделать вывод о том, что наиболее высокий средний балл был получен следующим участниками: Анастасия П., Тимофей К., Игорь П. (средний балл 2,4). Наиболее низкий средний балл у Егора К., Александра Д. и у Варвары П. (средний балл 2). Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 10.

Наибольшие трудности для всех участников исследования представляли задания на исследование словообразования. Средний балл 1,9. Средний балл заданий на исследование словоизменения составил 2, 3. Дети

неверно образовывали уменьшительную форму существительного. Были отмечены следующие ошибки: ковёр-маленький ковёр, дерево – деревко, ведро – ведрышко. Так же дети испытывали затруднения при образовании прилагательных от существительных. Были отмечены следующие ошибки: снеговик из снега снеговой, книга из бумаги – бумаговая, ручка из пластмассы – пластиковая. Особую трудность вызвало задание на образование новых слов. Дети не понимали задания, либо повторяли слова. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 11.

При исследовании словоизменения наибольшие трудности для всех участников вызвало следующее задание: В. Преобразование единственного числа имен существительных во множественное. Средний балл составил 1,4. Испытуемые допускали следующие ошибки: ухо – уши, пень – пени, окно – окна и т.д.. При выполнении данного задания трудности возникли у всех испытуемых.

Наиболее высокий результат при выполнении задания Б. Образование форм родительного падежа множественного числа существительных. Были заданы вопросы: «Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев)», «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?». Средний балл составил 2,8.

С заданием справились следующие участники исследования: Егор К., Екатерина К., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч., Тимофей К., Игорь П., Михаил С.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 12.

При исследовании словообразования наибольшие трудности для всех участников вызвало следующее задание В. Образование сложных слов. Средний балл составил 1,3. При выполнении данного задания трудности возникли у всех испытуемых. Дети не понимали задания, либо повторяли слова.

Наиболее высокий результат при выполнении задания А. Образование уменьшительной формы существительного. Средний балл составил 2,3. Дети допускали следующие ошибки: платье – маленькое платье, ковер –

маленький ковер и т.д.. С заданием справились следующие участники исследования: Егор К., Анастасия П., Анна К., Михаил С.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 13.

Вывод: при исследовании грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР отмечались ошибки при преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции, при потреблении предлогов, так же отмечались ошибки употребления существительного единственного и множественного числа в различных падежах.

Особую трудность вызвали задание на образование сложных слов. Дети не понимали задания, либо сами придумывали слова. Например, мясокрутка, ледоколомка. Так же, дети показали плохой результат при образовании прилагательных от существительных. У детей встречались следующие ответы: Шкаф из дерева, значит он какой? Из дерева значит тяжелый, коричневый. Отмечаются ошибки при образовании уменьшительной формы существительного. У детей встречались следующие ответы: гнездо – гнездочко, дерево – деревинка.

Вывод по 2 главе.

В ходе констатирующего этапа исследования было проведено исследование лексических средств языка и грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у всех детей в разной степени нарушены все компоненты речевой системы, что и свидетельствует об ОНР. Данные подтверждаются заключением ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия).

На основе анализа результатов констатирующего этапа исследования мы можем сформулировать следующие выводы:

Понимание номинативной стороны речи приближено к норме, понимание грамматических форм нарушено, понимание предложений нарушено в значительной степени.

Активный словарный запас ограничен. Наиболее сохранен словарь существительных, с заданиями на подбор синонимов и однокоренных слов дети справлялись с большими затруднениями.

Связная речь сформирована на недостаточном уровне, аграмматична. Предложения простые. В самостоятельной речи употребляют преимущественно простые предлоги. Особенные трудности возникают при выполнении упражнений на исследование навыков словоизменения и словообразования.

Проведенный констатирующий этап исследования позволил установить, что уровень развития лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР не соответствует возрастной норме.

Констатирующий этап исследования показал, что уровень развития лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР находится на среднем уровне и требует специального коррекционного воздействия.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

3.1. Цель, задачи, принципы организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно- ролевых игр

Целью организации логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР в процессе сюжетно-ролевых игр является:

– составление и реализация комплекса сюжетно-ролевых игр для формирования лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

В настоящее время разработано множество методик, направленных на формирование лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР (Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко, Н. В. Серебрякова, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева).

Большинство авторов выделяют следующие задачи логопедической организации работы:

- 1) Развитие понимания речи;
- 2) Расширение и уточнение словарного запаса;
- 3) Формирование грамматического строя речи;
- 4) Развитие связной речи;
- 5) Развитие диалогической речи;

б) Формирование инициативы в общении с целью получения новых знаний;

7) Развитие игровой деятельности (расширение тематики сюжетно-ролевых игр, углубление их содержания).

Организация логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР опирается на ряд принципов.

Онтогенетический принцип. При разработке методики коррекционно-логопедической работы должна учитываться последовательность появления форм и функции речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе.

Принцип учета ведущей деятельности. Коррекционная работа учитывает ведущий вид деятельности. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности становится игра. Вся коррекционно-логопедическая работа опирается на ведущий вид деятельности.

Принцип системности основан на представлении о речи как о сложной функциональной системе. Все структурные компоненты речи находятся в тесном взаимодействии. Исходя из этого изучение речи, процесса её развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

Принцип комплексности. Реализация данного принципа предусматривает подробное логопедическое обследование, которое включает выявление навыков связной речи, объема пассивного и активного словаря, правильности грамматического оформления речи, степени сформированности фонетико-фонематического компонента языка.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский). Воздействие на нарушенную речь должно учитывать другие психические процессы. Данный принцип говорит о зависимости формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Определение данных

связей лежит в основе воздействия на психологические особенности детей с ОНР, которые могут препятствовать эффективной коррекции их речевой деятельности.

Принцип учета личности и социальной природы человека (Р. Е. Левина, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец) – предполагает организацию и направленность активности ребенка, имеющего нарушения речи. Все возможности и способности ребёнка, влияния окружающей социальной среды должны использоваться максимально.

В настоящее время разработано множество методик, направленных на формирование лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР: Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Н. М. Капкова, Т. А. Ткаченко, Н.В. Серебрякова, С. Н. Шаховская, Т.Б Филичева, Т.В. Туманова и др.. Все эти методики разработаны с учётом программы коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с выше перечисленными принципами.

Большинство авторов предлагают подбирать лексический материал по тематическому принципу. Данный принцип способствует более систематизированному усвоению и запоминанию материала, неоднократному повторению на протяжении всего периода обучения. Каждая тема может в себя включать следующие виды упражнений:

- Развитие словаря: активизация и обогащение словаря по теме; описание частей предметов; название действий; название признаков таких как форма, цвет, размер, внешний вид;

- Формирование грамматических представлений: упражнения на словоизменение (число, род, падеж); упражнение на словообразование (уменьшительные и увеличительные суффиксы, приставочные глаголы; относительные, притяжательные, качественные прилагательные); употребление предлогов; составление предложений различной структуры с постепенным усложнением.

