

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Взаимодействие в работе логопеда и воспитателя  
при формировании системной лексики у старших дошкольников  
с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
канд. пед. наук, доцент  
Е. В. Каракулова

Исполнитель:  
Пономаренко Таисия Александровна,  
Обучающийся группы ЛГП-1802 z

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Обухова Нина Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
1.1. Понятие системной лексики и ее развитие в онтогенезе.....	5
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
1.3. Особенности овладения системной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....	24
2.1. Цель, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	24
2.2. Результаты и анализ исследования речевого развития и системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	50
3.1. Цель, задачи и принципы методических рекомендации по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня во взаимодействии логопеда и воспитателя.....	50
3.2. Содержание и организация логопедической работы по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня во взаимодействии логопеда и воспитателя.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	65

## ВВЕДЕНИЕ

Старший дошкольный возраст является одним из важнейших периодов в развитии речи детей, в частности для овладения лексикой. Лексика необходима для развития коммуникативных навыков, а также является основой для дальнейшего развития связной речи. Лексический состав языка является ее важнейшей составляющей, поскольку без его усвоения невозможно овладеть речью. Овладение словом относится к взаимозависимым процессам речи и мышления в сознании ребенка и во многом зависит от уровня его интеллектуального развития, которое напрямую связано с восприятием и запоминанием. Лексическая система речи оказывает влияние на развитие и формирование познавательной деятельности у детей, так как значение слова является единицей речевого мышления.

*Актуальность* темы исследования обусловлена тем, что особое внимание в системе лексического развития дошкольников следует уделить детям с общим недоразвитием речи, которые испытывают трудности овладения лексикой: несмотря на то, что уровень пассивного словаря у них приближен к нормативному уровню, активный словарь, в основном, ограничен словами бытового значения. Особенно затруднительно для старших дошкольников с общим недоразвитием речи овладеть системной лексикой: дети испытывают трудности овладения значением синонимов, антонимов, родственных слов, в связи с чем у них недостаточно формируются лексические учебно-языковые умения, являющиеся основой овладения лексическим богатством родного языка.

О важности системной лексики в общем речевом развитии детей писали такие авторы, как А. Н. Гвоздев, Л. Р. Львов, М. М. Покровский, Д. Н. Шмелев и другие авторы. О сложностях овладения детьми с общим недоразвитием речи лексикой писали Е. Н. Винарская, В. А. Гончарова, А. Н. Гвоздев, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и другие авторы. Тем не менее в их трудах вопросы затруднений овладения детьми данной категорией системной лексикой отражены фрагментарно. Кроме того, практически отсутствуют

исследования, посвященные организации взаимодействия логопеда и воспитателя в работе над формированием системной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи, что подчеркивает *проблему* исследования и требует дальнейшего изучения.

*Объект исследования* – состояние системной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Предмет исследования* – содержание взаимодействия в работе логопеда и воспитателя при формировании системной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

*Цель исследования* – изучить трудности овладения детьми старшего дошкольного возраста системной лексикой и определить основные направления взаимосвязанной работы логопеда и воспитателя по ее формированию.

*Задачи исследования:*

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Проанализировать методики обследования системной лексики, провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты в качественном и количественном аспектах.

3. Определить направления, содержание взаимодействия логопеда и воспитателя в логопедической работе по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием III уровня.

*Методы исследования:* теоретические (анализ источников), эмпирические (констатирующий эксперимент), интерпретационные (количественный и качественный анализ результатов исследования).

*База исследования:* МБДОУ «Детский сад № 33 комбинированного вида» г. Каменск- Уральского.

*Структура работы.* Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Понятие системной лексики и ее развитие в онтогенезе

Овладение словом и его значением играет важную роль в жизни каждого человека. От того запаса слов, которым он владеет, зависит развитие связной речи, коммуникативные возможности.

*Лексика* – это совокупность всех слов языка, словарный запас. По мнению Д. Н. Шмелева, слова являются единицей лексики; они обозначают те или иные предметы, признаки, явления действительности. Из слов складывается лексическая система языка как определенная целостность [56].

Сложность изучения понятия и значения лексики заключается в постоянном изменении словарного состава языка, связанного с широким разнообразием его качественных характеристик и признаков, постоянным пополнением языка новыми словами, а также отнесение некоторых слов в пассивный запас, с нечеткостью границ словарного состава.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и другие исследователи отмечали важность развития лексики у человека: от того, насколько хорошо человек владеет словом, зависит его успех в социальной жизни. Особенно важна работа по формированию лексической стороны речи у детей, так как слова являются средством не только речи, но и познавательных процессов (мышления, памяти, внимания) [9; 32].

*Системная лексика* – это формирование словаря через представления о предмете (цвет, размер, форма), о его функциональном назначении, через словообразование и словоизменение (родственные слова), антонимию, синонимию и через объединение по рифме [29].

В словаре Т. В. Жеребило отмечается, что «*лексическая системность* – словарный состав языка, рассмотренный с точки зрения взаимосвязи между словами» [17, с. 231].

Л. А. Введенская, П. П. Черевинский и другие авторы выделяют некоторые особенности лексической системы: например, то, что данная система является многомерной. Одно и то же слово, например, может быть связано разными отношениями с множеством других лексем. Кроме того, по мнению авторов, лексическая система является открытой и подвижной системой, так как лексические единицы свободно выходят из неё и входят, всякое слово, раз возникнув, попадает в систему лексики и обрастает лексическими связями. Этот процесс идет постоянно, поэтому границы системы изменчивы и неустойчивы. Третий признак, выделяемый исследователями – это сложность лексической системы, который не позволяет современным лингвистам даже с помощью технических средств представить ее модель. И, наконец, четвёртый признак – тесные связи с контекстом [5].

Н. В. Кузнецова отмечает, что лексика представляет собой определенный системный ярус языка, однако, она распределена и организована в различной степени на всех своих участках [25].

Д. Н. Шмелев отмечал, что «при ближайшем рассмотрении различных групп слов нетрудно заметить, что слова внутри этих групп по-разному связаны и взаимодействуют друг с другом» [56, с. 185]. Языковеды, исследуя словарный состав, выделяют более мелкие группы, присваивая им статус микросистем. Например, В. А. Звегинцев определяет такие различные виды объединений слов («лексико-семантические системы» по терминологии автора), как:

– группы слов, которые представляют собой «как бы частные подразделения» более общих понятий, выраженных словами с «обобщающими значениями»;

– группы слов синонимического характера, в одних из которых объединяются слова с «такой добавочной смысловой нагрузкой стилистического или идеографического порядка, которая тянет их в разные стороны и препятствует выделению обобщающего слова», в других – слова располагаются вокруг слова-доминанты, варьируя его основное значение внесением «идеографических или стилистических оттенков»;

– группы слов, обозначающие, например, родственные отношения, названия частей тела и т. д., в основе которых лежат «иные принципы определения общего значения» [21, с. 269].

Д. Н. Шмелев выделил не только тематические ряды, ряды синонимов и словообразовательные ряды, но и антонимические пары. Слово, таким образом, одновременно вступает в различные семантические связи: родовидовые, синонимические, антонимические и родственные [56].

Системные связи слов в лексике просматриваются в двух направлениях: в плане *парадигматики* и *синтагматики*.

В основе *парадигматических отношений* в лексике лежит сходство слов, формальное или семантическое. Так, парадигматические связи слов основываются, по словам Э. В. Кузнецовой, «на том, что в значениях разных слов присутствуют одни и те же компоненты. Наличие общих сем, повторяемость в семах различных слов и делает соответствующие слова парадигматически соотнесенными по смыслу» [26, с. 32-33].

Парадигматические свойства слова обнаруживают себя в речевой цепи, или *синтагматике*, проявляясь в закономерностях сочетаемости слов в линейном ряду, в составе предложений и словосочетаний. При этом «слова определяют свой контекст и взаимно определяются им» [26, с. 33]. Таким образом, лингвисты признают тот факт, что парадигматические и синтагматические связи слов взаимообусловлены.

Говоря о системной лексике, следует выделить синонимы – это разноразличные, но близкие по значению слова, выражающие одно понятие. Наряду со способностью обозначать одно и то же понятие, слова-синонимы различаются между собой или оттенками значения, или эмоционально-экспрессивной окраской, стилистической окраской, или тем и другим одновременно. Существенным признаком синонимов как одного из звеньев лексической системы языка является их *принадлежность к одной части речи*. Одно и то же понятие может быть обозначено словами разных частей речи, но такие слова синонимами не являются [25].

Л. А. Новиков отмечает, что в основе антонимии лежит «ассоциация по контрасту, отражающая существенные различия однородных по своему характеру предметов, явлений, действий, качеств и признаков» [38, с. 6].

По мнению Н. М. Шанского, к антонимам следует относить слова разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносимые друг с другом понятия [51]. Л. А. Введенская отмечает, что антонимы – это слова с противоположным значением, выражающие несовместимые понятия. Автор считает антонимами слова, которые выражают несовместимые понятия, а именно, противоположные и противоречащие понятия [5].

Важным является вопрос взаимосвязи многозначности и антонимии. А. Н. Гвоздев утверждает, что «при наличии у слова нескольких значений, оно может иметь несколько значений, оно может иметь несколько антонимов» [9, с. 54], т. е. многозначное слово входит в несколько антонимических парадигм. Тесная взаимосвязь антонимов и многозначности подчеркивает системность отношений лексических единиц.

Говоря о системной лексике, важно отметить родственные слова – это близкие по смыслу слова, имеющие один корень. Главным признаком родственных слов является наличие одного и того же корня, который дает родственным словам схожий смысл.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что предпосылки развития речи в настоящее время в психолингвистической литературе определяются двумя процессами. Одним из процессов является невербальная предметная деятельность ребенка. Вторым по значимости фактором речевого развития, в том числе и обогащения словарного запаса, выступает общение с ребенком и речевая деятельность самих взрослых. В начале взаимодействие взрослого и ребенка является односторонним и эмоциональным, вызывая у ребенка желание, вступить в контакт и выразить свои потребности. Далее общение взрослых происходит с целью приобщения ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковых символов. Ребенок самостоятельно участвует в диалоге, при этом сознательно подключается к речевой деятельности. Так называемое



«подключение» возникает с помощью понятных слов, которые относятся к конкретной ситуации. Развитие лексикона детей зависит от социальной среды, в которой воспитывается ребенок [27].

Вследствие того, что в разных семьях свой социокультурный уровень, нормы развития словарного запаса детей значительно отличаются. В конце первого и начале второго года жизни, ребенка вербальный стимул постепенно становится сильнее.

На первоначальном этапе реакция на вербальный стимул проявляется в форме ориентировочного рефлекса. В будущем на основе рефлекса ориентации создается так называемый рефлекс второго порядка на речевой стимул. У ребенка развивается иммитативность, многократные повторения нового слова, которые стимулируют закрепление слова как компонента в общем комплексе раздражителей.

В этот период речевого развития ребенка появляются первые не дифференцированные слова, которые состоят из ударных слогов. Большинство исследователей называют эту стадию развития речи у детей стадией «слово подражание». На этом этапе дети выражают команды (отдать), или инструкции (пить), или призывы к объектам (мама, Киса), или действия. В возрасте 1,5-2 лет словарный запас ребенка начинает быстро расти, и к концу второго года жизни в нем насчитывается около 400 слов разных частей речи. Также в этот период ребенок переходит к активному расширению словарного запаса. Поэтому ребенок сначала получает знаки от окружающих, затем воспринимает и только потом их обнаруживает [35].

В возрасте 3,5-4 лет отношение предмета слова у ребенка становится достаточно устойчивым, однако процесс его формирования на этом этапе не заканчивается. В процессе онтогенеза значение слова остается неизменным, оно развивается. Несмотря на то, что к 3,5-4 годам предметная отнесенность слова у ребенка становится достаточно устойчивой, процесс ее формирования на этом этапе не заканчивается. В ходе онтогенеза значение слова не остается неизменным, оно развивается. Развитие слова у ребенка происходит как в

направлении развития значения, так и в направлении предметной соотнесенности слова. В начале первого и второго года жизни ребенка словесная стимуляция становится все более интенсивной [8].

У детей на начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (фиксация взгляда, поворот головы). Именно на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на вербальный раздражитель. Подражание и повторение незнакомых слов способствуют их закреплению.

А. А. Леонтьев выделяет следующие основные компоненты значения слова:

- денотативный компонент, отражающий в значении слова особенностей денотата;
- концептуальный, отражающий связи слов по семантике;
- коннотативный компонент, отражающий эмоционального отношения говорящего к слову;
- контекстуальный компонент значения слова [28].

Исследования показывают, что ребенок устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением.

По мере развития таких операций как: обобщение, сравнение, синтез и анализ, ребенок усваивает концептуальный и понятийный компонент значения слова. Для того, чтобы объяснить значение слова кровать, ребенок говорит: «на ней спят». Позже, он объясняет его по-другому, «это мебель». То есть ребенок соотносит слово «кровать» с общим понятием на основе связей между словами. Дети дошкольного возраста с трудом овладевают афоризмами и переносным значением слов.

Как отмечает А. Р. Лурия, прежде всего, при формировании предметной соотнесенности слов немало внимания уделяется побочным, ситуативным факторам, которые в будущем перестают играть роль в этом процессе. На предметную отнесенность слова оказывает влияние интонация, мимика, жест или ситуация. Все это происходит на раннем этапе развития речевой

деятельности. На данном этапе соотнесенность слова приобретает неясное, расплывчатое значение. К примеру, словом «киса», ребенок может обозначать шарф, который может напоминать ему на вид кошку. К 2 годам, ребенок понимает обобщающий смысл действий, однородных предметов и качеств [33].

К 3 годам дети усваивают слова второй степени обобщения – родовые понятия, передающие обобщенно названия действий, признаков и форм имени существительного; усваивают слова третьей степени обобщения – родовые понятия (животные: млекопитающие, земноводные и птицы; движение: полет и прыжки; цвет: белый, желтый). Рост словаря осуществляется за счет общения с социумом, с окружающими людьми, а также за счет усложнения деятельности ребенка и обогащения его жизненного опыта. В литературе имеются существенные различия в плане объема словаря и его роста, поскольку существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей, которые могут зависеть от условий жизни или воспитания [9].

