

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

**Использование сюжетно-ролевых игр при формировании лексико-  
грамматической системы у старших дошкольников с общим  
недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:  
Зиновьева Татьяна Вячеславовна  
Обучающийся ЛГП-2031z гр.

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Костюк Анна Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Онтогенез развития лексико-грамматической системы речи у детей.	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня .....	13
1.3. Характеристика лексико-грамматической системы речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня .....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ .....	29
2.1. Организация, принципы и методика логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	29
2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР .....	43
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методика логопедической работы с использованием сюжетно-ролевой игры по формированию лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	43
3.2. Содержание логопедической работы по формированию лексико- грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью сюжетно-ролевых игр.....	51
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	62

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность темы.* Хорошо развитая речь является ключевым фактором для полноценного общения и развития личности. Лексико-грамматический строй играет важную роль в языковой системе и имеет большое значение для общего образования и практического применения. Большой словарный запас и умение верно употреблять грамматические формы являются показателем высокого уровня развития речи у ребенка и необходимы для развития коммуникативных навыков.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают множество трудностей даже при специально подобранном для них обучении. Именно поэтому им необходима дополнительная стимуляция. Не менее важно, что у детей с ОНР снижен интерес к учебе и получению новых знаний, поэтому формат проводимых занятий должен быть увлекательным и мотивирующим к обучению.

Формирование лексико-грамматического строя является одной из самых актуальных проблем в логопедии. Изучением лексико-грамматических нарушений у детей с ОНР занимались такие авторы как Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Существует два этапа формирования грамматического строя речи. Первый этап заключается в практическом овладении лексико-грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье. Второй этап предполагает осознание ребенком языковых закономерностей и использование различных упражнений для совершенствования языковых навыков.

В дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущим видом деятельности для детей. Поэтому ее использование является эффективным средством для развития речевых навыков. Сюжетно-ролевые игры помогают развивать понимание слов и их обобщенных значений, а также упражняться в образовании и изменении слов. Помимо этого, они помогают ребенку

обучиться составлению связных высказываний и формированию импрессивной и экспрессивной речи. Игровая деятельность помогает закрепить грамматические навыки и упражняться в повторении нужных словоформ. В таких играх ребенку необходимо использовать приобретенные речевые знания в новых условиях.

**Объект исследования** — моторика и устная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** — процесс формирования лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** — на основе теоретических и экспериментальных данных подобрать содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью сюжетно-ролевых игр и оценить её эффективность.

**Задачи:**

- 1) проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования;
- 2) провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение состояния лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР;
- 3) провести обучающий эксперимент, направленный на формирование лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР;
- 4) провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенного коррекционного воздействия.

**Методы исследования:**

- 1) теоретический метод: изучение и анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме;
- 2) эмпирический метод: констатирующий, обучающий, контрольный эксперимент.

***Структура выпускной квалификационной работы:*** введение, три главы, заключение, список источников и литературы и приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Онтогенез развития лексико-грамматической системы речи у детей

Онтогенез речевой деятельности обозначает закономерности усвоения элементов речи и формирования языковых способностей у детей. Начало онтогенеза связывают с появлением первых слов, однако исследования указывают на возможность его проявления еще на этапе гуления и лепета. Понимание особенностей речевого онтогенеза существенно для правильного развития детей.

Л. С. Выготский говорил о том, что самая первая и важнейшая функция речи ребенка – это взаимосвязь с окружающим миром. Любое действие ребенка, не важно, на ранних этапах или уже в дошкольном возрасте, должно реализовываться вместе со взрослым человеком. Общение между взрослыми и детьми носит субъективный характер, и у детей есть мотивация вступать в прямой контакт с людьми намного старше его и выражать свои чувства и эмоции [10].

Самый ранний этап формирования речи просматривается у таких авторов, как Д. Б. Эльконин [37], Г. Л. Розенгарт-Пупко, Н. И. Жинкин и другие.