Для работы по развитию лексико-грамматических средств языка, по мнению Н. В. Нищевой, стоит опираться на перспективное планирование коррекционной работы. В своей программе автор использует принцип постепенного усложнения материала по всем разделам изучаемых из года в год лексических тем.

Вся коррекционная работа разделена на три периода обучения, т. е. осенний, зимний и весенний. В каждом периоде три месяца, а каждый месяц делится на четыре недели и за каждой неделей закрепляются определенные лексические темы.

Н. В. Нищева для каждого занятия предлагает конкретную лексическую тему, которая направлена на формирование коммуникативной компетенции ребенка. Для каждой лексической темы логопед определяет задачи: сформировать у детей представление о том или ином времени года, о главных признаках сезона; ввести в активный словарь различные части речи; закрепить и расширить обобщенные представления о разных предметах или явлениях; уточнить и расширить представления детей об окружающих предметах и их назначении, их существенных признаках, материалах, из которых они сделаны [35].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина предлагают осуществлять коррекционную работу с применением поэтапной системы формирования речи в условиях логопедической группы. Данная программа предполагает два года обучения (старшая и подготовительная группа). В итоге усвоения программы у детей отмечается развитие самостоятельной связной, грамматически правильно оформленной речи; количественных и качественных параметров лексического строя языка, которые соответствуют возрастным нормам. Усваивается фонетическая система родного языка, это влияет на развитие готовности детей с ОНР к обучению в школе. В специальной группе для детей с нарушениями речи занятия с учителем-логопедом являются основополагающей формой коррекционного обучения, которая влияет на развитие всех компонентов языка.

В старшей группе выделяют следующие направления коррекционного обучения:

- формирование лексико-грамматических средств языка;
- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие связной речи.

Занятия по формированию лексико-грамматических средств языка в подготовительной к школе логопедической группе направлены на формирование навыков составления и использования простых двусоставных предложений, на распространение их за счет использования однородных подлежащих, сказуемых и в конце дополнений и определений. Важно сформировать умение правильно согласовывать члены предложения в роде, числе и падеже. В подготовительной к школе группе продолжается работа по развитию и усложнению навыков словоизменения и словообразования [54].

Для обогащения словаря синонимов В. В. Коноваленко предлагает следующие игры: «Как сказать?», «Конкурс слов — сравнений», «Подбери слово» и другие, которые способствуют актуализации синонимов и развитию слухового внимания и памяти.

Игры «Назови лишнее слово», «Загадки-описания», а также ответы на вопросы: «какой?», «какая?», «какое?», «какие?» направлены на развитие атрибутивного словаря. С их помощью у детей обогащается и актуализируется словарь прилагательных, развивается словесно-логическое мышление [20].

Для расширения пассивного словаря существительных О. С. Ушакова предлагает проговаривание названий предмета, а А. В. Захарова считает, что эффективным способом запоминания существительных является создание ситуации поиска ребенком исчезнувшего предмета.

По мнению Е. Н. Краузе, для обогащения словаря антонимов можно применить такие игры как: «Доскажи словечко», «Сравни», «Как сказать наоборот?» и другие. Эти игры направлены на активизацию, обогащение и закрепление словаря антонимов [24].

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова для активизации словаря глаголов предлагают игры: «Кто как кричит?», «Кто как передвигается?», «Кто быстрее принесет картинку» и другие. Авторы подчеркивают, что предикативный словарь у дошкольников с ОНР находится на недостаточном уровне развития, в связи с ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире. В лексиконе у детей с ОНР отсутствуют многие обозначения действий. Дети употребляют глаголы расширенного или чрезмерно суженного значения.

В. В. Коноваленко для развития словаря обобщающих слов предлагает использовать следующие игры: «Назови лишнее слово», «Назови одним словом», «Что общего?» и другие [20].

Об особом значении использования игры в работе над развитием всех сторон речи указывает В.И. Селиверстов. Автор предлагает многофункциональное использование одних и тех же игр. Например, игра «Сюрприз» может использоваться как часть сюжетно-ролевой игры в разных аспектах, например для обогащения словаря [40].

Для развития предложного управления у детей с ОНР Ю.Ф. Гаркуша предлагает использовать сказочных персонажей в игровой ситуации. Например, в игре «Исправь ошибки Незнайки» детям предлагается побыть в роли учителя и помочь персонажу исправить ошибки. Целью игры «Накорми Великана» является образование существительных множественного числа. Для этого один ребёнок играет роль Великана, а другой ребенок – кота. В игре «Швейная мастерская» ребенок, делая заказ закройщику, сообщает: «Мне нужен шарф из шерсти»; получив «готовый» шарф (в карточку – конверт с вырезанным по контуру силуэтом шарфа «закройщиком» вставляется образец соответствующего материала), ребенок говорит: «У меня шерстяной шарф».

Характеризуя роль сюжетно-ролевой игры в развитии речи детей с ОНР, Ю.Ф. Гаркуша предлагает в занятия включать фрагменты сюжетной

игры, которые способствуют реализации коррекционных задач логопедического занятия [8].

Например, в игре «Строители» дети строят дорогу из брусков. Детям необходимо сделать так, что количество брусков совпадало с количеством слогов в слове. В игре «Весёлые билеты» дети в роли кассира выдают проездные билеты. Пассажирами являются разные животные. На билетах изображены звуковые схемы слов, которые должны совпадать с названиями животных. Данная игра способствует речевому развитию детей с ОНР.

Ю. Ф. Гаркуша отмечает, что при планировании логопедических занятий важно предусмотреть возможность выбора детьми разных вариантов речевых высказываний в контексте исполняемой роли. Например, используя игру «Магазин», можно отрабатывать правильное использование предлогов, падежей, обогащения словаря. Для этого логопед выступает в роли продавца. Он объясняет детям, что магазин не обычный. В нём можно купить только те товары, которые, например, можно приготовить (которыми можно рисовать, прибирать и т.п.). Дети, играя роль покупателя, могут по-разному выражать в речи свою просьбу. Важно правильно выбрать нужную покупку. Затем дети могут поменяться ролями. По мнению Ю. Ф. Гаркуши элементы сюжетно-ролевой игры можно использовать при проведении физкультминуток [8].