Рост словаря характеризуется следующими особенностями: 1 год – 8 слов, 1 год 6 мес. – 40 слов, 2 года – 200 слов, 3 года 6 мес. – 1200 слов, 4 года – 1824 слова. По данным А. Штерна, к 1,5 годам у ребенка насчитывается около 150 слов, к 2 годам – 200-300 слов, к 3 годам – 1000-1200 слов, к 4 годам – 1700 слов, к 5 годам – 2300 слов. К 5-7 годам ребенок успевает овладеть всеми основными моделями родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое не меняется в дальнейшем.

Анализируя лексику разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, А. В. Захарова выделила наиболее часто встречающиеся значимые слова в речи детей: существительные, прилагательные, глаголы. Среди существительных в лексиконе детей преобладают слова, которые обозначают людей. В ходе изучения детского словаря выяснилось, что распространенность прилагательных составила всего 8,78%. Дети очень часто используют прилагательные, которые легко сочетаются, например, папин, взрослый, плохой, большой, хороший, маленький; слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий); слова, которые входят в словосочетания

(детский сад, Новый год) [20].

Местоименные прилагательные занимают главное место среди имен прилагательных. В общем списке самая высокая частотность отмечается у таких местоименных прилагательных, как всякий (24), такой (109), который (37), наш (15), этот (33), каждый, мой (16), самый (16), свои (29), весь, (18), [23]. По данным А. Н. Гвоздева, в словаре ребенка 4 лет, наблюдается 50% существительных, 28% глаголов, 12% прилагательных, 6% наречий, 2% числительных, 1% союзов, 0,8% предлогов и 0,7% междометий и частиц. В структуре лексического развития важную роль играет системная лексика. К 7 году жизни происходит подбор антонимов и синонимов, подбор родственных слов, усвоение многозначности слов, образование сложных слов [9].

Следует отметить, что слова в лексиконе ребенка связаны смысловыми связями и не отделены друг от друга. В связи с этим проблема развития лексико-семантических систем в онтогенезе является актуальной. Обогащение словарного запаса ребенка, систематизация и упорядочивание происходит одновременно с развитием его мышления. Слова сгруппированы в определенные семантические поля. Структура семантического поля состоит из:

- «ядерного» слова;
- родственных слов;
- слов-антонимов;
- слов-синонимов;
- слов, обозначающих названия действий предметов;
- слов, обозначающих названия признаков предметов.

Ребенок, в процессе общения, производит отбор слов быстрее при наличии семантического поля. Дошкольник не может сразу сформировать объемное семантическое поле, так как оно образуется постепенно. На первоначальном этапе оно небольшое, затем расширяется.

Н. В. Серебрякова выделила несколько этапов организации семантических полей:

1. Отсутствие несформированности семантического поля. У ребенка

преобладают названия окружающих предметов в качестве слов – реакций (кошка – мяч).

2. Усвоение семантических связей слов. Проявляется в тематических ассоциациях, например, машина – колесо. Семантическое поле еще не оформлено.

3. На 3 этапе происходит разделение структуры семантического поля, формируются процессы классификации, а также понятие [27].

М. Р. Львов выделяет 4 этапа развития системной организации словаря детей 1-4 лет:

– 1 этап. Словарный запас, состоящий из 20-50 слов, является неупорядоченным;

– 2 этап называется ситуационным, так как здесь формируется система слов, которая принадлежит одной ситуации, таким образом происходит образование группы;

– 3 этап – тематический. Характеризуется тем, что дошкольник, понимая сходство элементов ситуации, объединяет лексемы в тематические группы;

– 4 этап – синонимический. Подразумевает приближение организации словаря дошкольника к лексико-смысловой системе [34].

Говорить о сформированности лексической стороны речи можно лишь к восьми годам, когда ребенок уже является в статусе школьника. Успешность формирования лексического развития зависит от правильной организации предметной деятельности, а также повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми. Чем внимательнее родители и педагоги детских садов относятся к созданию эффективной речевой среды, чем больше ребенок проходит речевых игр и упражнений по усвоению и закреплению в лексике новых слов, тем лучше усваиваются и закрепляются у детей трудные грамматические формы.

Говорить о сформированности лексической стороны речи можно лишь к восьми годам, когда ребенок уже является в статусе школьника. Успешность формирования лексического развития зависит от правильной организации

предметной деятельности, а также повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми. Чем внимательнее родители и педагоги детских садов относятся к созданию эффективной речевой среды, чем больше ребенок проходит речевых игр и упражнений по усвоению и закреплению в лексике новых слов, тем лучше усваиваются и закрепляются у детей трудные грамматические формы.

Развитие лексики определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок, зависит от социокультурного статуса семьи, от особенностей воспитания и обучения ребенка. Учитывая, что словарь усваивается в процессе общения со взрослыми, возрастные нормы объема активного словаря у детей одного и того же возраста значительно варьируют. Этим объясняется существование различных данных разных исследователей о развитии объема словаря [18].

Таким образом, лексикой называется вся совокупность слов, части языка или слов, которые знает тот или иной человек или группа людей. Лексика не является просто множеством слов, а представляет собой систему, в которой слова взаимосвязаны друг с другом различными отношениями и выступают в качестве частицы сложного целого – лексической системы языка. Словарный запас (словарь, лексикон) – это набор слов, которыми владеет человек. Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития человека, поскольку слово является важнейшей единицей языка. процесс называния предметов и явлений словом становится действенной формой познания. За каждым словом устанавливается система связей и отношений, которые находят в нем отражение. На ранних этапах развития ребенку характерно отнесение слова только к конкретным предметам и явлениям. Позднее, по мере освоения ребенком окружающего мира, развития психических процессов, обогащения опыта ребенка происходит обобщение предметов, явлений, свойств и качеств по каким-либо признакам, формируется лексическая система. Одной из основных задач лексики является установление различных видов системных отношений, существующих внутри различных групп лексики,

определение тех объективных показателей, которые объединяют слова (в определенных значениях).

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Общее недоразвитие речи – это нарушение всех компонентов речи (грамматика, фонетика, словарный запас и, как следствие, связная речь) при котором сохранен интеллект и слух.

Первое теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате изучения различных форм речевых нарушения у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом дефектологов [39].

Р. Е. Левиной определены три уровня общего речевого недоразвития, первые, два из которых характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем уровне дети имеют лишь некоторые пробелы в развитии лексики, грамматического строя и фонетической стороны речи.

I уровень ОНР характеризуется либо полным отсутствием речи, либо наличием лишь ее элементов. Большинство слов активного словаря воспитанников состоит из звукоподражаний или лепетных слов, непонятных для окружающих людей [39].

II уровень речевого развития детей характеризуется начатками общеупотребительной речи. Дети испытывают существенные сложности в общении, используют жесты, мимику, несвязанные слова. Редкие слова детей постоянны, но искажены в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств.

При ОНР III уровня ребенок способен говорить развернутыми фразами, но при этом произносит неправильно многие слова, делает как лексические, так и грамматические ошибки. Дети характеризуются развернутой разговорной фразовой речью, отсутствием грубых отклонения в развитии

различных сторон речи. Но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки [39].

IV уровень речевого развития выделила Т. Б. Филичева, которая отметила, что в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, дети могут уделять слишком много внимания второстепенным деталям, но пропускать главные события или несколько раз повторять то, о чем уже успели сообщить. В целом, составляя относительно понятный для собеседника рассказ, поддерживая беседу, воспитанники с данным уровнем речевого развития используют малоинформативные предложения [49].

Самые частые причины, вызывающие повреждение и недоразвитие: инфекции или интоксикация матери во время беременности; токсикозы, родовая травма, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору, заболевания центральной нервной системы (нейроинфекции) и травмы мозга ребенка. У всех дошкольников с ОНР неполноценная речевая деятельность влияет на формирование аффективно-волевой, сенсорной, интеллектуальной сфер у детей. В подавляющем большинстве случаев в анамнезе нет сведений о грубых нарушениях центральной нервной системы, что позволяет обеспечить большую сохранность психических реакций, двигательных функций, и, в частности, поведения. Имеется лишь наличие длительных соматических заболеваний не грубой родовой травмы [18].

У всех дошкольников с ОНР отмечается неустойчивость внимания возможности для его распределения ограничены. При относительно сохраненной логической, смысловой памяти у детей снижена вербальная память, а также продуктивность запоминания. Они забывают элементы и последовательность задач, а также сложные инструкции. Наблюдается недостаточная координация кистей рук, пальцев, недоразвитие мелкой моторики. Проявляется в медлительности, застревании на определенной позе [1].

У всех дошкольников с ОНР отмечаются особенности познавательного



развития. В целом, дошкольники редко проявляют интерес к окружающей действительности, задают мало вопросов о назначении вещей, о процессах, происходящих в живой природе. Дети быстро утомляются от обилия информации. Недостатки внимания и памяти проявляются в том, что дошкольники с трудом восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках. Им трудно сосредоточиться и удержать внимание на словесном материале вне наглядной ситуации. Дети не могут в полной мере воспринимать расплывчатые, пространственные объяснения учителя, подробные инструкции и продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания ведет к несформированности или значительному нарушению структуры их деятельности.

У рассматриваемой категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. В то же время уровень слуховой памяти снижается со снижением уровня речевого развития. Однако при существующих трудностях у детей регистрируются относительно сохранились возможности логического, смыслового запоминания. Связь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития определяет некоторые специфические особенности мышления [16].

В. А. Ковшиков отмечал недостатки развития мышления у дошкольников с ОНР, в частности, отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации. Недостаточная сформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для большинства детей с общим недоразвитием речи свойственна ригидность мышления [24].

Большинство из этих детей характеризуются крайней возбудимостью, которая связана с различными неврологическими симптомами, и поэтому игры, которые не контролируются воспитателем, иногда принимают очень неорганизованные формы. Часто дети этой категории еще не могут заняться

каким-либо делом, что свидетельствует о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок старается все делать по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Такие факты свидетельствуют о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в процессе совместной деятельности, низком уровне сформированности у них коммуникативных навыков и навыков сотрудничества [16].

К особенностям эмоциональной сферы таких детей относятся повышенная неустойчивость поведенческих реакций, нестабильный фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, в своих силах, что способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, признательности. Порой у детей могут проявляться агрессивные реакции, если они сталкиваются с препятствиями в реализации своих устремлений. Некоторые дети с ОНР характеризуются повышенной возбудимостью, проявляющейся в общей эмоциональной и двигательной тревожности, чрезмерной двигательной активности: ребенок совершает много движений ногами, руками, неусидчив. Некоторые, напротив, обращают на себя внимание своей вялостью, пассивностью, заторможенностью.

Все дошкольники с ОНР III уровня хорошо осознают имеющиеся у них недостатки речи, поэтому часто испытывают чувство ущемленности, стесняются, могут замкнуться в себе. Некоторые проявляют агрессию, капризны. Трудности речевого и моторного развития часто приводят к тому, что сверстники избегают контактов с дошкольниками с ОНР III уровня, так как воспитанникам сложно поддержать ролевую игру, они могут нечаянно разрушить игровую постройку, роняют предметы, неаккуратны, неловки. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы отражается на трудностях понимания детьми чужих эмоций, намерений. Также воспитанники с трудом могут донести до других людей собственные чувства [13].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуются существенными сложностями овладения фонетико-фонематической, лексико-грамматической, просодической сторонами речи, имеют сложности организации монологического высказывания, ведения диалога. Недостатки познавательного и коммуникативного развития негативно отражаются, в целом, на социальном развитии воспитанников. Всем детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходима логопедическая помощь. Такая помощь должна нести многоплановый характер, требующий разработки единой стратегии, организационной и методической преемственности в решении образовательных и коррекционных задач, то есть, взаимосвязанной работы логопедов и воспитателей.

### **1.3. Особенности овладения системной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Описывая характеристику речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи такие авторы, как Л. С. Выготский, Н. В. Лалаева и Н. А. Серебрякова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие, выделяют нарушение лексики как одно из наиболее важных в структуре патологии данных детей [8; 27; 48].

В целом, лексическое развитие дошкольников с ОНР III уровня осуществляется со значительными трудностями. Несмотря на то, что пассивный словарь у дошкольников, в целом, достигает возрастной нормы, у них отмечаются трудности овладения активным словарем. В собственной речи дошкольники используют ограниченный словарь, в основном, состоящих из существительных, некоторых глаголов. В речи детей присутствуют слова бытового значения, то есть, дети употребляют в речи те слова, с которыми сталкиваются ежедневно. Это слова из обобщающих категорий «овощи», «фрукты», «мебель», «одежда», «обувь», «посуда», «игрушки». Но

затрудняются с использованием слов более широкого значения [48].

Для всех дошкольников с ОНР III уровня характерны значительные трудности овладения системной лексикой.

Стоит отметить, что дошкольники с ОНР сталкиваются с теми же трудностями употребления синонимов, антонимов, родственных слов, что и их сверстники, не имеющие нарушений речевого развития. Так, по мнению С. Н. Цейтлин многие антонимы в речи детей появляются сразу в составе антонимических пар: *день – ночь, большой – маленький, горячо – холодно*. По мнению автора «зачастую ребенок усваивает общие компоненты значения, объединяющие антонимы или члены одной тематической группы, например цветовой, но при этом не может выбрать нужный член пары» [50, с. 197].

В дошкольном возрасте многие дети характеризуются смешениями антонимов, например, «вчера – завтра», «холодный – теплый», «еще – уже». С. Н. Цейтлин отмечает, что такое явление связано с тем, что антонимы, как известно, совпадают по большинству компонентов лексического значения и различны лишь по одному из компонентов, противоположному по смыслу аналогичному компоненту другого слова (завтра – день, непосредственно следующий заднем, включающим момент речи, и вчера – день, непосредственно предшествующий дню, включающему момент речи). Именно различие слов предшествующий – следующий может оказаться еще неувоенным, вследствие чего антонимы на какое-то время у ребенка совпадают по значению, становятся своего рода временными синонимами [50].

Тем не менее у дошкольников с ОНР III уровня отмечаются и особенности овладения системной лексикой.

Так, низкий уровень овладения навыками понимания и употребления в речи синонимов, антонимов, родственных слов у дошкольников с ОНР тесно связан с низким уровнем развития познавательной деятельности, а также сформированности как пассивного, так и активного словаря. Старшие дошкольники с ОНР характеризуются бедным словарем, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении данных слов,

многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря, о чем писали такие авторы как Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина и другие [27; 39]. По мнению авторов, основными ошибками в подборе, синонимов, антонимов и родственных слов у старших дошкольников с ОНР III уровня связаны со следующими причинами:

- со сложностями выделения признаков слов;
- с недоразвитием мыслительных операций сравнения и обобщения;
- с недостаточной активностью поиска слова;
- с несформированностью смысловых полей внутри лексической системы языка и т. п. [27; 39].