Когда ребенок достигает начала второго года жизни, у него появляется словесный раздражитель. По мнению М. М. Кольцовой, ребенок подбирает слова, которые соответствуют ситуации. На первой стадии развития ребенок ориентируется на стоящего перед ним человека, фиксирует свой взгляд и поворачивает голову в разные стороны — это реакция на словесный раздражитель. Затем возникает рефлекс на словесный раздражитель, и ребенок начинает много раз повторять одно и то же слово, становясь подражательным. В этот период ребенок произносит слова-лепеты, как правило, воспроизводя

фрагменты слов, находящиеся под ударением. Этот этап развития называется «слово-предложение», и оно не имеет грамматического значения. Ребенок называет предметы, указывает на них, говорит о своих действиях и просит что-нибудь.

В возрасте от полутора до двух лет дети начинают разбивать сложные объекты на составляющие, которые они могут комбинировать между собой (например, «Настя» и «кукла»). Их словарный запас начинает активно расширяться, к двум годам он может достигать трехсот слов. Ребенок переходит от пассивного словаря к активному, задавая вопросы вроде «что это?». Таким образом, ребенок начинает получать знаки от окружающих людей, а затем осознает их и начинает использовать для обозначения объектов и явлений.

Сначала значение слова неясно и неопределенно, одно слово может иметь несколько значений. Например, слово «па» может означать «упало» или «папа». Чтобы понять значение слова, которое имеет несколько значений, нужно обратить внимание на интонацию и жесты, с которыми ребенок произносит слово.

Вместе с уточнением значения слова развивается структура значения слова. Слово имеет сложную структуру, которая обозначает предмет и его образ. Слово указывает на конкретный образ предмета и связывает предметы с их действиями и признаками. В зависимости от контекста слово может иметь несколько значений, и его значение может меняться в зависимости от интонации высказывания. А. А. Леонтьев [21], Н. Я. Уфимцева выделили несколько элементов значения слова:

- 1) денотативный компонент, т. е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол это конкретный предмет);
- 2) понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический компонент, отражающий формирование понятий, связей слов по семантике;
- 3) подразумеваемый компонент отражение всех эмоций говорящего к слову;

4) контекстуальный компонент значения слова (холодный зимний день, холодный летний день).

Первоначально, у ребенка появляются не все слова, все происходит постепенно. Л. С. Выготский писал: «Всякое значение слова...представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово...развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа ко все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [9].

С каждым годом жизни ребенка его словарный запас значительно расширяется. Специалисты провели исследования, которые показали, что сначала ребенок устанавливает связь с конкретным предметом.

Понимание понятийного и концептуального компонента значения слова развивается у ребенка позднее, по мере развития операций сравнения, обобщения, анализа и синтеза. Сначала ребенку объясняют значение слова «стол», и он говорит, что на нем едят. Позже он объясняет, что это вид мебели, то есть связывает слово с более общим понятием. Постепенно ребенок овладевает контекстуальным значением слова. Однако ребенок дошкольного возраста испытывает сложности с переносным значением слова и афоризмами.

Понятия начинают формироваться рано, когда ребенок только узнает, что такое «слово». Однако психические основы для понимания образования понятий начинают формироваться в подростковом возрасте. На ранних стадиях развития речи жесты, интонация, мимика и ситуация оказывают влияние на понимание слов, которые имеют расширенное значение. В возрасте от 1 до 2,5 лет ребенок начинает переносить значение слова на другие слова, связанные с исходным предметом. Он использует одно слово для обозначения нескольких предметов, которые имеют сходные характеристики, такие как размер, движение, вкус и т. д. Ребенок называет все эти характеристики одним словом, которое для него имеет психологическое значение в период его

психического развития.

Л. П. Федоренко предложил несколько степеней обобщения слов по смыслу:

1. Нулевая степень — это существительные в единственном падеже, которые называют предметы так же, как имена собственные (этот этап происходит от 1 года до 2 лет).

2. Первая степень — это усвоение слов, которые относятся к обобщенному значению предметов, их качеств и действий. К концу второго года жизни ребенка происходит понимание этих слов.

3. Вторая степень — это начало усвоения слов, которые обозначают родовые понятия, такие как одежда или посуда. Этот этап происходит к трем годам.

4. Третья степень — это усвоение слов, обозначающих родовые понятия, такие как разные цвета или растения. Этот этап происходит к пяти годам.

5. Четвертая степень — это усвоение и осмысление слов, которые описывают состояние и признаки предметов. Этот этап происходит в подростковом возрасте.