Таким образом, сюжетно-ролевые игры и их фрагменты, могут быть применены логопедом на разных этапах занятий. Фронтальные логопедические занятия с применением сюжетно-ролевой игры, по мнению Ю. Ф. Гаркуши, вызывают у детей интерес, способствуют более эффективному процессу коррекционного обучения.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова при коррекции грамматического строя речи детей с ОНР предлагают использовать следующие игры для закрепления словоизменения существительных, глаголов и прилагательных:

- игра «Что есть в нашем магазине?» (дифференциация существительных единственного и множественного числа);

- игра «Уборка урожая» (закрепление формы винительного падежа существительного);
- игра «В огороде» (закрепление формы винительного падежа);
- игра «Подбери слова» (закрепление формы винительного падежа);
- игра «Пастух и охотник» (закрепление формы винительного падежа);
- игра «Чего не хватает» (закрепление формы родительного падежа существительных);
- игра «Нужные вещи» (закрепление формы дательного падежа существительного);
- игра «Лото» (закрепление формы существительного в родительном падеже в единственном и множественном числе);
- игра «Инструменты» (закрепление формы существительного в творительном падеже) [25].

Вывод: Проанализировав научно-методическую литературу по проблеме исследования (Ю. Ф. Гаркуша, Л. Г. Соловьева, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), можно сделать вывод о том, что в ходе занятий использование сюжетно-ролевой игры способствует созданию благоприятных условий для речевого общения детей, для активизации и развития речи. Через игру происходит развитие значений и функций слова. Перенос действий, который является характерной особенностью игры, служит опорой для переноса словесного значения, и, как следствие, игровая деятельность является мощным фактором речевого развития ребенка. Применение сюжетно-ролевой игры способствует созданию таких ситуаций, в которых условия для усвоения речи являются гораздо более разнообразными и эффективными. В процессе сюжетно-ролевой игры происходит развитие не только внешней, но и смысловой стороны речи, в результате этого происходит обогащение словарного запаса.

3.2. Содержание работы учителя-логопеда по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр

Констатирующий этап исследования показал, что у обследуемых детей выраженные нарушения лексико-грамматической стороны речи. Это обуславливается структурой речевого дефекта.

Целью формирующего эксперимента явилось разработка подгрупповых занятий и сюжетно-ролевых игр для формирования лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

При планировании коррекционной работы учитывались методические рекомендации следующих авторов: Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова и др. При разработке методик, авторы опирались на программы коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с принципами, которые были описаны в параграфе 3.1..

Формирующий этап исследования был реализован в период с 6.11.17 по 31.1.18 на базе МКДОУ ГО Заречный «Детский сад комбинированного вида «Детство» СП «Сказка». В ходе формирующего этапа исследования дети, принимавшие участие в констатирующем исследовании, были разделены на 2 подгруппы. В состав первой (экспериментальной) группы вошли 5 человек (2 мальчика и 3 девочки), во вторую (контрольную) группу – 5 человек (2 девочки и 3 мальчика).

Экспериментальная группа принимала участие в подгрупповых занятиях и в сюжетно-ролевой игре. Дети контрольной группы принимали участие только в подгрупповых занятиях.

Предложенная работа по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР в процессе сюжетно-ролевых игр была разделена на этапы:

1) Подготовительный этап.

Цель данного этапа: планирование задач коррекционной работы, подбор методов и приемов, подбор речевого материала, написание конспекта, разработка сюжетно-ролевой игры.

Методы и приёмы: анализ научно-методической литературы, разработка содержания логопедической работы.

Был разработан план работы по формированию лексико-грамматической стороны речи для детей старшего дошкольного возраста с ОНР с применением сюжетно-ролевых игр на основе лексических тем на учебный год. Для каждой сюжетно-ролевой игры были определены задачи. Большое внимание уделялось созданию предметно-игровой среды. План представлен в виде таблицы. При подготовке к занятиям использовалась Нищева Н.В. “Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР”.

Таблица № 4

Тематическое планирование формирующего этапа исследования

Период	Подгрупповое занятие	Период	Сюжетно-ролевая игра
6.11.17	Перелётные птицы.	8.11.17	Экскурсия в музей птиц.
13.11.17	Лес. Грибы. Ягоды.	15.11.17	По грибы, да по ягоды.
20.11.17	Домашние животные осенью.	22.11.17	Выставка домашних животных.
27.11.17	Одежда, обувь.	29.11.17	Магазин обуви.
4.12.17	Мебель.	6. 12.17	Мебельный интернет-магазин.
11. 12.17	Посуда.	13.12.17	Званый ужин.
18. 12.17	Зима. Зимующие птицы.	20. 12.17	Экскурсия в музей птиц.
25. 12.17	Новогодний праздник.	27. 12.17	С Новым Годом.
8.01.18	Комнатные растения.	10.01.18	Садовник.
15.01.18	Родной город.	17.01.18	Экскурсия по городу.
22.01.18	Весенние с/х работы.	24.01.18	Сажаем овощи.
29.01.18	Космос.	31. 01.18	Космические полеты.
5. 02.18	Почта.	7. 02.18	Почта.

Были определены основные направления коррекционной работы:

– развитие словаря: активизация и обогащение словаря по теме; описание предметов; название действий; название признаков;

– формирование грамматической стороны речи: словоизменение; словообразование; употребление предлогов; составление предложений различной структуры с постепенным усложнением.

Не менее важным этапом стало подготовка оборудования для проведения сюжетно-ролевых игр. Были подобраны различные игровые наборы, изготавливались муляжи, использовались предметы, которые замещали реальные.

2) Фронтальное занятие.

Цель данного этапа: уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, формирование практических навыков словообразования и словоизменения, умение употреблять простые распространенные предложения.

Время: подгрупповые занятия по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР проводились один раз в неделю по 25 минут. В итоге во время формирующего этапа исследования было проведено 13 подгрупповых занятий.

Методы и приёмы: практические методы (метод упражнения, игровой метод, метод моделирования), наглядные методы (использование макетов и пособий, рассматривание картин, просмотр презентаций), словесные методы (рассказ, беседа).

3) Сюжетно-ролевая игра по пройденному материалу.

Цель данного этапа: закрепление и активизация словарного запаса по лексической теме, закрепление практических навыков словообразования и словоизменения.

Время: сюжетно-ролевые игры проводились после изучения новой лексической темы один раз в неделю по 30 минут. В итоге во время формирующего этапа исследования было проведено 26 занятий из них 13 подгрупповых и 13 в виде сюжетно-ролевой игры.

Методы и приёмы: использование сюрпризных моментов, применение современных информационно-компьютерных технологий.

Постепенно в процессе реализации сюжетно-ролевых игр стало заметно, как повышался уровень проявления самостоятельности детей, улучшалось умение распределять роли и выполнять их, умение подчиняться установленным правилам, умение согласовывать свои действия с другом. Дети принимали активное участие в игровой деятельности

В ходе работы были соблюдены следующие педагогические условия:

- 1) Подготовка к проведению сюжетно-ролевой игры, ее проведение.
- 2) Руководство сюжетно-ролевой игрой.
- 3) Учет особенностей развития детей.
- 4) Использование разных игр.
- 5) Поддержание интереса к сюжетно-ролевой игре.