Зачастую, вместо антонимов дошкольники данной категории подбирают слова, семантически близкие предлагаемому антониму той же части речи; слова; семантически близкие предлагаемому антониму, но другой части речи; слова-стимулы с частицей не; слова, ситуативно близкие исходному; слова, связанные синтагматическими связями со словами – стимулами; синонимы. У старших дошкольников с ОНР III уровня системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы [19].

Дошкольники с ОНР, в большинстве, понимают значение многих «слов-приятелей» и «неприятелей», однако их употребление в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность системной лексики проявляется в том, что ребенок с ОНР не знает многих слов: например, зная слово «свет» воспитанникам недоступно слово «тьма», используя слово «мягкий» не знакомо слово «твердый» и т.п. Характерной особенностью системной лексики детей с ОНР можно назвать неточность употребления слов. Иногда они используются в излишне широком значении, в других случаях – в слишком узком [30].

У этих детей наиболее распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди существительных преобладают замены слов путем объединения их в одно родовое понятие, вместо того чтобы использовать противоположные: «весна – осень», «сахарница – чайник» и т. п.

Особенность детей с ОНР заключается в том, что качество и объём активного словаря у детей этой группы не соответствует возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова.

В особенности дети затрудняются объединить предложные картинки с синонимами или родственными словами по группам; не справляются с заданием на подбор слов антонимов и эпитетов к предметам. Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий на исследование грамматического строя речи. Даже получая помощь взрослого, дети допускают значительное количество ошибок при выполнении заданий на изменение существительных-антонимов по числам. Большие затруднения вызывают задания на согласование прилагательных-антонимов с существительными и существительных с числительными в роде и числе [13].

Для старших дошкольников с ОНР характерна вариативность лексических замен, а процесс поиска нужного слова системной лексики идет очень медленно, недостаточно автоматизировано. Нарушения актуализации словаря проявляются также в искажении звуковой, слоговой структуры слова. Большие трудности вызывает классификация предметов: дети не знают обобщений, не выделяют четвертый лишний предмет, обозначенный антонимом.

Л. В. Лопатина считает, что неадекватное использование антонимических и синонимических средств языка, неточности их речевого употребления обусловлены недостаточностью осознания парадигматических связей и отношений, лежащих в основе антонимической модели и основанных на четком противопоставлении родовидовых понятий. Распространенные в языковой продукции дошкольников с ОНР модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания, не способствуют образованию логической основы антонимии, представляя собой неполную, ослабленную позицию из-за значительной неопределенности второго члена оппозиции точки зрения языковой нормы данный способ малоупотребителен и малоэффективен, так как значение противопоставления здесь не передается ни

лексическими, ни грамматическими средствами [30].

Таким образом, можно сделать вывод, что все дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуются затруднениями овладения активным словарем, несмотря на то, что пассивный приближен к норме. Для данных детей характерны следующие особенности развития системной лексики: нарушение процессов отбора, оперирования и накопления словаря; сужение семантических связей между словами. Также у детей с затруднениями осуществляется процесс группировки словаря, наблюдается несформированность семантических полей.

### **Выводы по главе 1**

1. Теоретический обзор литературы позволил сделать вывод, что лексика – это совокупность лексем определенного языка, части языка. Системная лексика отражает богатство языка. Использование синонимов, антонимов, родственных слов увеличивает выразительные возможности языка, способствует созданию образной экспрессивной речи, что определяет необходимость их изучения уже в старшем дошкольном возрасте.

2. Общее недоразвитие речи – нарушение формирования всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической и связной речи) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Данные нарушения негативно отражаются на особенностях познавательной и коммуникативной сторонах развития.

3. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи испытывают значительные сложности овладения системной лексикой. Ассоциации у детей с ОНР случайные и немотивированные: наблюдается ограниченное количество смысловых связей, а также трудности с выделением ядра семантического поля. Несмотря на правильное понимание значения слова, у ребенка с нарушением речи не сформированы операции поиска слов, поэтому это приводит к неверному выбору семантических признаков слова. Все дети нуждаются в логопедической помощи по формированию у них системной лексики.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

### 2.1. Цель, принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

После теоретического обзора литературы по проблеме исследования был организован и проведен констатирующий эксперимент.

*Целью констатирующего эксперимента* являлось изучение уровня сформированности системной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

*Задачи констатирующего эксперимента:*

1. Подобрать методику исследования состояния системной лексики у участников.
2. Провести исследование, выполнить качественный и количественный анализ результатов.

*База исследования:* МБДОУ «Детский сад № 33 комбинированного вида» г. Каменск-Уральский.

*Сроки проведения эксперимента:* 10 января по 2 марта 2022 года.

*Участники:* в исследовании приняли участие 5 воспитанников подготовительной группы (6-7 лет) компенсирующей направленности с общим недоразвитием речи III уровня (стертая дизартрия). Из них 3 девочки и 2 мальчика.

*Методики диагностики:* исследование особенностей речевого развития изучались по речевой карте Н. М. Трубниковой [43]. Обследование детей по речевой карте включало следующие направления:

1. Анализ анамнестических данных.
2. Оценка состояния неречевых функций (общая, произвольная, мимическая и артикуляционная моторика, а также обследование состояния органов артикуляции).
3. Оценка состояния звукопроизношения.
4. Оценка слоговой структуры речи.



5. Оценка фонематических процессов.
6. Оценка пассивного словаря.
7. Оценка активного словаря, в том числе, системной лексики.
8. Оценка грамматического строя речи.

Пример речевой карты представлен в Приложении 1.

Изучение сформированности системной лексики дошкольников проводилось по методикам И. В. Андреевой, А. А. Бочковой и В. П. Мерзляковой [1; 36]. Методика включала следующие задания:

*Задание 1. Оценки понимания и использования синонимов и антонимов:*

1.1. Оценка навыков нахождения синонимов и антонимов из ряда представленных слов среди существительных, глаголов, прилагательных и наречий.

1.2. Оценка навыков замены словосочетания синонимом или антонимом.

1.3. Оценка навыка подбора существительного к прилагательному в контексте.

1.4. Оценка навыков замены слова синонимом и антонимом в тексте.

1.5. Оценка навыков подбора антонимов к прилагательным в словосочетаниях.

1.6. Оценка навыков подбора антонимов в предложении.

*Задание 2. Оценки понимания и использования родственных слов:*

2.1. Оценка использования родственных существительных.

2.2. Оценка использования и образования родственных прилагательных.

2.3. Оценка использования и образования родственных глаголов.

Подробно методика представлена в Приложении 2.

Так как основной задачей исследования являлось изучение системной лексики у дошкольников с ОНР, изучение словаря по данному направлению изучалось в тесной взаимосвязи с особенностями словообразовательных навыков у дошкольников.

Оценка выполнения заданий осуществлялась по пятибалльной системе:

5 баллов – высокий уровень – правильное самостоятельное выполнение

заданий;

4 балла – уровень выше среднего – правильное выполнение заданий, но допущены незначительные ошибки, которые самостоятельно корректируются;

3 балла – средний уровень – допущены незначительные ошибки и одно несделанное задание, требуется стимулирующая помощь;

2 балла – уровень ниже среднего – допущены значительные ошибки, часть из них корректируется при стимулирующей помощи;

1 балл – низкий уровень – при выполнении отмечаются значительные ошибки, неадекватное выполнение; стимулирующая помощь не воспринимается.

Исследование проводилось в первой половине дня со всеми участниками исследования. Анамнестические данные были получены в ходе взаимодействия со специалистами образовательной организации, а также с родителями воспитанников (по их желанию). Диагностика осуществлялась индивидуально. В случае утомления, отвлекаемости детей, диагностика переносилась на следующий день. Результаты полученных в ходе эксперимента данных были проанализированы по количественным и качественным показателям, сформированы протоколы, составлены таблицы и диаграммы для выполнения анализа полученных результатов.

Таким образом, перед проведением диагностики были определены цель, задачи, подобраны методики диагностики, определены критерии их оценки, сформирована группа участников.

## **2.2. Результаты и анализ исследования речевого развития и системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Перед проведением диагностики был выполнен анализ результатов изучения медико-педагогической документации и анамнестических данных участников исследования. Полученные данные протоколировались и отражены в таблице 1.

Результаты изучения медико-педагогической документации,  
анамнестических данных дошкольников с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Общий анамнез		Речевой анамнез			
		Беременность матерей	Перенесенные заболевания у детей	Начало гуления	Появление лепета	Первые слова	Появление фразы
1.	Ева	токсикоз во 2 половине беременности	ОРВИ, ветряная оспа	5 мес.	10 мес.	1,5 года	2 года
2.	Аделина	токсикоз во 2 половине беременности	ОРВИ	4 мес.	11 мес.	1 год и 7 мес.	2 года 7 мес.
3.	Женя	Кесарево сечение	ОРВИ	4 мес.	10 мес.	1,5 года	2 года
4.	Николь	Асфиксия плода	ОРВИ	5 мес.	10 мес.	1,5 года	2 года
5.	Марк	Без патологий	ОРЗ, аллергия	6 мес.	12 мес.	1,5 года	2,5 года

Таким образом, исследование показало, что у всех воспитанников анамнез отягощен: в период беременности у 2 матерей воспитанников имелся токсикоз; хронические заболевания матери (заболевания почек, сердечно-сосудистые заболевания); у одной женщины было сделано кесарево сечение; у другой наблюдалась асфиксия плода. Воспитанники перенесли простудные заболевания ОРВИ, переболели хронической ангиной, ветряной оспой.

У всех воспитанников речевое развитие протекало с задержкой. Отмечены случаи отставания у детей сроков появления лепета и гуления. У Аделины и Жени гуление к 4 месяцам, лепет – 11 месяцев и 10 месяцев соответственно, у Евы и Николь гуление к 5 месяцам, лепет к 10 месяцам, а у Марка гуление к 6 месяцам и лепет к 12 месяцам. У большей части детей первые слова появились приблизительно к 1,5 годам, а фраза в 2 года. Ева, Николь, Марк и Женя произнесли первое слово в 1,5 года, а первую фразу примерно в 2-2,5 года. Аделина произнесла первое слово в 1 год и 7 месяцев, а фразу в 2 года и 7 месяцев. Изучение данных анамнеза показало, что все дети имели определенные осложнения в разные периоды развития, что, несомненно, повлияло на ход

речевого развития.

Далее осуществлялась оценка сформированности неречевых функций. Особенности оценки моторного развития участников отражены в таблице 2.

Таблица 2

Количественные и качественные результаты обследования моторного развития старших дошкольников с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения моторного развития	Баллы
1.	Аделина	<i>Общая моторика:</i> присутствует сниженная координация и объем в пробах «попрыгай на каждой ноге». <i>Мелкая моторика:</i> движения скованные, неточные в пробах «кольцо», «заяц», «кулак – ребро – ладонь». <i>Мимическая моторика:</i> наличие синкинезии в пробе «закрой правый глаз», «подмигни». <i>Артикуляционная моторика:</i> анатомическое строение артикуляционного аппарата – норма, гипертонус языка, отклонения кончика языка в пробах «лопатка», «вкусное варенье».	2
2.	Женя	<i>Общая моторика:</i> норма. <i>Мелкая моторика:</i> объем движений не полный, сниженная переключаемость, темп нормальный в пробах «игра на рояле», «кулак – ребро – ладонь». <i>Мимическая моторика:</i> наличие синкинезий в пробах (наморщи нос, закрой правый глаз, прищурь глаза). <i>Артикуляционная моторика:</i> анатомическое строение артикуляционного аппарата с отклонениями – патологический прикус – прогения	3
3.	Ева	<i>Общая моторика:</i> присутствует сниженная координация и объем в пробах «попрыгай на каждой ноге». <i>Мелкая моторика:</i> движения скованные, неточные в пробах «кольцо», «заяц», «кулак – ребро – ладонь». <i>Мимическая моторика:</i> наличие синкинезии в пробе «закрой правый глаз», «подмигни». <i>Артикуляционная моторика:</i> анатомическое строение артикуляционного аппарата с отклонениями – присутствие аденоидов, справа носогубная складка слабовыражена, гипертонус языка, отклонения кончика языка в пробах «лопатка», «вкусное варенье».	2
4.	Марк	<i>Общая моторика:</i> норма. <i>Мелкая моторика:</i> движения скованные, объем сниженный. <i>Мимическая мускулатура:</i> присутствуют только синкинезии в 1 пробе «закрой правый глаз». <i>Артикуляционная моторика:</i> анатомическое строение артикуляционного аппарата – норма, повышенный тонус языка, тремор, девиация языка	3
5.	Николь	<i>Мелкая моторика:</i> движения скованны в пробе «игра на рояле». <i>Артикуляционная моторика:</i> анатомическое строение артикуляционного аппарата – норма, гипертонус языка, отклонения кончика языка в пробах «лопатка». <i>Мимическая и общая моторика</i> в норме.	4
	Средний балл		2,8

Из 5-ти возможных баллов средний балл группы участников составил только 2,8 балла, что соответствует среднему уровню сформированности моторного развития.

Уровень выше среднего отмечен только у Николь (4 балла). Она совершала единичные ошибки в пробе на мелкую моторику («игра на рояле»), на артикуляционную (улыбка, иголка, лопата-иголка). При выполнении проб наблюдался неполный объем движений, скованность, поиск артикуляции. Марк и Женя (3 балла) допустили ошибки в пробах на мелкую моторику («игра на рояле», «кулак – ребро – ладонь») наблюдалась скованность движений, при выполнении проб на мимическую моторику (наморщить нос, закрыть правый глаз, прищурить глаза) – сниженная переключаемость синкинезии, на артикуляционную моторику (иголка, улыбка-трубочка, качели) – язык находится в тонусе, наблюдались девиации языка, тремор, а также Марк и Женя верно выполнили пробы «запретное движение», «маршировка с хлопками», «ушки», «хоботок», «улыбка». Общая моторика в норме.

Ева и Аделина получила 2 балла. Они допустили ошибки в пробах на общую моторику (прыжки на правой и левой ноге), отмечалась сниженная координация, объем; в пробах на мелкую моторику (кольцо, заяц, кулак-ребро-ладонь) наблюдались скованные, неточные движения; в пробах на мимическую и артикуляционную (выражение удивления, злости, радости; артикуляционные упражнения: «лопатка», «вкусное варенье») моторику, отмечался повышенный тонус, синкинезии и девиация языка. У Евы присутствуют аденоиды, справа носогубная складка слабо выражена. Аделина и Ева справились пробами: «улыбка», «маятник», «маршировка».