Количество слов, которыми ребенок владеет, увеличивается, поскольку он расширяет свои знания, общается с людьми, расширяет свой жизненный опыт и получает новые положительные эмоции и ощущения.

Н. А. Гвоздев говорит о том, что ребенок в четырехлетнем возрасте говорит около 50,2% существительных, глаголов 27,4%, прилагательных 11,8%, наречий 5,8%, числительных 1,9%, союзов 1,2% и т. д. [13].

Развитие мышления и речи способствует расширению и систематизации словарного запаса. У детей слова группируются по тематическому принципу (например, помидор — грядка). Согласно Т. Н. Наумовой, у детей в возрасте от 4 до 6 лет наблюдается увеличение простых реакций на слова-стимулы, но более широкое и эффективное расширение словарного запаса происходит у детей в возрасте шести лет.

Семантическое поле — это языковые единицы, которые соединены друг

с другом семантическим признаком.

Н. В. Серебрякова выделяет три этапа организации семантических полей:

1. На первом этапе у ребенка еще не сформировались семантические поля. Он опирается на чувственное восприятие ситуации, в которой находится, и вместо слов, обозначающих реакцию, говорит о предметах, которые его окружают (например, «собака мяч»). Лексическая системность также недоразвита.

2. На втором этапе ребенок знакомится со словами, которые имеют образную связь и различаются по семантике, но еще не сформировали семантическое поле.

3. На третьем этапе происходит формирование понятий, и ребенок начинает устанавливать связи между словами (например, «дерево – береза»). Структура семантического поля начинает разделяться.

Формирование грамматического строя речи изучали такие авторы как Т. Н. Ушакова [31], А. Н. Гвоздев и др. [13].

Грамматический строй речи формируется у ребенка на определенном уровне развития мыслительных процессов. Для того чтобы овладеть словоизменением, ребенок должен уметь правильно различать грамматические значения, так как понимание значения языковой формы является необходимым условием для ее освоения. Сначала ребенок слышит разговоры взрослых, затем начинает усваивать грамматические правила и применять их в своей речи.

В онтогенезе детской речи выделяют несколько периодов:

1. Подготовительный период. С момента рождения и до года ребенок начинает формировать предпосылки для овладения языковой системой. Первые голосовые реакции, такие как крик или плач, способствуют развитию дыхательной и голосовой систем. Важно уделить максимальное внимание развитию ребенка в этот период. В первые недели жизни он проявляет интерес к различным звукам и реагирует на них. К концу первых двух-трех месяцев он начинает реагировать на вербальные отношения со взрослыми и

интонационные изменения. К двум месяцам начинается гуление, а к трем-четырем месяцам — лепет. К пяти месяцам ребенок может повторять артикуляцию за другими, а к полугоду появляются первые слоги. В результате формируется лексика в процессе речевого развития, что влияет на дальнейшую жизнь ребенка во взрослом возрасте.

2. Период от года до трех лет. В этот период дети сосредотачиваются на артикуляции окружающих звуков. Они заинтересованы в повторении сложных слов и движений, которые делают взрослые. Речь в этом возрасте характеризуется смешением нескольких фонем и заменой или искажением слов из-за возрастных особенностей. К полутора годам детская речь становится контекстуальной, и понять, что ребенок имеет в виду, можно только учитывая ситуацию, в которой было произнесено это слово. К трем годам словарный запас детей расширяется.

3. Дошкольное развитие речи. Большинство детей сталкиваются с проблемами в произношении звуков. В этот период начинается развитие речевой коммуникации, когда ребенок стремится выразить свои мысли, но его слова могут быть трудными для понимания. В это время формируются навыки самоконтроля над своей речью и способности понимать речь окружающих. Развиваются фонетико-фонематические процессы. Ребенок расширяет свой словарный запас, уточняет значения сложных слов и формирует свое языковое чутье. В возрасте четырех-пяти лет речь становится более грамматически правильной, предложения связными по сравнению с тремя годами.

4. Школьный этап. Это период от семи до семнадцати лет. В этих возрастных рамках происходит осознанное усвоение сказанного, а также овладение навыками звукового анализа, усвоение грамматики русского языка. Главенствующая роль отводится письменной речи.