При подготовке к сюжетно-ролевой игре были использованы следующие приемы:

- использование сюрпризных моментов (получение письма, приезд и встреча гостя);
- чтение книг по теме сюжетно-ролевой игры, обсуждение сюжета, поступков героев;
- наблюдение за трудом взрослых;
- беседа детей с родителями по теме игры;
- обсуждение с детьми плана сюжетно-ролевой игры с использованием карт-схем.

3.3. Контрольный этап исследования и его анализ

С целью проверки эффективности предложенного содержания логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР в процессе сюжетно-ролевых игр, был

реализован контрольный этап исследования. Базой исследования стал МКДОУ ГО Заречный «Детский сад комбинированного вида «Детство» СП «Сказка». Контрольный период проводился в период с 12.03.18 по 15.04.18. В исследовании принимали участие те же дети, что и в констатирующем исследовании. В ходе коррекционной работы проводились подгрупповые занятия и сюжетно-ролевые игры, с целью развития лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР.

В качестве методики исследования выступила методика констатирующего этапа, содержание которой представлено в параграфе 2.1..

Результаты исследования пассивного словаря у старших дошкольников с ОНР представлены в таблицах № 5 и № 6.

Таблица № 5

Результаты обследования понимания номинативной стороны речи

Испытуемые	Констатирующий этап исследования					Средний балл	Контрольный этап исследования					Средний балл
	А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д	
Экспериментальная группа												
Егор К.	3	2	3	3	3	2,8	3	3	3	3	3	3
Екатерина К.	3	3	3	2	3	2,8	3	3	3	3	3	3
Александр Д.	3	2	3	2	2	2,4	3	2	3	3	2	2,6
Варвара П.	3	3	2	3	3	2,8	3	3	3	3	3	3
Анастасия П.	3	2	3	3	1	2,4	3	3	3	3	3	3
Средний балл	3	2,4	2,8	2,6	2,4		3	2,8	3	3	2,8	
Контрольная группа												
Дарья Ч.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Анна К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Тимофей К.	3	2	3	3	1	2,4	3	2	3	3	2	2,6
Игорь П.	3	3	3	2	2	2,6	3	3	3	3	2	2,8
Михаил С.	3	2	3	2	3	2,6	3	2	3	3	3	2,8
Средний балл	3	2,6	3	2,6	2,4		3	2,6	3	3	2,6	

Проанализировав данные можно увидеть, что повысился результат при выполнении следующих заданий:

Г. Понимание слов, обозначающих признаки;

Д. Понимание пространственных наречий. Дети стали лучше различать правую и левую сторону.

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том что, у следующих испытуемых повысился результат: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Тимофей К., Игорь П., Михаил С..

Средний балл выполнения задания Б. (Предъявление «конфликтных» картинок) не изменился. Повысился результат у Екатерины К., Анастасии П.. У испытуемых Александр Д., Тимофей К., Михаил С. результат выполнения задания Б. не изменился. Дети по-прежнему путали слова с близким фонематическим звучанием. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 14.

Сравнительная характеристика результатов обследования понимания номинативной стороны речи в экспериментальной и контрольной группе показала улучшение динамики.

Анализируя результаты, можно отметить, что в экспериментальной группе повысился результат у всех детей, а в контрольной у троих детей (Тимофей К., Игорь П., Михаил С.). Отметим, что констатирующий этап исследования выявил у контрольной группы более высокие результаты при исследовании понимания номинативной стороны речи.

В экспериментальной группе повысился результат выполнения всех заданий. Это связано с тем, что во время проведения формирующего этапа исследования велась работа по уточнению и расширению словаря. Дети стали лучше понимать действия, изображенные на картинках, слова, обозначающие признаки. Дети меньше стали путать понятия узкий – широкий, дальше – ближе.

Улучшился показатель понимания пространственных наречий, дети стали лучше различать лево и право.

У детей контрольной группы отмечается улучшение понимания слов, обозначающие признаки (Игорь П., Михаил С.) и понимание пространственных наречий (Тимофей К.).

Результаты обследования понимания предложений

Испытуемые	До				Средний балл	После				Средний балл
	А	Б	В	Г		А	Б	В	Г	
Экспериментальная группа										
Егор К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Екатерина К.	3	2	2	3	2,5	3	2	3	3	2,7
Александр Д.	2	2	2	1	2,2	2	3	3	2	2,5
Варвара П.	2	3	3	1	2,2	2	3	3	2	2,5
Анастасия П.	2	3	3	3	2,7	3	3	3	3	3
Средний балл	2,4	2,6	2,6	2,2		2,6	2,8	3	2,6	
Контрольная группа										
Дарья Ч.	2	1	2	1	1,5	3	2	2	2	2,2
Анна К.	1	1	1	3	1,5	2	2	1	3	2
Тимофей К.	3	3	1	3	2,5	3	3	2	3	2,7
Игорь П.	3	2	2	3	2,5	2	3	2	3	2,5
Михаил С.	2	1	2	1	1,5	2	2	2	2	2
Средний балл	2,2	1,6	1,6	2,2		2,4	2,4	1,8	2,6	

Проанализировав индивидуальные данные, можно увидеть, что повысился результат выполнения всех заданий.

Проанализировав индивидуальные данные, можно увидеть, что у следующих испытуемых повысился результат: Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Михаил С.. Анастасия П. смогла верно определить что было сделано раньше. Александр Д. заметил, что предложение «Коза принесла корм девочке» с ошибкой и исправил его. Екатерина К. отметила что предложение « Муха больше слона» не правильное. Варвара П. смогла исправить предложение «Взошло солнце, потому что стало тепло». У Игоря П. средний балл не изменился (2,5). Он допустил ошибки в задании А. Понимание инверсионных конструкций. Наблюдается динамика при выполнении задания Б. Исправить предложение. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 15.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о значительной динамике экспериментальной группы.

Дети экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы лучше справились со следующими заданиями:

- А. Понимание инверсионных конструкций;
- Б. Исправить предложение;
- В. Понимание сравнительных конструкций.

У детей контрольной группы так же наблюдается динамика, но значительно ниже, чем в экспериментальной группе. Наиболее сложным заданием для детей контрольной группы стало задание В. Понимание сравнительных конструкций (средний балл 1,8). Дети соглашались с неправильными предложениями. Динамика выполнения остальных заданий улучшилась. Дети исправляли не правильные предложения, определяли кто приехал раньше.

Вывод: улучшение показателей в экспериментальной и контрольной группе связано с тем, что на подгрупповых занятиях велась работа над пониманием предложений. Детям предлагалось послушать предложение и исправить его. Например: Собака кормит мальчика. Воробей больше аиста.