Таким образом, можно отметить, что у всех участников исследуемой группы отмечаются значительные нарушения артикуляционной моторики. Все дети с трудом удерживали позы, при выполнении заданий, направленных на оценку мелкой и артикуляционной моторики, отмечались содружественные движения языком, плечом, руками.

Далее осуществлялась оценка звукопроизношения у участников.

Результаты представлены в таблице 3.

При максимально возможном балле в 5 баллов, средняя оценка группы участников составила 2,4 балла, что соответствует уровню ниже среднего.

Таблица 3

Качественные и количественные результаты обследования звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения звукопроизношения		Баллы
		<i>Антропофонический дефект</i>	<i>Фонологический дефект</i>	
1.	Аделина	[л] ↔ двугубый ламбдацизм	[з] ↔ [ж], [ш] ↔ [с], [ч] ↔ [ть], [щ] ↔ [сь], [р'] ↔ [ль]	2
2.	Женя	[ш], [ж] – губно-зубной сигматизм; [р], [р'] – отсутствие звуков	[с] ↔ [ш], [з] ↔ [ж], [л] ↔ [л'], [л'] ↔ [й]	3
3.	Ева	[щ], [с] – межзубный сигматизм; [л] – двугубный ламбдацизм; [р] – проторный (одноударный) ротацизм	[з] ↔ [в], [ц] ↔ [в], [ш] ↔ [ф], [ж] ↔ [в], [ч] ↔ [ш]	2
4.	Марк	[ш], [ж] – межзубный сигматизм; [л], [л'] – отсутствие звуков; [р], [р'] – отсутствие звуков	[ц] ↔ [с]	3
5.	Николь	[р] – горловой ротацизм; [л], [л'] – отсутствие звуков	[с] ↔ [ш], [з] ↔ [ж], [ц] ↔ [с], [ш] ↔ [ф], [ч] ↔ [ц], [р'] ↔ [ль]	2
Средний балл				2,4

У всех участников присутствуют полиморфные нарушения: страдает произношение свистящих, шипящих, а также сонорных звуков. У воспитанников присутствует как антропофонический, так и фонологический дефект. Наблюдаются искажения и отсутствие звуков, а также парасигматизмы. У 3-х участников присутствует сигматизм свистящих и шипящих, (шипящий, межзубный и губно-губной), у всех детей наблюдается замена свистящих и шипящих звуков. 3 ребенка заменяют сонорные звуки, у всех также наблюдается ламбдацизм (двугубый и отсутствие звуков [Л] и [Ль]) и ротацизм (проторный, горловой и отсутствие звуков [Р] и [Рь]).

По результатам обследования выявлены следующие дефекты звукопроизношения:

1. У Аделины наблюдаются замены [ш] ↔ [с], [ч] ↔ [ть], [щ] ↔ [сь] и искажения:

двугубый ламбдацизм.

2. У Жени присутствуют замены: [с]↔[ш], [з]↔[ж], [л]↔[л'], [л']↔[й], искажения, а также отсутствие звуков: [ш], [ж] – губно-зубной сигматизм, [Р], [Рь] – отсутствие звуков.

3. У Евы замены: [з]↔[в], [ц]↔[в], [ш]↔[ф], [ж]↔[в], [ч]↔[ш], а также искажения звуков: [щ], [с] – межзубный сигматизм, [л] – двугубный ламбдацизм, [р] – проторный (одноударный) ротацизм.

4. У Марка имеется одна замена [ц]↔[с] и искажения звуков: [ш], [ж] – межзубный сигматизм; [л], [л'], [р], [р'] – отсутствие звуков.

5. У Николь замены [с]↔[ш], [з]↔[ж], [ц]↔[с], [ш]↔[ф], [ч]↔[ц], [рь]↔[ль], искажения и отсутствие звуков: [р] – горловой ротацизм, [л], [л'] – отсутствие звуков.

Далее проводилась оценка сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР III уровня. Результаты отражены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения слоговой структуры	Баллы
1.	Аделина	Сокращает слоги «регулировщик – регровщик», заменяет «универсам – универсар», добавляет слоги «регулировщик – «регровщик», «снеговик – сневиник», «банты – бат», «помидоры – подоры», добавила в словах слоги: «универсам – универсар», «перекресток – перекекесток», «Слава стоит на мостике – Слава стоит на мосотике.	2
2.	Женя	Сокращает слоги «универсам – унисар», «бант-бат», «снеговик – снегик», «перекресток – пеекест», «кошка – кока».	3
3.	Ева	Сокращает слоги в словах со стечением согласных звуков «бант – бат, шкаф – каф», «регулировщик – «регровщик», «снеговик – сееник», «банты – баты», «помидоры – подор», добавила в словах слоги: «универсам – унеиверам», «перекресток – перекекесток», «Слава стоит на мостике – Слава сотоит на мосоте».	1
4.	Марк	Увеличивает слоги тротуар – «тратуавар», «перекресток – перекересток», «снеговик – сенегойк», «банты – банаты».	3
5.	Николь	Увеличение числа слогов вспышка – «высapyшка», «корзина – короизина», «снеговик – сенегойк», сокращает слоги в словах со стечением согласных звуков «шкаф – шаф», «регулировщик – рерошк», «перекресток – пекресток», «помидоры – помирь».	2
	Средний балл		2,2

Средний балл участников составил 2,2 балла из 5-и возможных, что соответствует уровню сформированности слоговой структуры слова ниже среднего.

У всех (100%) детей данные задания вызвали затруднение. Отмечены ошибки в произнесении малоупотребительных, многосложных, а также слов со стечением согласных, увеличение, сокращение, замена звуков, перестановки. Аделина допустила множественные ошибки: сократила слова «регулировщик – «регровщик», «снеговик – сниви», «банты – бат», «помидоры – подоры», добавила в словах слоги: «универсам – универсар», «перекресток – перекекесток», «Слава стоит на мостике – Слава стоит на мосотике».

Николь увеличила в словах слоги: «вспышка – высапышка», «корзина – короизина», «снеговик – сенегоик», сокращает слоги в словах со стечением согласных звуков «шкаф – шаф», «регулировщик – рерощик», «перекресток – пекресток», «помидоры – помиры». Марк добавил слог: «тротуар – «тратуавар», «перекресток – перекекесток», «снеговик – сенегоик», «банты – банаты». Ева сократила слоги со стечением согласных: «бант – бат», «шкаф – каф», «регулировщик – «регровщик», «снеговик – сееник», «банты – баты», «помидоры – подор», добавила в словах слоги: «универсам – унеиверам», «перекресток – перекекесток», «Слава стоит на мостике – Слава сотоит на мосоте».

Женя сократил слоги: «универсам – унисар», «бант-бат», «снеговик – снегик», «перекресток – пеекест», «кошка – кока».

Полностью правильно дети повторили двусложные слова, состоящие из открытых слогов (лиса, бусы), односложные слова, состоящие из открытого слога (дом, кот), двусложные слова с закрытым вторым слогом (диван, банан). Таким образом, у большинства участников отмечено сокращение и увеличение слогов. У всех участников слоговая структура сформирована недостаточно.

Далее осуществлялась оценка сформированности у дошкольников фонематического слуха. Результаты отражены в таблице 5.

Средний балл оценки фонематического слуха в исследуемой группе



составил 2,4 балла, что соответствует уровню ниже среднего. У всех 100% детей функции фонематического слуха сформированы недостаточно.

Затруднение вызывало задание на повторение слогов из 3 серий, которые состояли из фонетически близких звуков. Легче всего получались упражнения «Хлопни в ладоши, когда услышишь звук...», «Подними руку, если услышишь одинаковые звуки», «Найди слова – паронимы».

Таблица 5

Результаты обследования фонематического слуха у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения фонематического слуха	Баллы
1.	Аделина	Не дифференцирует [п] – [б], [к] – [г], [з] – [с], [ж] – [ш], [ч] – [щ] (ка – ка – ка; са – са – са; жа – жа – ша; ща – ща, па – ба). Не выполнила задание «выдели звук З в середине, начале и в конце слова» в словах «зонт, коза, арбуз» (не ответила), не выделяет звук Р в словах «ромашка, корабль, затвор» (не ответила). Не выделила звук «С» в словах – сани, коса, покос.	2
2.	Женя	Не дифференцирует [п] – [б], [с] – [з], [ш] – [ж] (в повторении слогов па – па – па, са – за – за, ша – ша – жа). Не выполнила задание «выдели звук З в середине, начале и в конце слова» в словах «зонт, коза, арбуз» (не ответила), не выделяет звук Р в словах «ромашка, корабль, затвор» (не ответила).	3
3.	Ева	Не дифференцирует [п] – [б], [с] – [з], [ш] – [ж], [ч] – [щ], (повторила ошибочно: ба – ба – ба; за – за – за; ща – ча – ча; ша – ша – жа). Не выделила звук «с» в словах – сани, коса, покос. Не выделила звук «с» в словах – сани, коса.	2
4.	Марк	Не дифференцирует [к] – [г], [т] – [д], [с] – [ш], (га – га – га, да – да – да, са – са – ша). Не смог придумать слова со звуком [ш] (не ответил). Требовалась стимулирующая помощь, которая, в целом, улучшала результаты.	3
5.	Николь	Не выполнила задание «выдели звук С в середине, начале и в конце слова» в словах «собака, коса, автобус» (не ответила). Не выделяет звук Р в словах «ромашка, корабль, затвор» (не ответила). Не выполнила задание «выдели звук [з] в середине, начале и в конце слова» в словах «зонт, коза, арбуз» (не ответила).	2
	Средний балл		2,4

Все дети их выполнили верно. Задание на дифференциацию звуков по признаку звонкости – глухости вызвало трудности у 4-х испытуемых (Аделина К., Женя К., Марк К. Ева. Т.).

Ева повторила ошибочно: «па – ба – ба», «за – за – за»; «ща – ча – ча»; «ша – ша – жа», не выделила звуки [з], [р] в начале, середине и конце слова, не выделила звук [с] в словах – сани, коса и покос.

Аделина: «па – па – ба», «ка – ка – га», «за – за – са», «жа – жа – ша», «ща – ща», Женя неверно повторил: «па – па – па», «са – за – за», «ша – ша – жа», не выделила звук [з] в середине, начале и в конце слова (зонт, коза, арбуз), не выделила звук [р] в словах «ромашка, корабль, затвор».

Марк ошибочно повторил: «га – га – га», «да – да – да», ша – ша – са», Николь не выделила звуки [с], [з], [р] в начале, середине и конце слова. Аделина не выполнила задание «выдели звук З в середине, начале и в конце слова» в словах «зонт, коза, арбуз». Марк не смог придумать слова со звуком [ш].

Стоит отметить, что у всех участников отмечались значительные нарушения лексической стороны речи, что выражалось в незнании многих предлагаемых им слов, поэтому они допускали ошибки в произношении их или выделении в них некоторых звуков. Например, большинству детей не знакомо слово «покос», поэтому последний звук большинством не произносился. Также узость словаря не позволяла детям придумать слова, начинающиеся со звук [ш]: дети долго думали и затруднялись с подбором.

Таким образом, у всех участников отмечаются нарушения фонематического слуха. Имеющиеся нарушения не позволяют детям улавливать различные вариации звуков в словах, а затем на основании их анализа воспроизводить звуки так, чтобы получалось правильное слово, то есть контролировать свою речь тоже.

Далее осуществлялась оценка сформированности пассивного словаря. Результаты отражены в таблице 6.

Средний балл группы участников составил 3,6 балла, что соответствует уровню выше среднего. Все участники справились с заданиями при

обследовании понимания слов высокой частоты употребления. Дети хорошо осуществляют подбор и название предметов по описанию, слов – названий детенышей домашних и диких животных, слов, обозначающих признаки предметов (относительных, качественных прилагательных), действий, понимание обобщающих понятий, наречий образа действий и времени.

Таблица 6

Результаты обследования пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения понимания речи	Баллы
1.	Аделина	<i>Затруднилась</i> показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник). Допустила ошибку в дополнении тематического ряда: « <i>ботинки, сапоги, туфли, носки</i> ».	4
2.	Женя	Допустил ошибку в дополнении тематического ряда: « <i>платье, юбка, кофта, туфли</i> ». <i>Затруднился</i> показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник).	4
3.	Ева	В задании на обследование слов низкой частоты употребления, не показала деревья и цветы. Затруднилась показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник). В задании на обследование малознакомых предметов не показала улей, фонтан и манжет. Задание выполнила частично.	3
4.	Николь	Затруднилась показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник). В задании на обследование слов низкой частоты употребления, не показала бытовую технику и деревья.	4
5.	Марк	В задании на обследование слов низкой частоты употребления, не показал только музыкальные инструменты. В задании на обследование малознакомых предметов не показал клумбу, фонтан и памятник. Затруднился показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник).	3
	Средний балл		3,6

Все, кроме Марка, в задании на показ семантически близких слов (поезд, вагон, парусник, корабль) не дали ответа. Аделина и Женя ошибочно выполнили задание на дополнение тематического ряда: «*туфли, ботинки, сапоги, носки*» (Аделина К.), *платье, юбка, кофта, туфли* (Женя К.). Ева, Аделина, Марк и Николь затруднились в задании на обследование слов низкой частоты употребления. Ева не показала деревья и цветы, Николь бытовую технику и деревья, а Марк не показал музыкальные инструменты. Марк затруднился

показать семантически близкие слова (поезд, вагон, корабль, парусник). Ева и Марк с заданием на обследование малознакомых предметов справились частично. Ева не показала картинки с улем, фонтаном и манжетом, а Марк не показал клумбу, фонтан и памятник. Таким образом, пассивный словарь участников исследования, в целом, сформирован удовлетворительно: в речи дети хорошо понимают наиболее частотные слова, с которыми сталкиваются ежедневно. Дети понимают значение объектов, которые часто наблюдают в своем окружении, видят в детских фильмах, мультфильмах, сказках. Значение более редких слов большинству участников не известно.