Соответственно, речевой онтогенез — это процесс становления речи у ребенка, который проходит несколько этапов и усложняется на каждом из них, начиная с крика в момент рождения и заканчивая осознанной речью в период совершеннолетия. Нормальное развитие речевого онтогенеза происходит под

контролем родителей и в спокойной обстановке, а если возникают проблемы, их решением занимается логопед.

Основополагающими условиями онтогенеза речевых звуков в детском возрасте называют:

- необходимость начать общение с окружающими, коммуникативные потребности;
- становление благоприятной вербальной среды;
- высокая значимость получаемого речевого материала.

Для детей родной язык является не только средством общения, но и способом познакомиться с культурными и историческими ценностями своей страны. Кроме того, родной язык помогает детям интегрироваться в социальную структуру общества.

Формирование вербального общения у детей подчиняется специальным закономерностям, особенно важным является период первых трех лет жизни. После этого периода развитие речи начинает замедляться, что может потребовать больших усилий для продолжения прогресса.

Язык является средством выражения мыслей и формирования новых понятий. Он также активно участвует в регуляции деятельности органов, используя слова в качестве физиологически активных факторов. Эти факторы могут влиять на функции внутренних органов, обменные процессы, а также на мышечное и сенсорное восприятие. Важно помнить, что благодаря освоению речи к году, дети могут более эффективно осваивать вербальные конструкции, и похвала родителей может помочь им в этом процессе.

В результате речь выступает в качестве исторически сложившейся формы общения между людьми. Каждый участник речевого общения имеет собственную выстроенный механизм речи. Последний включает в себя три ключевых звена:

- возможность понимания речи;
- проецирование речи для окружения;
- формирование «внутренней речи».

Речевой онтогенез является сложным психофизиологическим процессом, который зависит от работы различных анализаторов, таких как слух, зрение, тактильное и двигательное восприятие. Именно благодаря этим анализаторам возможно распознавание и создание речевых сигналов.

Однако общение ребенка с взрослыми в первые годы жизни играет решающую роль в формировании механизма речевого онтогенеза. Это еще раз подтверждает, что окружающая среда имеет значительное влияние на формирование коммуникативных способностей детей.

Закономерности онтогенеза сводятся к:

- неразрывному единству наглядного и словесного восприятия;
- психофизиологической сохранности ЦНС и работы сенсорных органов;
- интеграции психических процессов в особые системы;
- неравномерности психического развития, проявляющейся в необходимости создать качественные условия для соединения развития психики и речи ребенка.

Онтогенез речевых процессов — это реакция головного мозга на поступающую информацию. Если процесс правильно настроен, то возникают условия для нормального развития речевого онтогенеза, который проявляется в способности ребенка реагировать на просьбы взрослых и реализовывать свой внутренний потенциал. Поэтому важно уделить внимание формированию правильной детской речи. Онтогенез речевых функций начинается с самого раннего возраста и затрагивает все сферы жизни человека. Родители и общество в целом помогают детям стать более уверенными в себе и развивать их вербальный потенциал.

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

Термин «общее недоразвитие речи» подразумевает различные сложные

нарушения речи у детей, которые связаны с недостаточным формированием всех компонентов речевой системы, включая звуковую и смысловую стороны при сохранении нормального слуха и интеллекта.

Степень проявления общего недоразвития речи зависит от того, насколько не сформированы компоненты речевой системы. Это может проявляться в полном отсутствии общеупотребительной речи или в наличии связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Недостаточно развитая речевая деятельность негативно влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер у детей, что может проявляться в неустойчивости внимания и ограниченных возможностях его распределения. В то время как их смысловая и логическая память остаются относительно сохранной, вербальная память у них снижена, что приводит к проблемам с продуктивностью запоминания и забыванию сложных инструкций и последовательности заданий.

Связь между нарушениями речи и развитием высших психических функций приводит к специфическим особенностям мышления у детей. Несмотря на то, что они имеют все необходимые предпосылки для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления и испытывают трудности с анализом и синтезом, сравнением и обобщением без специального обучения. Кроме того, они отстают от своих сверстников в воспроизведении двигательных заданий, особенно по пространственно-временным параметрам. Они могут нарушать последовательность элементов действия и опускать его составные части.