Таблица № 7

Обследование понимания грамматических форм

Испытуемые	Констатирующий этап исследования					Средний балл	Контрольный этап исследования					Средний балл
	А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д	
Экспериментальная группа												
Егор К.	3	2	2	3	1	2,2	3	2	2	3	2	2,4
Екатерина К.	3	3	2	3	2	2,6	3	3	2	3	3	2,8
Александр Д.	3	3	3	2	2	2,6	3	3	3	3	3	3
Варвара П.	3	2	3	3	1	2,4	3	3	3	3	2	2,8
Анастасия П.	3	3	3	3	2	2,8	3	3	3	3	3	3
Средний балл	3	2,6	2,6	2,8	1,6		3	2,8	2,6	3	2,6	
Контрольная группа												
Дарья Ч.	2	3	2	3	3	2,6	2	3	2	3	3	2,6
Анна К.	3	3	3	3	1	2,6	3	3	3	3	2	2,8
Тимофей К.	3	2	3	3	3	2,8	3	2	3	3	3	2,8
Игорь П.	2	3	3	3	2	2,6	3	3	3	3	2	2,8
Михаил С.	2	3	2	2	2	2,2	2	3	2	3	2	2,4
Средний балл	2,4	2,8	2,6	2,8	2,2		2,6	2,8	2,6	3	2,4	

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что повысился результат при выполнении следующих заданий:

А. Понимание форм единственного и множественного числа существительного;

Г. Понимание префиксальных изменений глагольных форм;

Д. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

Проанализировав индивидуальные данные, можно увидеть, что у следующих испытуемых повысился результат: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Анна К., Игорь П., Михаил С..

Например, Егор К. при исследовании понимания форм единственного и множественного числа существительного допустил меньше ошибок по сравнению с констатирующим этапом исследования; Михаил С. безошибочно показал картинки, где мальчик входит, где девочка наливает воду;

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у испытуемых экспериментальной группы повысился результат: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П..

Например, Варвара П. при исследовании понимания глаголов совершенного и несовершенного вида допустил меньше ошибок по сравнению с констатирующим этапом исследования.

Не удалось повысить результат задания В. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Дети продолжали допускать ошибки, путая действия сделанные девочкой и мальчиком.

С заданием не справились следующие дети: Егор К., Екатерина К., Дарья Ч., Михаил С.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 16.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе динамика выше, чем в контрольной группе.

Дети экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы лучше справились со следующими заданиями:

А. Понимание форм единственного и множественного числа существительного.

Д. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

В экспериментальной группе повысился результат у всех испытуемых.

У детей контрольной группы так же наблюдается динамика. Повысился результат выполнения следующих заданий:

А. Понимание форм единственного и множественного числа существительного.

Г. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Д. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

В контрольной группе повысился результат у следующих испытуемых: Анна К., Игорь П., Михаил С..

Вывод: улучшение показателей в экспериментальной и контрольной группе связано с тем, что на подгрупповых занятиях и во время проведения сюжетно-ролевых игр велась работа над пониманием грамматических форм. Детям предлагались следующие задания. Покажи, где мальчики собирают грибы, а где собрали грибы. Где девочка поднимает корзину, а где подняла корзину и т. д..Продавец вышел за сапогами, продавец зашел с сапогами. Девочка открыла хлебницу, девочка закрыла хлебницу и т.д..

Результаты исследования активного словаря у старших дошкольников с ОНР представлены в таблицах № 8 и № 9.

Таблица № 8

Результаты обследования слов, обозначающих предметы

Испытуемые	До				Средний балл	После				Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.		А.	Б.	В.	Г.	
Экспериментальная группа										
Егор К.	2	3	1	3	2,25	3	3	2	3	2,7
Екатерина К.	3	2	2	3	2,5	3	3	3	3	3
Александр Д.	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2,5
Варвара П.	2	3	2	2	2,25	3	3	2	3	2,7

Испытуемые	До				Средний балл	После				Средний балл
	А.	Б.	В.	Г.		А.	Б.	В.	Г.	
Анастасия П.	2	2	2	3	2,25	3	3	3	3	3
Средний балл	2,2	2,6	1,6	2,6		3	3	2,4	2,8	
Контрольная группа										
Дарья Ч.	3	3	1	2	2,25	3	3	2	2	2,5
Анна К.	3	2	1	2	2	3	3	2	2	2,5
Тимофей К.	3	2	2	2	2,25	3	3	3	3	3
Игорь П.	3	2	2	3	2,5	3	3	2	3	2,7
Михаил С.	3	3	2	2	2,5	3	3	2	2	2,5
Средний балл	3	2,4	1,6	2,2		3	3	2,2	2,4	

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что повысился результат выполнения всех заданий. Дети безошибочно называли предметы, изображенные на картинках. Более успешно отгадывали предмет по его описанию. Верно называли детёнышей животных. Повысился уровень системной лексики.

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у следующих испытуемых повысился результат: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Игорь П..

У Михаила С. средний балл не изменился. Он допустил ошибки в задании В) название детенышей животных. Михаил С. ответил, что у лошади лошадки, у коровы коровка. Так же были допущены ошибки в задании Г) нахождение общих названий: малина – ягода, груша - ...(что?). Михаил С. ответил, что сапоги - обувь, а шуба... вещи, комар - насекомое, а щука ...животное. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 17.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе динамика выше, чем в контрольной группе.

Дети экспериментальной группы лучше справились со следующими заданиями:

- А) Называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках.
- Б) Называние предмета по его описанию. Ребенку предлагаются вопросы, характеризующие предмет.
- В) называние детенышей животных.
- Г) нахождение общих названий: малина – ягода, груша - ... (что?).

Уменьшилось количество ошибок в названии детенышей, чаще всего дети не правильно называли детёнышей лошади, свиньи, овцы и коровы. Вместо жеребёнка, поросёнка, ягнёнка и телёнка, они говорили лошадка, свинёнок, овечка, коровка.

При выполнении задания Г) в экспериментальной группе наблюдается динамика. Были допущены следующие ошибки. Вместо одежды говорили вещи, путали диких и домашних животных, вместо продуктов говорили это то, что едят.

В экспериментальной группе повысился результат выполнения заданий у всех испытуемых.

В контрольной группе тоже повысился результат выполнения всех заданий.

В контрольной группе повысился результат у следующих испытуемых: Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Игорь П..

Вывод: улучшение показателей в экспериментальной и контрольной группе связано с тем, что на подгрупповых занятиях и во время проведения сюжетно-ролевых игр велась работа над развитием активного словаря. Дети отгадывали загадки, на групповом занятии “Домашние животные осенью” и во время сюжетно-ролевой игры “Выставка домашних животных” говорили о животных и их детёнышах, закреплялись обобщающие понятия. Проведенная работа повлияла на изменение результатов исследования в лучшую сторону, что говорит об её эффективности.