Далее осуществлялась оценка сформированности активного словаря участников исследования. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Обследование активного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения понимания речи	Баллы
1.	Аделина	Задание « <i>малознакомые предметы</i> » не выполнено. Не обобщила категории « <i>ягоды</i> », « <i>овоцы</i> », « <i>фрукты</i> ». Не выполнила задание на подбор и название предметов по описанию. Наречия места не поняла.	2
2.	Женя	В задании на называние семантически близких действий, назвал только: <i>бабушка жарит</i> . Задание « <i>назови малознакомые предметы</i> » не выполнено.	4
3.	Николь	Задание « <i>назови малознакомые предметы</i> » не выполнено. Затруднилась назвать предметы одежды, назвала только ( <i>юбка, платье</i> ). Не обобщила категории « <i>еда</i> », « <i>обувь</i> », « <i>ягоды</i> », « <i>фрукты</i> ». Ошибочно выполнила задание на подбор и название предметов по описанию. На вопрос: <i>где читают или обменивают книги?</i> Ответила: <i>книга</i> . Отсутствие ответа на называние семантически близких действий.	1
4.	Ева	Затруднилась назвать предметы посуды и обуви. Назвала из посуды ( <i>ложки, вилка тарелка</i> ), из обуви ( <i>ботинки, туфли</i> ). Не обобщила категории « <i>мебель</i> », « <i>овоцы</i> », « <i>транспорт</i> », « <i>еда</i> ». Задание « <i>назови малознакомые предметы</i> » не выполнено. Ошибочно выполнила задание на подбор и название предметов по описанию. На вопрос: <i>где читают или обменивают книги?</i> Ответила: <i>книжный магазин</i> . В задании на называние семантически близких действий, назвала только: <i>девочка варит</i> .	2
5.	Марк	Задание « <i>назови малознакомые предметы</i> » не выполнено. В задании на называние семантически близких действий, назвал только: <i>бабушка жарит, девочка шьет</i> . Затруднился назвать предметы одежды и обуви. Назвал из одежды: ( <i>майка, юбка</i> ), из обуви ( <i>туфли, кеды</i> ). Не обобщил категории « <i>ягоды</i> », « <i>овоцы</i> », « <i>транспорт</i> », « <i>еда</i> ». Задание « <i>назови малознакомые предметы</i> » не выполнено.	2
	Средний балл		2,2

Средний балл группы составил 2,2 балла, что соответствует уровню ниже среднего. Отмечаются значительные расхождения овладения детьми пассивным и активным словарем.

Активный словарный запас детей ограничен. Все дети не справились с заданием «назови малознакомые предметы». Аделина, Ева, Марк и Николь затруднились в подборе обобщающих слов понятий: «ягоды», «овощи», «фрукты» (Аделина К.), «мебель», «овощи», «транспорт», «еда» (Ева Т.), «ягоды», «овощи» «транспорт», «еда» (Марк К.), «еда», «обувь», «ягоды», «фрукты» (Николь Т.). С заданием на подбор и название предметов по описанию не справились Ева и Аделина. Ева, на вопрос: «где читают и обменивают книги?», ответила: «книжный магазин». Аделина затруднилась ответить. Также Аделина и Николь не справилась с заданием на употребление наречий места: на вопрос, «где находится лампа?» затруднились ответить.

В задании на называние семантически близких действий не справились Женя, Марк. На вопрос: «что делают люди на картинках?», Женя и Ева назвали только одно действие: «бабушка жарит» (Женя К.), «мама варит», (Ева), Марк назвал действия на 2 картинках: «бабушка жарит, мама шьет». В задании, назвать предметы по лексическим темам, Николь, Марк и Ева назвали лишь некоторые. Николь по лексической теме «одежда», называла: «юбка», «платье», Марк назвал «юбка», «майка», по лексической теме «обувь», Ева называла: «туфли», «ботинки», Марк: «туфли», «кеды». С заданиями на называние семантически близких слов, на предмет обозначения качеств предмета по его назначению и употребление наречий места справились все дошкольники.

С заданиями на дополнение тематического ряда, называния действий, изображенных на картинках, называние слов, обозначающих признаки предметов относительных, качественных прилагательных, а также наречий образа действий, наречий времени, справились все дети (100%).

Далее осуществлялась оценка сформированности употребления детьми грамматических форм. Результаты представлены в таблице 8.

Результаты обследования употребления старшими дошкольниками  
с ОНР III уровня грамматических форм

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения грамматического строя	Баллы
1.	Аделина	Нарушено употребление существительных во множественном числе – «огурец – огурцы», словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами – «стул – стулик, кресло – креслочко», детенышей животных – «волк – волчик, белка – белчик», притяжательных прилагательных – «волчий хвост, бельчачьи лапы», согласование существительных с числительными – <i>пять карандаш</i> ов. Нарушено употребление предлога «около» (в задании на предлоги, «Где стоит кот? ответила «подходит к дому»).	1
2.	Женя	Нарушено словоизменение существительных в р. п. мн. числа – задание не выполнено, согласование существительных с числительными – <i>четыре яблоков</i> , использование в речи сложных предлогов – <i>около двери</i> , словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами – котичек, <i>щенчик</i> ек, <i>окношечко</i> , детенышей животных – <i>волчик</i> , <i>бельчи</i> , а также образование относительных прилагательных – <i>волчий</i> , <i>зайчий</i> . Нарушено употребление предлога «в» (в задании на предлоги, «Где сидит кот? ответил «на доме»).	3
3.	Ева	Нарушено словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами «стул – <i>стуличек</i> , дом – <i>домичек</i> », согласование существительных с числительными – <i>четыре карандашей</i> , <i>пять яблоков</i> , использование предлогов – «где сидит кот?» – ответила» на трубе», вместо «в» – «на».	1
4.	Марк	Нарушено словообразование (образование сложных слов) – <i>мешать бетон – бетоно мешать</i> .	2
5.	Николь	Нарушено словообразование (образование сложных слов) – <i>дробить камень – камнедробильчик</i> . Нарушено словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами – дом – <i>домичик</i> , <i>окно – окончко</i> .	1
	Средний балл		1,6

Средний балл группы участников по данному направлению составил 1,8 балла, что соответствует уровню ниже среднего. Все участники не смогли

полностью правильно выполнить задания. Пять детей совершали ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы. Так, Аделина образовала: «стул – стулик, кресло – креслочко», Женя, «кот – котичек, щенок – щенчикек, окно – окношечко, «стул - стуличек», Ева, «стул – стуличек, дом – домичек», Николь, дом – домичик, окно – окночко. Наблюдаются также ошибки в употреблении предложно-падежных форм. При употреблении предлогов Аделина заменила предлог «около» на «к», Женя использовал предлог вместо «в» – «на». В задании на предлоги, «Где сидит кот? ответил «на доме».

Ева, на вопрос: «где сидит кот?» – ответила «на трубе». Трое детей испытывают трудности с подбором предлогов. При преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, все дети (100%) смогли правильно преобразовать слова: кот, глаз, кукла. При образовании форм родительного падежа множественного числа существительных правильно преобразовали все дети слова: пеньки, воробьи. Двое испытуемых испытывает затруднения в образовании сложных слов. Николь неверно образовала – дробить камень – «камнедробильчик», Марк, мешать бетон – «бетономешать».

В таблице 9 представлены результаты оценки речевых и неречевых функций дошкольников с ОНР, полученные в ходе констатирующего эксперимента, согласно речевой карте Н. М. Трубниковой.

Таблица 9

Сводная таблица речевых и неречевых нарушений

№ п.п.	Имя	Не речевые функции	Речевые функции						
			Звуко-произношение	Слог. ст-ра слова	Фон. слух	Пасс. словарь	Актив. словарь	Гр. строй	Ср. балл
1.	Аделина	2	2	2	2	4	2	1	2
2.	Женя	3	3	3	3	4	4	3	3
3.	Ева	2	2	1	2	3	1	1	2
4.	Марк	3	3	3	3	4	2	2	3
5.	Николь	4	2	2	2	3	2	1	2
	Ср. балл	2,8	2,4	2,2	2,4	3,6	2,2	1,6	2,4

Результаты показали, что средний балл оценки сформированности

речевых функций у дошкольников с ОНР III уровня составил 2, балла из 5-ти возможных. Средний балл речевых функций составил 2,4 балла. Наглядно результаты отражены на рис. 1.

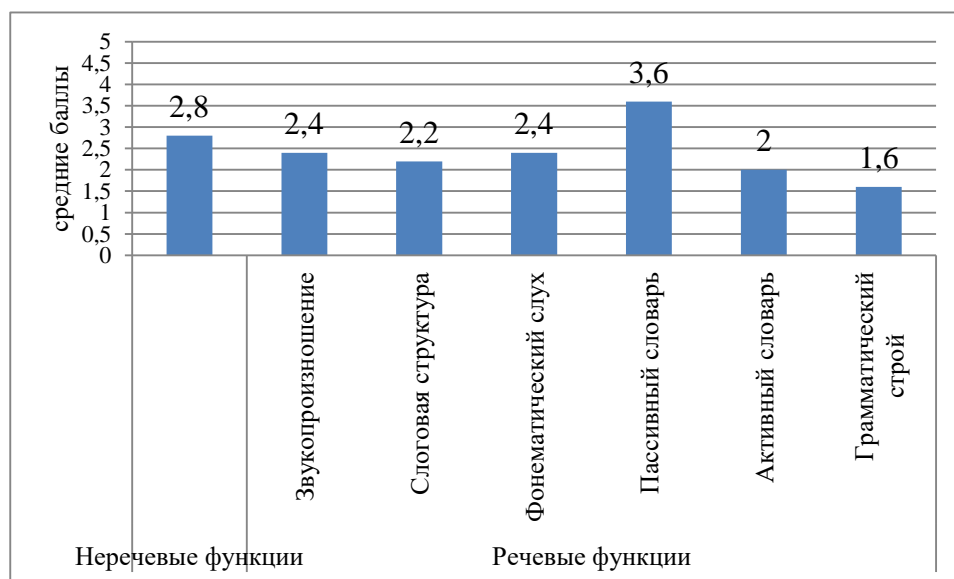


Рис. 1. Средние баллы оценки выполнения дошкольниками с ОНР всех заданий диагностики речевых и неречевых функций

Результаты показали, что при оценке речевых функций самый низкий средний балл группы участников с ОНР получен при оценке грамматического строя речи (1,6 балла). Наиболее успешно дети справились с заданиями, направленными на оценку пассивного словаря (средний балл 3,6 балла).

Анализ всех оценок у участников исследования также позволил отметить взаимосвязь между состоянием словаря и грамматическим строем речи: наиболее высокие баллы оценки лексики отмечены у Жени: пассивный словарь 4 балла, активный – 4 балла, грамматический строй – 3 балла. Наиболее низкие результаты – у Евы: пассивный словарь 3 балла, активный – 1 балл, грамматический строй – 1 балл. У остальных детей также отмечены взаимосвязи лексики и грамматики. Таким образом, у детей исследуемой группы отмечены нарушения как речевых, так и неречевых функций. Значительные трудности отмечены в системе овладения участниками грамматическим строем речи. В целом, на протяжении выполнения всех заданий детям была необходима стимулирующая помощь в виде подсказок, направлений, вторичное прочтение инструкции или повтор речевого материала.



Далее проводилась оценка состояния системной лексики у участников исследования. Оценка сформированности словаря синонимов представлена в таблице 10.

Таблица 10

Результаты обследования словаря синонимов

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения словаря синонимов	Баллы
1.	Аделина	В задании на нахождение слов-синонимов из ряда представленных слов не выполнила задания. Требовалось долгое пояснение сути слов-синонимов. Образцы. В задании на замену словосочетания словом-синонимом <i>затруднилась ответить</i> : плод дуба (желудь), сильный дождь (ливень), очень тихий разговор (шепот), водитель автомобиля (шофер).	1
2.	Женя	В задании на замену словосочетания словом-синонимом затруднился ответить, <i>задание не выполнено</i> : плод дуба (желудь), сильный дождь (ливень), очень тихий разговор (шепот), водитель автомобиля (шофер). Ошибочно подобрал подходящее существительное к прилагательному (в контексте) – <i>горячий, знойный (лето, чай, уют), – знойный чай, густой, дремучий (лес, туман, волосы) – дремучие волосы</i> .	2
3.	Марк	Не мог подобрать слова именам существительным, требовалась значительная помощь, не может понять суть синонимии. Не подобрал слово на замену словосочетания словом-синонимом – плод дуба (желудь), сильный дождь (ливень), очень тихий разговор (шепот), водитель автомобиля (шофер) – затруднился ответить.	1
4.	Николь	Не справилась с заданием на замену слова, подходящим по смыслу синонимом в тексте. Требовалась помощь, которую ребенок не воспринимал, в первом задании не ответила ни на один вопрос. Не подобрала слово на замену словосочетания словом – синонимом – плод дуба (желудь), сильный дождь (ливень), очень тихий разговор (шепот), водитель автомобиля (шофер). <i>Затруднилась ответить</i> .	2
5.	Ева	Ошибочно находит слова-синонимы из ряда представленных слов – школьник, ученик, малыш ( <i>ученик малыши</i> ). Ошибочно подобрал подходящее существительное к прилагательному (в контексте) – <i>горячий, знойный (лето, чай, уют) – знойный чай, густой, дремучий (лес, туман, волосы) – дремучие волосы</i> . В задании на замену словосочетания словом-синонимом затруднился ответить, <i>задание не выполнено</i> : плод дуба (желудь), сильный дождь (ливень), очень тихий разговор (шепот), водитель автомобиля (шофер).	2
	Средний балл		1,6

Средний балл группы составил 1,6 балла, что соответствует уровню

ниже среднего. Всем детям требовалась дополнительная инструкция для того, чтобы понять, что означают «слова-приятели», повтор инструкции, повтор речевого материала. Всем требовалась дополнительная помощь, которая не всегда воспринималась детьми правильно.

У всех участников отмечались значительные сложности в понимании сущности синонимии, поэтому первое задание выполнялось со значительными трудностями, дети никак не могли уловить суть образца. Всем требовалась дополнительная помощь, тем не менее, им было сложно сконцентрироваться и провести анализ трех слов, найдя взаимосвязь и выделить «слова-приятели».

Все дети, кроме Марка, в задании на замену словосочетания словом – синонимом затруднились подобрать синонимы к словам: *водитель автомобиля (шофер), сильный дождь (ливень), плод дуба (желудь), очень тихий разговор (шепот)*.

В задании на нахождение слов-синонимов из ряда представленных 3 детей допустили ошибки в подборе синонимов к словам: дом, улица, здание (дом улица) – (Ева Т.), школьник, ученик, малыш (ученик малыш) (Аделина К.). Марк также не подобрал слово на замену словосочетания словом – синонимом. Затруднился ответить.