К концу дошкольного периода у детей, находящихся в норме, формируются способности к абстрактному и понятийному мышлению, а также развиваются навыки, необходимые для усвоения понятий. Однако у детей с ОНР такие навыки не развиты из-за особенностей их развития.

Недоразвитие речи может проявляться в разной степени, от полного

отсутствия речи до развернутых форм связной речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от степени развития средств общения у ребенка общее недоразвитие речи разделяется на три уровня.

Понятия «нарушение речевого развития» и «задержка речевого развития» разграничиваются тем, что при нарушении процесс онтогенеза речи искажается, а при задержке замедляется его темп, что ведет к несоответствию развития ребенка возрастной норме.

Р. Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи: от полного отсутствия речи до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

На первом уровне общего недоразвития речи дети не имеют почти никаких или имеют очень ограниченные словесные средства общения. Их активный словарь состоит из нескольких нечетко произносимых обычных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов, которые используются только для обозначения конкретных предметов и действий. Могут быть отдельные слова. Дети широко используют жесты и мимику, так как в их речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь таких детей может быть понятна только в конкретной ситуации.

На втором уровне общего недоразвития речи дети становятся более активными в речевом процессе и начинают использовать фразовую речь. Однако их фразы все еще искажены в фонетическом и грамматическом отношении, а словарь становится более разнообразным. В их спонтанной речи появляются различные лексико-грамматические разряды слов, такие как существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы, но все еще характерен выраженный аграмматизм. Они имеют трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов, а также встречаются семантические замены слов. Их связная речь не передает достаточно

смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Однако дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные со знакомыми предметами и явлениями окружающего мира.

На третьем уровне общего недоразвития речи дети используют развернутую фразовую речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Они часто используют простые распространенные предложения и некоторые виды сложных предложений, но их структура может быть нарушена. В их активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов, и словообразование также страдает. Они совершают ошибки в употреблении предлогов и в согласовании различных частей речи. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме, они не различают близкие звуки и искажают звуковую и слоговую структуру слов. Их связное высказывание отличается отсутствием четкости, последовательности изложения и учета причинно-следственных и временных отношений между предметами и явлениями. В целом, условная верхняя граница III уровня определяется как не резко выраженное общее недоразвитие речи [15].

Клинические симптомы недоразвития речи проявляются по-разному на различных возрастных этапах. Кроме того, данные отклонения происходят у детей на разных речевых уровнях:

1. Фонологический аспект описывает особенности группировки звуков, которые близки по звучанию и усваиваются хуже, чем более яркие и отдельные звуки, хотя они более сложны в произношении.
2. Артикуляционный аспект связан с нарушениями в произношении слов, таких как искажения, замены и отсутствие различных групп звуков.
3. Взаимосвязь артикуляционного и фонологического аспектов может привести к сложным отклонениям от нормы.

Общее недоразвитие речи может возникнуть как самостоятельное нарушение, так и как результат более серьезных дефектов, таких как алалия,

дизартрия, ринолалия и других [10].

Самостоятельное нарушение речи определяется, когда звукопроизношение, фонематическое восприятие, словарный запас и грамматический строй языка не соответствуют возрастной норме. Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

1. Неправильные условия формирования речи ребенка в семье.
2. Недостаточность речевого общения детей.
3. Билингвизм.
4. Неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок.

Об аномалиях развития речи говорят в тех случаях, когда:

- характеристики речевого развития не соответствуют возрасту;
- признаки отклонений не являются диалектизмами, безграмотностью речи и плохим знанием языка;
- наблюдаются отклонения в функционировании психофизиологических механизмов речи;
- расстройства речи носят устойчивый характер, закрепляются в онтогенезе;
- аномалии речевого развития требуют специального логопедического воздействия в зависимости от их характера;
- нарушения речи оказывают отрицательное влияние на общее психическое развитие ребенка.