Результаты исследования активного словаря у старших дошкольников с ОНР представлены в таблице № 9.

Результаты исследования активного словаря у старших дошкольников с ОНР

Испытуемые	Название признаков предмета		Названия действий людей и животных		Подбор антонимов		Подбор синонимов		Средний балл	Название признаков предмета		Названия действий людей и животных		Подбор антонимов		Подбор синонимов		Средний балл
	До									После								
	А	Б	А	Б	1	2	А	Б		А	Б	1	2	А	Б	1	2	
Экспериментальная группа																		
Егор К.	2	3	3	2	1	1	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2,6		
Екатерина К.	2	2	3	3	2	1	2,1	2	3	3	3	2	2	2	2,5			
Александр Д.	2	3	3	3	1	1	2,1	3	3	3	3	2	1	2,5				
Варвара П.	2	3	3	1	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2,5				
Анастасия П.	2	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	3	2	2,6				
Средний балл	2	2,8	2,8	2,2	1,6	1		2,4	3	3	2,6	2,6	1,8					
Контрольная группа																		
Дарья Ч.	2	3	2	2	1	1	1,8	2	3	3	3	2	2	2,5				
Анна К.	1	2	2	1	3	1	1,6	2	2	2	2	3	2	2,1				
Тимофей К.	2	3	2	3	1	1	2	3	3	3	3	3	2	2,8				
Игорь П.	2	2	3	3	2	1	2,1	2	3	3	3	2	2	2,5				
Михаил С.	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	2,3				
Средний балл	1,8	2,6	2,2	2,2	1,8	1		2,2	2,8	2,8	2,8	2,4	1,8					

Проанализировав индивидуальные данные, мы можем увидеть, что повысился результат выполнения всех заданий.

Дети стали точнее подбирать признаки к предметам. Например, Екатерина К. к слову ёлка подобрала следующие слова-признаки: ёлка – зелённая, нарядная, высокая, колючая. Дарья Ч. безошибочно сказала кто что делает (повар – готовит, художник – рисунок и т.д.) Улучшился показатель подбора антонимов и синонимов, но дети всё же допускали ошибки. Анастасия П. дала следующий ответ: большой – маленький, холодный – горячий, чистый – грязный, твердый – пушистый, тупой – не тупой.

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у всех участников исследования повысился результат.

Наиболее сложным для выполнения стало задание на подбор синонимов к словам. Дети нуждались в наводящих вопросах, часто вместо синонимов подбирали антонимы, не могли подобрать подходящие слова. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 18.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о том, что и в первой и во второй группе наблюдается увеличение динамики, однако в экспериментальной группе динамика выше, чем в контрольной группе.

Дети экспериментальной группы лучше справились со следующими заданиями:

А) морковь сладкая, а редька ... (какая).

Б) подобрать признаки к предметам

А) повар (учитель, почтальон) что делает?

1) Подбор слов с противоположным значением.

В экспериментальной группе повысился результат у всех испытуемых. В контрольной группе тоже повысился результат у всех заданий детей.

Вывод: улучшение показателей в экспериментальной и контрольной группе связано с тем, что на подгрупповых занятиях и во время проведения сюжетно-ролевых игр велась работа над развитием активного словаря. Например, во время проведения подгруппового занятия “Лес. Грибы. Ягоды.” С детьми велась работа по расширению словаря прилагательных. Земляника сладкая, а клюква – кислая. Черника круглая, а облепиха – овальная. Во время подгруппового занятия “ Новогодний праздник” детям предлагалось следующее задание. Зелёный ёлочный шарик большой, а красный ёлочный шарик – маленький. Наверху ёлки гирлянда узкая, а внизу – широкая. Пластмассовый шарик прочный, а стеклянный – хрупкий.

Результаты исследования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР представлены в таблицах № 10 и № 11.

Результаты исследования словоизменения

Испытуемые	До				Средний балл	После				Средний балл
	А	Б	В	Г		А	Б	В	Г	
Экспериментальная группа										
Егор К.	2	3	1	2	2	2	3	2	3	2,5
Екатерина К.	3	3	1	2	2,25	3	3	2	2	2,5
Александр Д.	3	2	1	3	2,25	3	2	3	3	2,7
Варвара П.	1	3	2	3	2,25	2	3	2	3	2,5
Анастасия П.	3	3	2	3	2,75	3	3	3	3	3
Средний балл	2,4	2,8	1,4	2,6		2,6	2,8	2,4	2,8	
Контрольная группа										
Дарья Ч.	3	3	1	3	2,5	3	3	3	3	3
Анна К.	3	2	2	2	2,25	3	2	2	2	2,25
Тимофей К.	3	3	1	3	2,5	2	3	3	3	2,5
Игорь П.	3	3	2	3	2,7	3	3	2	3	2,7
Михаил С.	3	3	1	2	2,25	3	3	1	2	2,25
Средний балл	2,7	2,8	1,4	2,6		2,7	2,8	2,2	2,6	

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что повысился результат выполнения следующих заданий:

А) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах.

В) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции.

Г) употребление предлогов.

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у следующих испытуемых повысился результат: Егор К., Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч..

Например, Егор К. при выполнении задания В) преобразование единственного числа имен существительных во множественное, дал следующий ответ: коза козы (ударение на второй слог), глаз – глаза, стул – стулья, лоб – лобы, ухо – уши, дерево – деревья. Варвара П. при выполнении задания А. Употребление существительного единственного и

множественного числа в различных падежах, дала следующий ответ: Чем покрыт стол? – скатертью. Чем девочка режет хлеб? – ножиком. Кого кормит мальчик? – собаку. На кого смотрят люди? - лиса. За чем дети идут в лес? – за ягодами.

Не изменился средний балл выполнения задания Б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных.

Дети по-прежнему, допускали ошибки. Например: Чего много в лесу? – дерев. Чего много в саду? – ягоды.

Не удалось повысить результат выполнения заданий следующим детям: Анна К., Тимофей К., Игорь П., Михаил С.. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 19.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о значительной динамике экспериментальной группы.

Дети экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы лучше справились со следующими заданиями:

В) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции.

Г) употребление предлогов.

У детей контрольной группы отмечается динамика при выполнении задания А) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах. Наиболее сложным заданием для детей контрольной группы стало задание В. преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции (средний балл 2,2). При выполнении задания дети допускали такие ошибки, как: лоб – лобы, ухо – уши, хлеб – хлебы. Динамика выполнения остальных заданий не изменилась.

Вывод: в экспериментальной группе повысился результат выполнения всех заданий. Это связано с тем, что во время проведения формирующего этапа исследования осуществлялась работа над развитием словоизменения.