В задании на подбор подходящего существительного к прилагательному, неправильно подобрали подходящее слово: дремучие волосы (Женя К), коричневые глаза (Ева Т.). С заданием на замену словом – синонимом в тексте, Николь и Ева не дали ответа.

Аделина не справилась с заданиями на подбор существительного к прилагательному в контексте, замену слова синонимом в тексте, нахождение синонимов из ряда представленных слов среди глаголов, прилагательных и наречий. Женя не справился с заданиями на нахождение синонимов из ряда представленных слов среди существительных, глаголов, прилагательных и наречий и на подбор существительного к прилагательному.

Николь не справилась с заданиями на подбор существительного к прилагательному в контексте, нахождение синонимов из ряда представленных слов

среди существительных, глаголов, прилагательных и наречий. В целом, у всех детей отмечаются существенные нарушения понимания принципа синонимии.

Нужно отметить, что наиболее сложным оказался поиск слов-синонимов среди глаголов и наречий. Легче всего дети справлялись с поиском синонимов среди существительных.

Результаты оценки словаря антонимов у воспитанников представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты обследования словаря антонимов

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения словаря антонимов	Баллы
1.	Аделина	В задании на подбор антонима к слову, ошибочно подобрала антоним к словам <i>найти – не найти</i> .	1
2.	Женя	<i>Затруднился ответить</i> в задании на нахождение антонимов из ряда: вход, дом, выход. В задании «Скажи наоборот» ошибочно ответил: <i>горе – грусть, шум – шепот</i> .	3
3.	Ева	<i>Затруднилась ответить</i> в задании на нахождение антонимов из ряда: среди существительных: <i>друг, печаль, враг; вход, дом, выход; девочка, ребенок, мальчик</i> и наречий: <i>мало, высоко, много; близко, далеко, сильно</i> . В задании «Скажи наоборот» ошибочно ответила: <i>холод – мороз, утро – день</i> . Затруднилась подобрать антоним в предложениях: <i>Девочка книгу открыла, а потом ... (закрыла), мальчик руку поднял вверх, а потом ... (опустил вниз)</i> .	1
4.	Марк	В задании «Скажи наоборот» ошибочно ответил: <i>радость – счастье</i> .	2
5.	Николь	Требовалась существенная помощь, подсказка, образец. Трудности понимания принципов антонимии. В задании на подбор антонима к слову, ошибочно подобрала антоним к глаголу <i>найти – не найти</i> .	2
	Средний балл		1,8

Средний балл участников по данному направлению обследования составил 1,8 балла, что соответствует уровню ниже среднего. Наблюдаются затруднения в подборе антонимов у всех детей, однако понимание и употребление в собственной речи слов-антонимов у участников несколько выше,

чем синонимов. Тем не менее, всем требовалась поясняющая помощь о значении «слов-неприятелей», повтор инструкций, стимулирующая помощь, в целом.

Аделине и Еве требовалась существенная помощь в разъяснении сущности слов-неприятелей, образец, показ. На всех этапах выполнения заданий дети затруднялись, требовалась поддержка, направление.

Марк и Николь допустили ошибку в задании на подбор антонимов, они ошибочно подобрали глагол «найти – не найти». В задании «Скажи наоборот» Женя и Марк ошибочно ответили: горе – грусть (Женя К.), *радость – счастье* (Марк К.). Женя затруднился ответить, в задании на нахождение антонимов из ряда представленных: *вход, дом, выход*. Ева затруднилась ответить в задании на нахождение антонимов из ряда: *среди существительных*: друг, печаль, враг; *вход, дом, выход*; *девочка, ребенок, мальчик* и *наречий*: мало, высоко, много; *близко, далеко, сильно*. Но справилась с подбором антонимов среди других частей речи: прилагательных, глаголов и наречий.

В задании «Скажи наоборот», ошибочно ответила: *холод – мороз, утро – день*. Также затруднилась подобрать антоним в предложениях: *девочка книгу открыла, а потом ... (закрыла), мальчик руку поднял вверх, а потом ... (опустил вниз)*. В целом задания с антонимами детям дались легче, чем другие задания оценки лексики.

При подборе слов с противоположным значением дошкольники допускали большое количество ошибок: называли слово семантически близкое исходному, но другой части речи («холод» – «жарко», «тепло» – «холоднее»; «горе» – «веселье», «веселый» – «смеется»; «шум» – «шумят», «тихо»; «грязь» – «чистюля», «чисто»; «свет» – «темно»); называли слово по принципу «ассоциации», например, «холод» – «север». Более успешно они выполняли задание в условиях контекста, когда необходимо было добавить подходящее слово в предложении.

В таблице 12 представлены результаты обследования усвоения детьми родственных слов.

Средний балл по данному заданию составил 2,0 балла, что соответствует уровню ниже среднего.

В задании на образование форм единственного и множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных, Марк и Женя не верно образовали формы единственного и множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных – «ягненки, свиненки, котенки». Ева неправильно образовала существительное во множественном числе («львенок – львинки»). При обследовании существительных, обозначающих профессии, справились все, кроме Евы, на вопрос кто сваривает трубы, она ответила «сварчик», кто вставляет стекло, ответила «стекляльщик».

Таблица 12

Результаты обследования усвоения родственных слов

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушений подбора родственных слов	Баллы
1.	Аделина	Ошибочно образовывает сложные слова ( <i>падает снего – снежнопад</i> ).	2
2.	Женя	Не верно образовал формы единственного и множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных – <i>ягненки, свиненки, котенки</i> . Ошибочно образовал качественные ( <i>обида – обидевый</i> ) и притяжательные прилагательные ( <i>лисине туловище, белкий хвост</i> ).	3
3.	Ева	Ошибочно образовывает имена существительные, обозначающие профессии ( <i>вставляет стекло – стекляльщик, сваривает трубы – сварчик</i> ). Ошибочно образовала имя существительные с увеличительными суффиксами ( <i>рука – рукище</i> ). Не умеет образовывать родственные прилагательные ( <i>сумка из кожи – кожаная сумка</i> ). Ошибочно образовывает сложные слова ( <i>рыбу ловит – рыбацьщик</i> ). Неверно образовала существительное во множественном числе – <i>львенок – львинки</i> .	1
4.	Марк	Не верно образовал формы единственного и множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных – <i>ягненки, свиненки, котенки</i> . Ошибочно образовал имена существительные с увеличительными суффиксами ( <i>голова – головчищище</i> ). Не умеет образовывать родственные прилагательные ( <i>сок из клюквы – клюковый сок</i> ). Не умеет образовывать относительные и качественные прилагательные ( <i>обида – обидный, белкий хвост</i> ).	2
5.	Николь	Не умеет образовывать сложные слова – <i>рыбу ловит – рыбац</i> .	2
	Средний балл		2,0

В задании на образование имен существительных с увеличительными суффиксами допустили ошибки Марк (голова – головищице) и Ева (рука – рукище). Другие дети справились с заданием. При обследовании на образование сложных слов, не справились Николь (рыбу ловит – рыбак), Ева (рыбальщик) и Аделина (снег падает – снежнопад). Ошибочно образовали родственные прилагательные Ева (сумка из кожи – кожая) и Марк (сок из клюквы – клюковый). При обследовании относительных и качественных прилагательных Женя и Марк допустили ошибки в образовании суффиксов (обида – обидевый), (обида – обидный).

В задании на образование притяжательных прилагательных только Женя допустил ошибки. На вопрос, чье туловище, ответила «лисинье», хвост чей, «белкий». При обследовании родственных существительных, имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с помощью суффикса -нищ- со значением вместилища (посуды) и родственных глаголов справились все дети.

Таким образом, результаты оценки сформированности системной лексики у участников исследования можно отразить в таблице 13.

Таблица 13

Результаты оценки сформированности системной лексики  
у старших дошкольников с ОНР III уровня

№ п.п.	Имя	Синонимы	Антонимы	Родственные слова	Средний балл
1.	Аделина	1	1	2	1
2.	Женя	2	3	3	3
3.	Ева	1	1	1	1
4.	Марк	2	2	2	2
5.	Николь	2	2	2	2
Средний балл		1,6	1,8	2,0	1,8

Результаты свидетельствуют о том, что средние баллы участников не превышают 3-х баллов при максимально возможных 5-ти баллах. Наглядно результаты можно представить на рис. 2.

Самые низкие результаты получены при оценке понимания и

использования в собственной речи синонимов (средний балл – 1,6 балла). Самые высокие средние баллы получены при оценке понимания и использования в собственной речи родственных слов (2 балла).

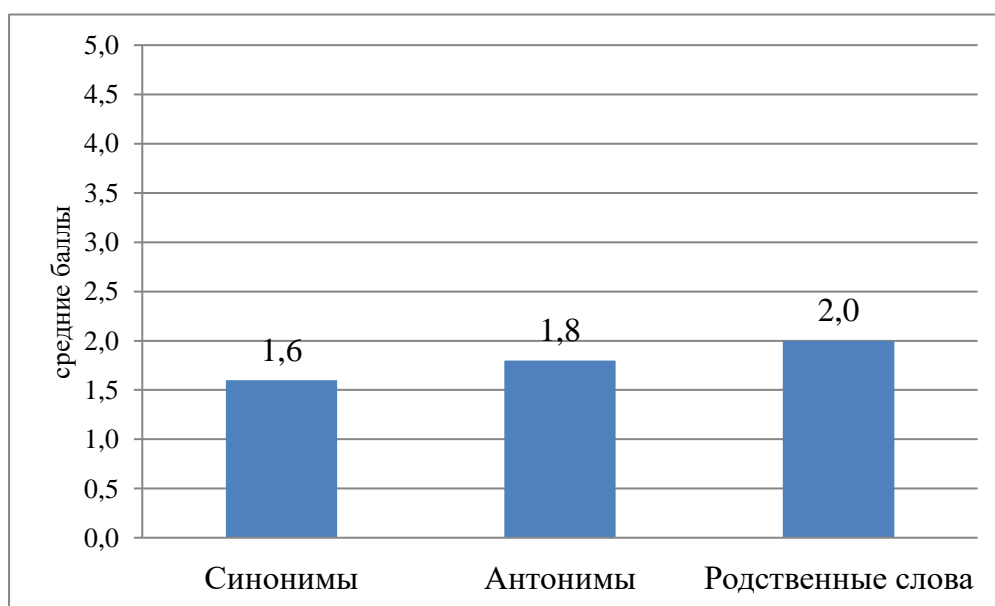


Рис. 2. Средние баллы оценки выполнения дошкольниками с ОНР заданий, направленных на оценку системной лексики

На рис. 3 представлены средние баллы каждого участника исследования при оценке у них системной лексики.

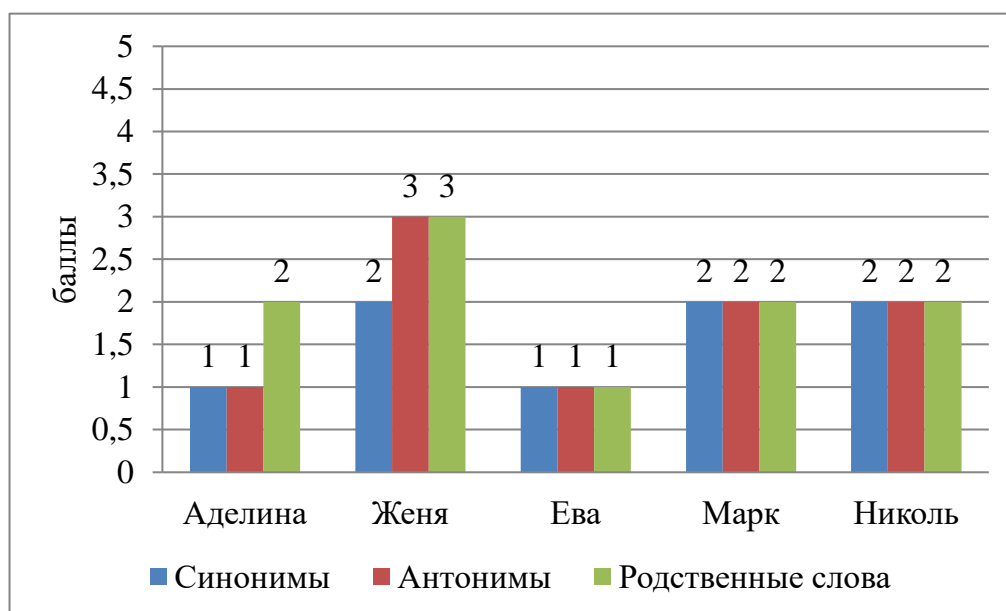


Рис. 3. Средние баллы оценки системной лексики у дошкольников с ОНР III уровня, персонально

Персональные оценки показали: самые низкие результаты оценки системной лексики обнаружались у Евы (по всем заданиям по 1 баллу). Самые

высокие результаты отмечены у Жени (затруднялся с использованием в речи синонимов, но по оценке антонимов и родственных слов получил по 3 балла, что соответствует среднему уровню).

В целом результаты все дошкольников с ОНР III уровня сходны – у детей отмечаются значительные трудности овладения системной лексикой. Распределение детей по уровням ее овладения представлено на рис. 4.

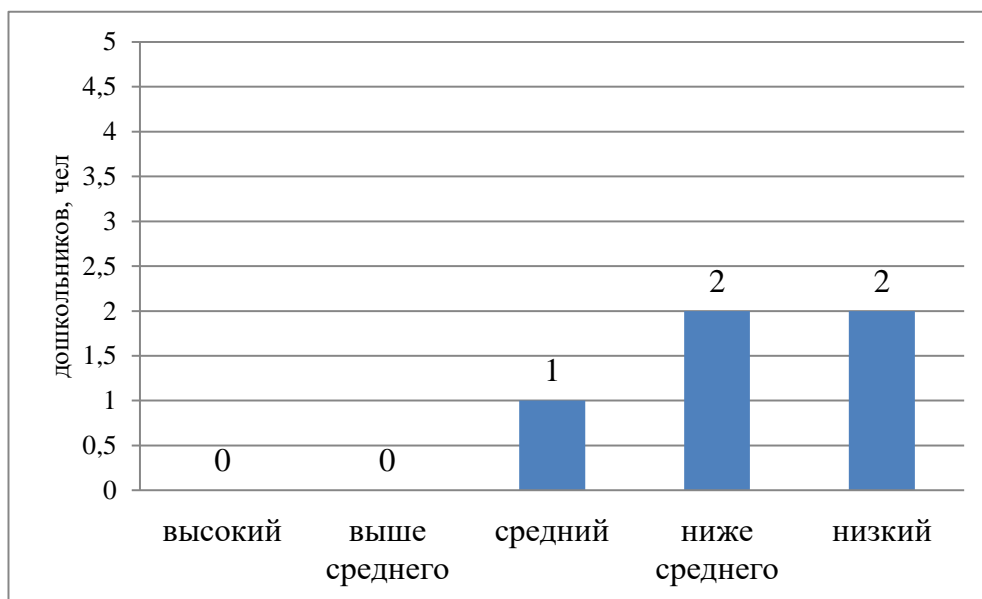


Рис. 4. Распределение старших дошкольников с ОНР III уровня по уровню овладения системной лексикой

Исследование показало, что высокий уровень и уровень выше среднего в исследуемой группе дошкольников не выявлен. Двое детей имеет низкий уровень и уровень ниже среднего. У 1 ребенка средний уровень.