Исследования логопедов и психологов показывают, что дети с ОНР 3 уровня:

- плохо слышат разницу между правильным и неправильным произношением звуков;
- имеют ослабленный слуховой контроль;
- испытывают затруднение при воспроизведении слоговых сочетаний «па-ба-па» — из-за неправильного восприятия слогов с оппозиционными звуками;

- не выделяют звук [с] из цепочки звуков [с], [з], [ц], [ч], [т], [ш], [щ]; слог [са] из ряда слогов [са], [за], [ша], [ша];
- не определяют наличие звука [с] в словах: зонт, санки, нос;
- испытывают затруднение при повторении в заданной последовательности 2 разных слогов;
- не уверенно показывают картинки, названия которых отличаются одним из звуков: кот и кит, дом-дым [18].

Подобные характеристики указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекции звукопроизносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Таким образом, общее недоразвитие речи представляет собой комплексное и многоуровневое нарушение различных речевых функций. Факторами, способствующими развитию данного отклонения, могут быть как психологические причины, социальные условия, так и особенности развития артикуляционного аппарата, фонематического слуха и восприятия, общей и мелкой моторики и т. д.

Специалисты выделяют несколько уровней проявления общего недоразвития речи, характеризующихся различной степенью отклонения от нормы ведущих показателей развития речи.

К общему недоразвитию речи 3 уровня относят нарушения с развернутой фразовой речью, элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться.

Л. С. Волкова утверждает, что общее недоразвитие речи означает более низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом. Это является формой речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи. Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает наличие симптомов несформированности или задержки развития всех компонентов речевой системы, включая

фонетико-фонематическую сторону, лексический состав и грамматический строй. Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и структуру дефекта, и может наблюдаться при различных речевых нарушениях, таких как алалия, дизартрия и т. д.

В своих работах Т. Б. Филичева утверждает, что общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом является специфическим проявлением речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы, таких как лексика, грамматика и фонетика. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. У дошкольников речевая недостаточность может варьировать от полного отсутствия общепотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [33].

Н. Н. Трауготт замечает, что у детей с общим недоразвитием речи, у которых есть нормальный слух и первично сохраненный интеллект, словарь является скудным и отличается от нормы, а его употребление имеет своеобразный узко ситуативный характер. Дети не сразу начинают использовать слова, которые они усвоили на занятиях, в различных ситуациях речевого общения. При изменении ситуации они могут забывать слова, которые, казалось бы, они хорошо знают и могут произносить в других условиях.

### **1.3. Характеристика лексико-грамматической системы речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

В логопедии изучено множество методов развития лексико-грамматической системы речи у детей с ОНР. Но результаты логопедической работы далеко не всегда бывают эффективны.

Нарушения формирования лексико-грамматической системы речи у

детей с ОНР:

1. Словарный запас ограничен: дети знают мало слов, особенно тех, которые обозначают абстрактные понятия.

2. Замены слов: дети используют неправильные или упрощенные слова вместо правильных.

3. Неправильное использование грамматических структур: дети неправильно употребляют падежи, род, число и другие грамматические категории.

4. Трудности в понимании грамматических структур: детям сложно понять сложные грамматические конструкции.

5. Проблемы с запоминанием грамматических правил: детям трудно запомнить правила грамматики, особенно если они сложные.

6. Нарушения формирования связной речи: дети испытывают трудности в составлении связных высказываний, у них нарушено логическое мышление.

У детей с разными причинами ОНР наблюдается ограниченный словарный запас. Они имеют различия, которые связаны с разными механизмами зарождения, развития и проявления, такими как моторная и сенсорная алалия, стертая форма дизартрии и другие, что является характерным для этой группы детей [13].

Дети с ОНР часто проявляют большое расхождение между объемом пассивного и активного словаря, что является одной из главных особенностей их речи. Дошкольники с ОНР могут понимать значения многих слов, и их объем пассивного словаря близок к норме. Однако, употребление слов в речи и актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность словаря проявляется в том, что дошкольники с ОНР не знают многих слов, таких как названия ягод, рыб, цветов, животных, профессий и т. д.

Н. С. Жукова отмечает, что особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при использовании предикативного словаря, таких как глаголов и прилагательных. У дошкольников с ОНР выявляются трудности в использовании многих

прилагательных, которые обычно характерны для речи нормально развивающихся дошкольников.

У детей дошкольного возраста с ОНР глагольный словарь состоит главным образом из слов, обозначающих действия, которые выполняются в повседневной жизни. Однако, очень трудно усваиваются слова, которые означают состояние, оценку, качества, признаки и т. д., то есть слова абстрактного смысла.