Например, детям предлагались следующие задания: Чего много в магазине – туфель, тапочек, кроссовок. Чего много в магазине – диванов, стульев, столов, шкафов. Отрабатывалось применения предлогов. Где соловей – в клетке, за клеткой, на клетке, перед клеткой. Отрабатывалось употребление существительного в единственном и множественном числе в различных падежах. Чем покрыт стол? – скатертью. Кого угощает хозяин? – гостей. Кому мальчик наливает сок? – подруге. С чем бутерброды? – с сыром. О чём говорят гости? – о погоде.

Таблица № 11

Результаты исследование словообразования

Испытуемые	До			Средний балл	После			Средний балл
	А	Б	В		А	Б	В	
Экспериментальная группа								
Егор К.	3	2	1	2	3	2	3	2,6
Екатерина К.	1	3	2	2	2	3	3	2,6
Александр Д.	2	2	1	1,6	3	3	2	2,6
Варвара П.	2	2	1	1,6	2	3	2	2,3
Анастасия П.	3	2	1	2	3	2	3	2,3
Средний балл	2,2	2,2	1,2		2,6	2,6	2,6	
Контрольная группа								
Дарья Ч.	2	2	1	1,6	2	2	3	2,3
Анна К.	3	2	1	2	3	3	1	2,3
Тимофей К.	2	3	2	2,3	3	3	2	2,6
Игорь П.	2	2	2	2	2	2	2	2
Михаил С.	3	2	1	2	3	2	2	2,3
Средний балл	2,4	2,2	1,4		2,6	2,4	1,8	

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что повысился результат выполнения всех заданий.

Уменьшилось количество ошибок при образовании уменьшительной формы существительного, при образовании прилагательных от существительных. Наиболее сложным осталось задание В) образование сложных слов. Дети с трудом понимали задание, повторяли слова или меняли их местами. Дети отвечали: сам летит – шарик, сено косить – сенокоска.

Анализ данных представленных в таблице позволил нам сделать вывод о том, что у следующих испытуемых повысился результат: Егор К.,

Екатерина К., Александр Д., Варвара П., Анастасия П., Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Михаил С..

У Игоря П. средний балл не изменился. В задание направленное на умение образовывать уменьшительную форму существительного Игорь П. допустил ошибки. Гнездо – гнезды. Ухо – ухи. В задании Б) образование прилагательных от существительных. Игорь П. допустил следующие ошибки: бумага – бумаговый, стекло – стеклянной. Задание В) образование сложных слов. так же выполнено ошибками. Сам варить – самоварка. Более наглядно результаты представлены в приложении № 1, Рис. 20.

Проанализировав результаты экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе динамика выше, чем в контрольной группе.

Дети экспериментальной группы лучше справились со следующими заданиями:

Б) образование прилагательных от существительных;

В) образование сложных слов.

В экспериментальной группе повысился результат у всех испытуемых.

У детей контрольной группы так же наблюдается динамика. Повысился результат выполнения заданий у следующих испытуемых: Дарья Ч., Анна К., Тимофей К., Михаил С..

Вывод: увеличение динамики в контрольной и экспериментальной группе связано с тем, что во время проведения формирующего этапа исследования велась работа над словообразованием. Дети образовывали уменьшительную форму существительного на подгрупповых занятиях «Лес. Грибы. Ягоды», «Одежда, обувь», «Мебель», «Посуда» образовывали сложные слова на подгрупповых занятиях «Весенние с/х работы», образовывали прилагательные от существительных на подгрупповых занятиях «Мебель», «Посуда», «Новогодний праздник».

Вывод: при проведении контрольного этапа исследования, проводилось исследование результатов коррекционной работы. У детей,

вошедших в экспериментальную группу, с которыми проводились подгрупповые занятия и сюжетно-ролевые игры, динамика выше, по сравнению с контрольной группой, с которой проводились только подгрупповые занятия. Это говорит об эффективности логопедической работы.

В результате коррекционной работы дети стали лучше различать слова с близким фонематическим звучанием. Дети стали лучше понимать пространственные наречия, меньше путать лево и право.

Анализируя результаты, видно, что у детей предметный словарь после проведения коррекционной работы с использованием сюжетно-ролевых игр стал более сформирован.

При назывании детенышей животных дети стали допускать меньше ошибок. Семь детей справились с этим заданием лучше, чем во время проведения констатирующего этапа исследования.

Обобщающими словами дети стали владеть лучше. Дети меньше путали фрукты и овощи, не объединяли в одну группу одежду, обувь и головные уборы.

Анализируя результаты исследования, было выявлено, что словарем признаков дети стали владеть лучше. Дети подбирали признаки к предметам.

Анализируя результаты исследования глагольного словаря, было выявлено, что глагольным словарем действий человека и животных дети стали владеть достаточно хорошо. У шести детей повысился результат выполнения данного задания.

Изучение навыков словоизменения у детей после проведения формирующего этапа исследования выявило положительную динамику.

Детям стало более доступным употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах, преобразование единственного числа имен существительных во множественное. Изучение словообразования показало положительную динамику.

Изучение навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением выявило, что при образовании новых слов дети стали лучше использовать суффиксы, стали реже допускать ошибок.

Таким образом, проведенную работу по формированию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием в процессе использования сюжетно-ролевых игр можно считать эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования было теоретически обосновать и опытно-поисковым путем проверить содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Проведённое исследование было направлено на формирование лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Для осуществления установленных целей были решены следующие задачи:

- проанализирована научно-методическая литература по проблеме исследования;
- проведено исследование уровня актуального развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
- подобрано и апробировано содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Подробно изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, было установлено, что развитие лексико-грамматической стороны речи происходит на протяжении всего дошкольного возраста. К концу дошкольного возраста лексико-грамматическая сторона речи при нормальном речевом развитии должна быть сформирована. Дети с ОНР испытывают затруднения при усвоении лексико-грамматической стороны речи. Поэтому возникает необходимость в проведении коррекционной работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у данной

группы детей с использованием методов, которые способствуют эффективной коррекционной работе. В коррекционной работе использовались сюжетно-ролевые игры, так как именно сюжетно-ролевая игра является ведущей видом деятельности для детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была организована исследовательская работа, которая включила в себя три этапа: констатирующий этап, формирующий этап и контрольный этап. При проведении констатирующего этапа исследования были выявлены некоторые особенности в усвоении лексико-грамматической стороны речи. Результаты констатирующего этапа исследования определили содержание формирующего этапа исследования.

С целью формирования лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР было запланировано проведение подгрупповых занятий и сюжетно-ролевых игр. Речевой материал подбирался с учетом лексических тем и коррекционных задач каждого этапа обучения.