Таким образом, все дети нуждаются в логопедической помощи по преодолению у них недостатков речевой деятельности. В частности, старшие дошкольники с ОНР характеризуются нарушениями организации ядра семантического поля. Значение слов-синонимов и антонимов для них особенно затруднительно, так как требует широкого объема пассивного и активного словаря, навыков выделения в структуре значения слова основного дифференциального семантического признака. Низкие результаты оценки системной лексики также связаны с недостатками навыков сопоставления значения слов по существенному семантическому признаку.



## Выводы по главе 2

Таким образом, целью констатирующего эксперимента являлось изучение уровня сформированности системной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня. В эксперименте участвовали 5 воспитанников старшей логопедической группы. Особенности речевых и неречевых процессов были определены по речевой карте Н. М. Трубниковой. Особенности системной лексики изучалось посредством методики обследования В. П. Мерзляковой, А. А. Бочковой и И. В. Андреевой.

Было выявлено у всех 5 детей общее недоразвитие речи III уровня. Практически у всех воспитанников анамнез отягощен. Воспитанники перенесли простудные заболевания ОРВИ, переболели хронической ангиной и ветряной оспой. У 100% детей отмечены нарушения функции фонематического слуха. У 100% воспитанников отмечены полиморфные нарушения звукопроизношения, преобладает фонологический дефект: у дошкольников отмечаются сигматизмы, парасигматизмы, ламбадизмы, параламбдацизмы, а также ротацизмы. Слоговая структура недостаточно сформирована. Отмечаются затруднения в произнесении слов со стечением согласных, многосложных слов. Активный словарный запас беден. Нарушено понимание предложно-падежных и инверсионных конструкций. Все участники имеют низкий уровень овладения системной лексикой. Нарушение проявляется в неточностях понимания непосредственно лексического значения слов, а также в усвоении их оттенков. Имеются трудности группировки подбора родственных слов: детям сложно анализировать их состав. Проблемы, которые были выявлены на констатирующем этапе эксперимента, подтверждают необходимость проведения логопедической работы, которая направлена на развитие системной лексики у участников исследования.

### **ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

#### **3.1. Цель, задачи и принципы методических рекомендации по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня во взаимодействии логопеда и воспитателя**

По результатам проведенного теоретического обзора источников, а также при реализации констатирующего эксперимента, были составлены методические рекомендации.

*Цель рекомендаций* – определение основных направлений взаимосвязанной работы логопеда и воспитателя в формировании системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи рекомендаций:

1. Определить основные направления логопедической работы по формированию системной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.
2. Описать содержание каждого из направлений логопедической работы, отметить принципы логопедической работы.
3. Отразить взаимосвязь работы логопеда и воспитателя по каждому из представленных направлений формирующей работы.

При составлении содержания логопедической были использованы приемы и методы, описанные И. В. Андреевой, В. Д. Дудоровой, Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой и других авторов [1; 15; 27].

В работе следует учитывать дифференцированный подход с учетом данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования:

Для детей с *низким уровнем овладения системной лексикой* следует проводить работу по знакомству с системной лексикой, расширяя пассивный

словарь воспитанников. Кроме того, должна проводиться работа, направленная на уточнение значения слов системной лексики, уже знакомой детям. Логопед осуществляет знакомство детей с лексическим материалом, воспитатель, по рекомендациям логопеда, расширяет представления детей об объектах системной лексики.

С детьми *со средним уровнем овладения системной лексикой* следует осуществлять логопедическую работу по обогащению словаря, знакомству с новыми словами и дальнейшей активизацией их в собственной речи. Работа воспитателя также осуществляется по рекомендациям логопеда и заключается в ознакомлении детей с окружающим миром, расширении знаний об окружающей действительности, с художественной литературой с учетом лексических тем. Таким образом, предварительный этап логопедической работы особенно важен для работы с детьми с низким уровнем. Для детей со средним уровнем работу можно начинать с основного этапа.

Основными направлениями взаимодействия логопеда и воспитателя в формировании системной лексики у старших дошкольников с ОНР должны стать следующие:

### **I. Предварительный этап.**

Цель: закрепление значения знакомой системной лексики.

Задачи:

1. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых родственных слов.
2. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых синонимов.
3. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых антонимов.

### **II. Основной этап.**

Цель: расширение и обогащение системной лексики.

Задачи:

1. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых родственных слов.
2. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых

синонимов.

3. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых антонимов.

### **III. Заключительный этап.**

Цель: активизация системной лексики в собственной речи.

Задачи:

1. Активизация синонимов в предложениях, текстах, собственной речи.
2. Активизация антонимов в предложениях, текстах, собственной речи.
3. Активизация родственных слов в предложениях, текстах, собственной речи.

Каждое из представленных направлений реализуется в тесной взаимосвязи логопеда и воспитателя.

В приложении 3 представлены индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы с каждым участником исследования. В Приложении 4 – тематический план логопедической работы с участниками, в Приложении 5 – тематический план работы воспитателя. В Приложении 6 представлены примеры дидактических игр, реализуемых логопедом, в Приложении 7 – примеры игр и упражнений, которые может реализовать воспитатель. Конспекты занятий отражены в Приложении 8.

Ведущими *принципами* логопедической работы при формировании системной лексики являются:

1. Принцип деятельности, то есть работа по разработке словаря должна быть основана на активной познавательной деятельности детей.

2. Принцип последовательности. Существует определенная связь с развитием словаря когнитивных процессов и психической деятельности, то есть логическими операциями: анализ, синтез, классификация, сравнение и обобщение. Все задания выполняются ребенком в определенной последовательности – от простых к сложным.

3. Принцип поэтапности. К каждому новому этапу логопедической работы следует переходить только после того, как основной этап будет точно

освоен ребенком.

4. Принцип системного подхода, который предполагает развитие лексики совместно с другими компонентами системы языка.

5. Принцип представлений о семантической структуре слова и о ее индивидуальном развитии.

Логопедические занятия с детьми проводятся ежедневно. Продолжительность логопедической работы для детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня должна составлять 2 учебных года. Фронтальные логопедические занятия проводятся 1-2 раза в неделю (занятия по развитию лексико-грамматических, фонетико-фонематических представлений, связной речи, в подготовительной группе – подготовка к обучению грамоте). Логопедическая работа по развитию системной лексики проводится с помощью различных методов: практических (упражнения и дидактические игры), словесных (чтение, беседа), наглядных (пособия, таблицы, картинки).

Преимуществом в работе логопеда и воспитателя является важным аспектом в коррекционной работе в группе компенсирующей направленности.

*Цель работы* воспитателя в логопедической группе:

1. Развитие речи, познавательной деятельности.
2. Закрепление умений и навыков, которые связаны с усвоением коррекционной программы. Воспитатели проводят логопедические пятиминутки, на которых детям дают различные задания, в том числе и на развитие словаря антонимов, синонимов и родственных слов.

Также игры используются на занятиях во время динамических пауз и во второй половине дня. Пятиминутки должны быть короткими, в игровой форме и соответствовать лексической теме. Учитель-логопед указывает цели, задачи в каждом задании и дает подробное описание. Очень важно, чтобы логопедические пятиминутки не превращались в мини занятия. Индивидуальную работу воспитатель проводит в первую половину дня (до завтрака) и во вторую половину дня, сразу же после дневного сна. Каждый день воспитатель занимается с 3 детьми и проводит занятия, на которых

включаются упражнения на артикуляционную, общую моторику, а также задания на автоматизацию и дифференциацию звуков, затем задания, которые воспитанникам даются сложнее всего.

Представленные направления формирующей работы должны быть реализованы логопедом и воспитателем в следующих формах взаимодействия:

1. Тетрадь взаимодействия. Существуют уже готовые, авторские, тетради взаимодействия. Кроме того, подобные тетради логопед и воспитатель могут создать самостоятельно. В тетрадях прописываются задания, которые выполняются как логопедом, так и воспитателем. Тетради помогают уточнить лексическую тему и подбирать нужный наглядный, речевой материал для подбора игр и упражнений, в соответствии с целями логопеда и воспитателя. Кроме того, в тетрадях отражаются рекомендации каждого специалиста по работе с каждым ребенком с учетом его особенностей и возможностей.

2. Совместная подготовка перспективного планирования работы. Логопед и воспитатель совместно ведут подготовку на конкретный период по всем направлениям.

Логопед указывает в календарных планах воспитателей задачи и цели коррекционной работы; примерный словарь по каждой теме и лексические темы на месяц. Также можно использовать рабочий чат в различных мессенджерах, где можно обсуждать формы взаимодействия.

3. «Уголок логопеда». Коррекционный уголок в логопедической группе входит в состав предметно-развивающей среды группы, в которой работает воспитатель. Это специально оборудованное пространство для игр, как индивидуально, так и в подгруппах. В его оборудование входят зеркало, наглядный материал и дидактические игры. С их помощью педагоги создают условия для коррекции нарушений речи детей.

Содержание коррекционного уголка основано на тематическом планировании по лексическим темам. Наполняемость уголка логопеда осуществляется по разделам: артикуляционная гимнастика (карточки с изображением артикуляционных поз), мелкая моторика (шнуровки, мозаика),

дыхание (мыльные пузыри, аэробол, ветрячки – вертушки и т. д.), высшие психические функции (домино, разрезные картинки), фонематический слух (дидактические игры на дифференциацию звуков), звукопроизношение (тетради по автоматизации и дифференциации), лексика (лото, картинки по лексическим темам, пазлы,), грамматический строй речи, связная речь (сюжетные картинки на различные темы), грамота (схемы предложений, сигнальные фонарики, символы гласных звуков и т. д.).

4. Взаимопосещение и интегрированные формы непосредственно образовательной деятельности. Логопед анализирует работу воспитателя с детьми, посещает занятия воспитателя, отмечая положительные аспекты, а также отрицательные, которые не дали ожидаемых результатов. Такие посещения занятий показывают логопедам полную картину коррекционной работы. Также возможно проводить занятия вместе и готовить к празднику воспитанников (логопед подбирает речевой материал, воспитатель закрепляет его).

5. Логопедические практикумы. Они необходимы для оказания помощи воспитателям в организации коррекционной работы по речевому развитию на занятиях.

Взаимодействие в работе специалистов всегда предусматривает взаимодействие с родителями. В некоторых случаях, если один из специалистов не может найти общий язык с родителями, другой специалист может помочь наладить это взаимодействие, дать совет коллеге, совместно разработать план дальнейшего сотрудничества и вовлечения родителей в совместную работу.

Таким образом, определены основные этапы, задачи, принципы реализации взаимосвязанной работы логопеда и воспитателя по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

### **3.2. Содержание и организация логопедической работы по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня во взаимодействии логопеда и воспитателя**

Рассмотрим более подробно реализацию каждого направления взаимосвязанной работы воспитателя и логопеда по выделенным этапам работы с дошкольниками с ОНР III уровня по формированию у них системной лексики:

#### **I. Предварительный этап.**

Цель: закрепление значения знакомой системной лексики.

Задачи:

1. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых родственных слов.
2. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых синонимов.
3. Закрепление навыков понимания и употребления знакомых антонимов.

Для реализации данного этапа на логопедических занятиях логопед должен убедиться в том, что все дети понимают что такое синонимы, антонимы, родственные слова. Для более глубокого понимания детьми данных понятий следует использовать средства наглядности, а также, по возможности, звуковое оформление, которое может быть реализовано посредством использования интерактивной доски, планшета или компьютера. Детям предлагаются контрастные по сюжету, по настроению, по цветовому оформлению иллюстрации, а также звуковые фрагменты при закреплении значения знакомых слов-антонимов. Например, дети могут работать с карточками, на которых нарисованы существительные, прилагательные и глаголы, противоположные по значению; прослушать звуковые фрагменты разного темпа, например, медленную и быструю мелодии, громкое звучание трубы и тихое – флейты. На фронтальных занятиях, а также в режимных моментах воспитатель закрепляет знания детей – проводит подвижные игры,



обращает внимание детей на объекты, противоположные по форме, размеру, оттенкам, весу. Такая работа особенно эффективна на прогулках, когда дети имеют возможность наблюдать за природными явлениями, двигаться, рисовать на песке и т. п.

При изучении синонимов могут использоваться те же методы, однако, внимание детей привлекается к богатству языка – отмечается, что некоторые слова можно называть по-разному, но не нарушать их значение. Важно, чтобы имеющиеся в речи дошкольников с ОНР слова-синонимы закреплялись в их активной речи. Для этого можно использовать сюжетные картинки, серии сюжетных картинок, тексты, в которых встречаются синонимы и предложить детям пересказать текст или составить рассказы по картинкам.

В своей работе воспитатель продолжает осуществлять пропедевтическую подготовку к осознанию лексических понятий – уточняет представления дошкольников с ОНР III уровня об отношениях между явлениями внешнего мира, о сходности и противоположности в житейском понимании.

## **II. Основной этап.**

Цель: расширение и обогащение системной лексики.

Задачи:

1. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых родственных слов.
2. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых синонимов.
3. Закрепление навыков понимания и употребления малознакомых антонимов.

Знакомство со словами системной лексики в логопедической работе осуществляется, начиная, со знакомства детей со словом, его значением, с осмысления его номинативной функции в различных коммуникативно-речевых ситуациях, с различения в слове его содержания (значения) и формы (фонетической и графической). Для расширения словаря системной лексики используются серии сюжетных картинок, сюжетные картинки, материалы

художественных произведений, иллюстрации из книг, муляжи, реальные предметы. Важно, чтобы дети познакомились с новыми словами в различных видах текстов – например, на логопедических занятиях и на занятиях с воспитателями дети знакомятся со стихами, песенками, потешками, пословицами и поговорками, в которых присутствуют слова системной лексики. С антонимами происходит знакомство через сравнение пар слов, через пословицы и поговорки. Синонимы узнают через подбор слов, схожих по значению. Через синонимы подводят к изучению родственных слов.