По окончании коррекционной работы был проведён контрольный этап исследования, который выявил положительную динамику в развитии лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Были отмечены следующие изменения: у детей улучшилось понимание пространственных наречий, предметный словарь стал более сформирован, словарный запас стал шире, словоизменение и словообразование стало более сформированным, дети стали меньше допускать ошибки при согласовании и управлении. Это доказывает эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы. Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи реализованы.

Можно сделать общий вывод о том, что использование в коррекционной работе сюжетно-ролевой игры способствует формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи. Это подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, С. А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР [Текст] / С. А. Безрукова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 6. – С.5-12.
2. Бойкова, С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР [Текст] / С. В. Бойкова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 18-23.
3. Бойченко, Н. А. Сюжетно-ролевые игры дошкольников [Текст] / П. И. Григоренко, Е. И Коваленко, Е. И. Щербакова. – М. : Высш. шк., 1982. – 112 с.
4. Вершина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим речью 3 уровня [Текст] / О.М. Вершина // Логопед. – 2004. – №1. – С.34-40.
5. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : «ВЛАДОС», 2004. – 680 с.
6. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с ОНР [Текст] / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : «Книголюб», 2004. – 104 с.
7. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Т. В. Волосовец. – М. : АСТ «Астрель», 2007. – 224 с.
8. Воронкова, Л. В Сюжетно-ролевые игры, программы, беседы в кругу детей [Текст] / Л.В. Воронкова. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 96 с.
9. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
10. Гаркуша, Ю.Ф Коррекционно-педагогическая работа в ДОУ для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша. – М. : «Академия», 2002. – 128 с.
11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : ГИТИС, 1961. – 471 с.

12. Гимадиева, К. А. Рекомендации по развитию лексического строя у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / К. А. Гимадиева // Педагогика: традиции и инновации. – 2016. – № 3. – С. 85-89.
13. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] / О. Е. Грибова. – М. : «Айрис-пресс», 2005. – 96 с.
14. Доронова, Т. Н. Игра в дошкольном возрасте [Текст] : Пособие для воспитателей детских садов / Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова, Е. В. Соловьёва. – М. : Воспитание дошкольника, 2002. – 128 с.
15. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольника [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : «Просвещение», 1981. – 228 с.
16. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : учеб. для студентов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева ; под ред. Н. С. Жуковой. – Екатеринбург, УГУ, 1990. – 238 с.
17. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] : учеб. для студентов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; под ред. Н. С. Жуковой. – М. : «Просвещение», 1973. – 224 с.
18. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р. И. Жуковская. – М. : «Просвещение», 1975. – 333 с.
19. Зверева, Н. В. Клиническая психология детей и подростков [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. Проф. образования / Н. В. Зверева, Т. Г. Горячева. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.
20. Исаева, Т. И. Особенности формирования словаря у детей [Текст] / Т. И. Исаева // Школьный логопед. – 2006. – № 4. – С. 89-106.
21. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – М. : «Айрис-Пресс», 2005. – 116 с.

22. Коноваленко, В. В. Развитие связной речи фронтальные и логопедические занятия для детей с ОНР [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / В. В. Коваленко, С. В. Коваленко. – М. : «ГНОМ и Д», 2000. – 55 с.
23. Короткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи 3 уровня [Текст] / А. В. Короткова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 27 - 34.
24. Короткова, Н. А. Педагогические принципы организации сюжетно-ролевой игры [Текст] / А. В. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 4. – С. 33 - 39.
25. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 250 с.
26. Краузе, Е. Н. Практическая логопедия. Конспект занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Н. Краузе. – СПб. : «Корона.Век», 2005. – 80 с.
27. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – М. : – СПб.: «СОЮЗ», 1999. – 160 с.
28. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – М. : Гуманитар, изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 304 с.
29. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : «Просвещение», 1967. – 368 с.
30. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : «Просвещение», 1983. – 323 с.

31. Лосева, П. А. Коррекция и психологическое развития детей 4–7 лет планирование, конспекты занятий [Текст] / П. А. Лосева. – М. : Твор. центр «Сфера», 2005 – 109 с.
32. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ «Астрель», 2006. – 496 с.
33. Мещерякова, Л. В. Формирование лексико – грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Л. В. Мещерякова // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 25 - 31.
34. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. – М. : «Просвещение», 1991. – 192 с.
35. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду: пособие для воспитателей [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : «Гном и Д», 2001. – 96 с.
36. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 528 с.
37. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – М. : Твор. центр «Сфера», 2001. – 448 с.
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Речь, 1988. – 452 с.
39. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С. Н. Сазонова. – М. : «Академия», 2007. – 144 с.
40. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми [Текст] / В. И. Селиверстов. – М. : «ВЛАДОС», 1994. – 344 с.
41. Солнцева, О. А. Играем в сюжетные игры [Текст] / О. А. Солнцева // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 33 - 37.
42. Соловьева, Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года

жизни [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Г. Соловьева. – М. : МГУ 1998. – 121 с.

43. Тимофеева, Г. С. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Г. С. Тимофеева // Логопед. – 2005. – № 2. – С. 17 - 25.

44. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство «Мир книги», 2008. – 190 с.

45. Троян, Л. В. Использование сюжетно-ролевой игры в коррекционно-речевых целях с детьми общего недоразвития речи III уровня [Текст] / Л. В. Троян // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 32-39.

46. Трубникова, Н. М. Методические рекомендации по обследованию детей с нарушениями речи [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.

47. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. В. Туманова. – М. : «ВЛАДОС», 2004. – 222 с.

48. Усачева, Л. Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (сюжетно-ролевая игра) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : / Л. Н. Усачева ; МГУ. – М. : 1983. – 123 с.

49. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. – М. : «Просвещение», 1976. – 339 с.

50. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

51. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. для вузов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : «Просвещение», 1989. – 390 с.

52. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : «Просвещение», 1999. – 314 с.

53. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) [Текст] : учеб. для вузов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : «Альфа», 1993. – 103 с.

54. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада [Текст] : учебное пособие для студентов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : «Альфа», 1991. – 103 с.

55. Филичева, Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития у детей. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] : учеб. для вузов / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : «Просвещение», 2008. – 64 с.

56. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : «Айрис-пресс», 2008. – 224 с.

57. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М. : «ВЛАДОС», 2009. – 240 с.

58. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] : учеб. для вузов / Г. Р. Шашкина, Л. Г. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

59. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко. – М. : «Просвещение», 1988. – 120 с.

60. Щербакова, Т. Ю. Развитие диалогического взаимодействия дошкольников с общим недоразвитием речи в совместной деятельности [Текст] / Т. Ю. Щербакова. – М. : «Просвещение», 2004. – 129 с.

61. Эльконин, Д. Б. Психология игры. 2-е изд-е. [Текст] / Д. Б. Эльконин. М. : Гуманит, изд. Центр «Владос», 1999. – 360 с.