Работа над родственными словами в играх и упражнениях позволит улучшить навыки словообразования, выделения морфем в словах и соотнесению их со значением. Важность включения в логопедическую работу упражнений с родственными словами в будущем отразится на успешности овладения дошкольниками с ОНР грамматическими правилами, так как дети научатся подбирать проверочные слова. Основная цель работы логопеда и воспитателя по данному направлению заключается в том, чтобы научить воспитанников подбирать родственные однокоренные слова в доступных для их возраста пределах. Рекомендуется проведение игр «Доскажи словечко», «Слова-родственники», «Назови лишнюю часть», «Объяснялки», «Скажи одним словом», «Найди в стихотворении родственные слова» и другие.

Воспитатель, также, как и на первом этапе, закрепляет навыки понимания и употребления, но уже малознакомых синонимов, антонимов и родственных слов в подвижных играх, на своих занятиях, в режимных моментах по определенной лексической теме.

В практической работе с дошкольниками с ОНР, не опираясь на большое количество терминов важно познакомить их с системообразующими свойствами лексики, то есть, объяснить, что каждое слово имеет постоянное значение, что существуют синонимические, антонимические отношения в лексике. Отметить взаимосвязь между синонимами, антонимами. Следует также отметить многозначность слова, способность слов иметь оттенки значений, количественные и качественные, иметь эмоционально-оценочные

окраски, располагаться по степени нарастания или убывания качества.

### **III. Заключительный этап.**

Цель: активизация системной лексики в собственной речи.

Задачи:

1. Активизация системной лексики в предложениях.
2. Активизация системной лексики в текстах.
3. Активизация системной лексики в спонтанной речи.

На заключительном этапе логопед активизирует системную лексику в предложениях, текстах и спонтанной речи через специальные упражнения, как подгрупповых, так и на индивидуальных.

На данном этапе, на основе работы с предложениями, текстами, важно познакомить дошкольников со способностью слов наиболее полно отражать значение слова в определенной ситуации. Путем подбора нужного слова в контекст текста дети учатся осуществлять поиск более точного выражения мысли, применяя то или иное слово.

Например, в работе с текстами и родственными словами, логопед должен стараться всемерно подчеркивать смысловое родство выделенных в тексте слов, чтобы воспитанники с ОНР смогли его почувствовать. В дальнейшем нужно брать любые другие «близкие» ребенку слова и упражнять его в подборе к ним родственных слов, широко используя при этом наводящие вопросы, например:

«Подбери родственное слово к слову «мороз». Например, если ты утром вышел на улицу, а мороз легкий, почти незаметный. Как ты скажешь? – *морозец*. На морозе можно уши ... *отморозить*. На озере зимой вода от сильных морозов... *замерзает, промерзает*». Далее дошкольникам можно предложить самостоятельно подобрать родственные слова к заданному или выбранному им самим слову.

Очень важно ввести новые слова системной лексики в речевую практику детей, чему способствует работа воспитателя, который стимулирует детей включать данные слова в собственную речь на прогулках, экскурсиях, в

режимных моментах, в досуговой деятельности. В данном смысле следует отметить важность рекомендации И. Б. Бархина, который еще в 30-х годах XX столетия утверждал, что проникнуть «в смысл слова» дети смогут, только выполняя самостоятельные операции со словом посредством контекстуального способа, через родовидовые связи, подбор синонимов и антонимов. При этом развиваются мыслительные способности и обогащается словарь детей» [31].

Для закрепления лексических понятий и отношений (антонимии, синонимии, многозначности слова) и формирования лексических умений следует использовать беседу, так и самостоятельную работу детей на материалах прослушанных текстов. Таким образом, через овладение языком формируется собственная языковая способность дошкольников с ОНР III уровня. Работа над системными отношениями способствует уточнению, расширению и активизации словаря дошкольников, развивает языковое чутье. Воспитатель, по рекомендациям логопеда, на всех видах занятия активизирует системную лексику у детей также в текстах, предложениях и спонтанной речи по определенной лексической теме на занятиях ИЗО, по развитию речи, в процессе сюжетно-ролевых и дидактических игр.

Таким образом, определено содержание каждого из направлений взаимосвязанной работы воспитателя и логопеда по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

### **Выводы по главе 3**

По результатам проведенного обзора научной литературы, а также данных, полученных в ходе реализации констатирующего эксперимента, были составлены методические рекомендации по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня во взаимодействии логопеда и воспитателя.

Представлены основные этапы и задачи, направленные на успешное взаимодействие специалистов по формированию системной лексики у детей. Предполагается, что успех и эффективность коррекционной работы напрямую

зависит от того, насколько хорошо логопед организовал работу с воспитателем и насколько грамотно выстроил взаимодействие. В работе были выделены направления и задачи коррекционной работы, а также разработаны дидактические игры на формирование понимания и употребления детьми с ОНР III уровня синонимов, антонимов и родственных слов, которые могут использоваться на фронтальных логопедических занятиях, и игры на развитие системной лексики, которые могут включаться в занятия воспитателя и в режимных моментах. Также были разработаны конспекты логопедических занятий, в которые включены игры на развитие словаря антонимов, синонимов и родственных слов, составлен календарно-тематический план взаимодействия логопеда и воспитателя.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа посвящена важной теме изучения взаимосвязанной работы логопеда и воспитателя по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Для достижения цели был выполнен ряд задач:

Определены теоретические основы исследования. Теоретический обзор источников показал, что лексика – это совокупность лексем определенного языка, части языка, а системная лексика – это формирование словаря через антонимию и синонимию, формирование словообразования (по окончаниям, суффиксам, приставки, корню), по образованию представлений о предмете. Дети с общим недоразвитием речи имеют определенные особенности овладения системной лексикой: у них нарушены процессы отбора, оперирования и накопления словаря, сужены семантические связи между словами, страдает процесс группировки словаря, а также наблюдается несформированность семантических полей, которые связаны одной структурой семантических и ассоциативных связей. Семантические связи между словами, которые обычно являются внутренними механизмами развития системной лексики, значительно сужаются, нарушается процесс правильной группировки словаря, отсутствие формирования семантических полей.

Для решения второй задачи был организован констатирующий эксперимент. Чтобы определить уровень сформированности системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, были использованы речевая карта Н. М. Трубниковой, а также методики А. А. Бочковой, Р. И. Лалаевой, В. П. Мерзляковой и Н. В. Серебряковой. В исследовании принимали участие 5 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех участников исследования отмечена несформированность системной лексики. Это проявлялось в ограниченности словарного запаса и его несоответствие

возрасту, низком уровне овладения антонимическими и синонимическими отношениями лексических единиц и в недостаточности усвоения родственных слов.

Основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы, а также с учетом результатов констатирующего эксперимента, были составлены методические рекомендации по развитию системной лексики у старших дошкольников, с опорой на рекомендации И. В. Андреевой, В. Д. Дудоровой и других авторов, включающие следующие направления:

I. Предварительный этап. Цель: закрепление значения знакомой системной лексики.

II. Основной этап. Цель: расширение и обогащение системной лексики.

III. Заключительный этап. Цель: активизация системной лексики в собственной речи.

По данным направлениям составлен перспективный план, конспекты занятий для реализации логопедом, а также воспитателем в тесной взаимосвязи. Отмечено, что несмотря на то, что специалисты имеют свой круг задач, они осуществляют взаимодействие в построении коррекционной работы с учетом рекомендаций других специалистов; планировании и реализации индивидуальных коррекционных программ.

Основой методических рекомендаций являлась взаимосвязанная работа логопеда и воспитателя. Отмечено, что основными задачами воспитателя является развитие речи, познавательной деятельности, закрепление умений и навыков, которые связаны с усвоением коррекционной программы в режимных моментах, на занятиях и в досуговой деятельности детей. Основными задачами логопеда являются углублять и обеспечивать формирование лексико-грамматических категорий, способствовать преодолению нарушений и активизировать системную лексику дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предполагается, что реализация данных рекомендаций позволит

усовершенствовать работу специалистов по формированию системной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и, в целом, будет способствовать общему речевому развитию детей.

Таким образом, все поставленные задачи решены, цель достигнута.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И. В. Формирование родственных слов у дошкольников с общим недоразвитием речи : (5-7 лет) : программа. URL: <https://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2014/03/25/programma-formirovanie-rodstvennykh-slovdoshkolnikov-s-obshchim> (дата обращения: 19.06.2022).
2. Ахметгаллеева Л. Р., Щербакова Н. Н. Особенности организации работы над системными отношениями в лексике русского языка // Modern Science. 2020. № 5-4. С. 94-98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42927571> (дата обращения: 19.06.2022).
3. Бархин К. Б. Развитие речи в начальной школе. М., 1934. 118 с.
4. Бондаренко А. К. Словесные игры в школе. М., 2007. 160 с.
5. Введенская Л. А., Черевинский П. П. Теория и практика русской речи СПб., 2005. 364 с.
6. Войлукова В. В. Профилактика дизорфографии у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через формирование навыка подбора родственных слов // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., 17-18 апр. 2014 г. / под ред. О. А. Денисова, Л. А. Пепик. Череповец, 2014. С. 177-180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27598318> (дата обращения: 12.06.2022).
7. Волкова Л. С. Нарушения детской речи и их устранение в учебно-воспитательном процессе // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 1. С. 84-87.
8. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб., 2002. 430 с.
9. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2077. 471 с.

10. Гончарова В. А. Специфика овладения антонимией и синонимией детьми с нарушенным речевым развитием // Школьный логопед, 2006. № 1 (10). С. 3-10.
11. Гриншпун Б. М., Воробьева В. К. О механизмах затруднений в актуализации слов у детей с моторной алалией // Тезисы докладов VIII научной конференции по дефектологии. М., 1979. С. 87-92.
12. Громова О. Е. Формирования начального детского лексикона // Логопед. 2004. № 1. С. 41-65.
13. Давидович Л. Р., Резниченко Т. С. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? : коррекц.-пед. работа с неговорящими детьми. М., 2001. 112 с.
14. Данилишина А. В., Каримова Д. Р. Работа над родственными словами как профилактика дисграфии у дошкольников с нарушением речи // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. 2015. № 3. С. 60-64.
15. Дудорова В. Д. Формирование синонимии и антонимии у дошкольников с общим недоразвитием речи // Совушка. 2018. № 2 (12). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/12/> (дата обращения: 24.07.2022).
16. Еремина В. Н. Обогащение и развитие лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Рязань, 2001. 127 с.
17. Жеребило Т. В. Введение в языкознание : слов.-справ. Назрань, 2015. 153 с.
18. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург, 2011. 316 с.
19. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека : психолингвист. исслед. Воронеж, 1990. 205 с.
20. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи : дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1975. 192 с.
21. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 2007. 306 с.

22. Ильенко А. В., Николаева Е. А. Особенности овладения антонимами старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 14 янв. 2019 г. / гл. ред. М. П. Нечаев. Чебоксары, 2019. С. 182-187. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37065301> (дата обращения: 24.07.2022).
23. Казаручик Г. Н. Особенности употребления антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир детства и образование : сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф., 25 мая 2018 г. / Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 2018. С. 26-30.
24. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика : теория речевой деятельности. М., 2007. 318 с.
25. Кузнецова Н. В. Изучение в начальных классах системных отношений в лексике: (на материале синонимии и антонимии) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 193 с.
26. Кузнецова Э. В. Русская лексика как система : учеб. пособие. Свердловск, 1980. 89 с.
27. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.
28. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2014. 211 с.
29. Лесун Е. Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. В. Артюхов Новокузнецк, 2003. С. 83-85.
30. Лопатина Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. 2003. № 5. С. 45-51.

31. Лопатина Л. В. Комплексный подход в диагностике и коррекции общего недоразвития речи у детей // Дошкольная педагогика. 2003. № 5. С. 32-35.
32. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2000. 192 с.
33. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2003. 384 с.
34. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития : пособие для учителей. М., 2005. 630 с.
35. Медведева Е. Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Минского университета. 2014. № 3. С. 21-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-po-obogascheniyu-leksiko-grammaticheskoy-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 18.04.2022).
36. Мерзлякова В. П., Бочкова А. А. Формирование синонимических и антонимических отношений лексических единиц у дошкольников с общим недоразвитием речи // Наука и школа. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sinonimicheskikh-i-antonimicheskikh-otnosheniy-leksicheskikh-edinitov-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 18.04.2022).
37. Методические рекомендации для учителей-логопедов, воспитателей и родителей к программе «Формирование родственных слов у дошкольников с общим недоразвитием речи : (5-7 лет)» / сост. Н. В. Андреева. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/03/25/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-uchiteley-logopedov> (дата обращения: 11.03.2022).
38. Новиков Л. А. Семантика русского языка : учеб. пособие. М., 1982. 272 с.
39. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.

40. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб., 2007. 78 с.
41. Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. М., 2018. 379 с.
42. Репина З. А. Формирование когнитивно-познавательной деятельности как основа становления системной лексики дошкольников с нарушением речи // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы междунар. науч.-практ. конф., 21 марта 2013 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 12-16.
43. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
44. Уварова Т. Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками // Логопед. 2009. № 3. С. 64-65.
45. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. М., 1996. 129 с.
46. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 2011. 258 с.
47. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Влияние словарной работы на связность речи // Дошкольное воспитание. 2001. № 2. С. 59-66.
48. Филичева Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. 2004. № 1. С. 40-47.
49. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2007. 209 с.
50. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие. М., 2000. 240 с.
51. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М., 2019. 336 с.
52. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М., 1997. С. 240-250.

53. Шашкина Г. Р., Тереньтева Т. С. Системный подход к коррекции речи дошкольников с общим недоразвитием // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 329-332. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49289931> (дата обращения: 27.04.2022).
54. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. М., 2004. С. 113-143.
55. Ширикова О. А. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 217-220. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-igrovyie-priyomy-v-logopedicheskoy-rabote-s-doshkolnikami-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 11.05.2022).
56. Шмелев Д. Н. Избранные работы. М., 2021. 360 с.
57. Щелканова Э. Р. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, URL: <https://педталант.рф/щелканова-э-р-публикация/> (дата обращения: 12.03.2022).
58. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : (крат. очерк). М., 1958. 115 с.