У детей в возрасте трех-четырёх лет с общим недоразвитием речи словарь имеет индивидуальную особенность — они часто неправильно употребляют слова, проявляясь в вербальных парафазиях. Это проявляется в разных формах, например, дети могут использовать слова в чрезвычайно широком или узком смысле. Иногда они используют слова в неправильной ситуации, то есть вводят слово в контекст при описании других ситуаций. Таким образом, осознание и внедрение слова имеет ситуативный характер.

Замены слов, относящихся к одному смысловому полю; существительных входящих в одно родовое понятие (дыня — тыква), а также замещение прилагательных свидетельствуют о том, что дети не могут выделить существенных признаков, и не разделяют качества предметов.

Часто встречающимися ошибками являются замены: высокий — длинный, низкий — маленький, узкий — маленький, пушистый — мягкий и др. Неверные употребления прилагательных вследствие непонимания признаков величины, ширины, высоты, толщины.

В заменах глаголов происходит использование более общего, недифференцированного значения. Это связано с тем, что они не умеют различать действия, выделять существенные признаки от несущественных и оттенки значений.

При поиске слова дети опираются на семантические признаки и звуковой состав. Однако, из-за недостаточной закреплённости значения и звучания, они могут ошибочно произносить слова, например «луг» может стать «луком», «персик» — «перцем», «колобок» — «клубок» и т. д. [17].

Исследования показывают, что у детей с ОНР процесс формирования смысловых полей запаздывает. Они имеют количественную динамику случайных ассоциаций, особенности в динамике синтагматических ассоциаций и резкое поднятие смысловых реакций, что отличается от нормально развивающихся детей [13].

Формирование словаря является ключевым аспектом логопедической работы с детьми с ОНР. Словарь играет важную роль в обучении детей связной речи. При системном речевом недоразвитии, которое может сочетаться с задержкой развития психических функций, необходимо разделять подходы и методы формирования навыков самостоятельной речи.

Л. Н. Ефименкова отмечает, что развитие словарного запаса у детей с ОНР в коррекционном детском саду должно происходить как в процессе практической деятельности, так и на специальных коррекционных занятиях. В программе коррекционного обучения и методических указаниях к ней представлены советы по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения:

1. В первом периоде первого года обучения дети должны уметь составлять простые предложения по вопросам, действиям и с использованием картинок, а также составлять маленькие рассказы.

2. Во втором периоде повышаются навыки разговорной речи, дети учатся описывать предметы, составлять рассказы-описания, маленькие рассказы по картинкам и их сериям, а также легкие пересказы.

3. В третьем периоде улучшаются навыки диалога и рассказывания, дети учатся составлять рассказы по теме. Главной задачей является формирование самостоятельной связной речи у детей [17].

Соответственно, для развития связной речи у детей, обучение и работа во внеурочное время должны включать коррекционное, целенаправленное развитие лексического и грамматического строя речи, фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию. Эта работа проводится логопедами и воспитателями логопедических групп.

На логопедических занятиях дети развивают и укрепляют навыки диалогической, монологической и связной речи, с учетом возраста и степени нарушения речи.

Главным средством развития лексико-грамматической системы речи является обучение детей рассказыванию, которое способствует развитию речевой активности и инициативности ребенка. На занятиях также создаются психические процессы и познавательные возможности для детей, проводится обучение рассказыванию и формированию монологической формы речи.

Рассказы разделяют в зависимости от психологической базы, и содержания:

- ребёнок рассказывает сообразно восприятию;
- ребёнок рассказывает с использованием своей памяти;
- ребёнок произносит текст в соответствии с воображением.

Кроме выше сказанного детские рассказы проходят классификацию:

- по форме, то есть описательные и сюжетные рассказы;
- по содержанию, бывают фактическими и творческими рассказами.

Для развития рассказывания у детей в возрасте четырех лет с общим недоразвитием речи, а также для нормально развивающихся дошкольников используются различные методы обучения, включающие:

- выстраивание занятий, соответствующих возрастным особенностям детей;
- избегание принципиальной роли речевого образца педагога;
- использование игровых приемов;
- широкое применение средств наглядности;
- выбор методов и приемов с учетом целей обучения родному языку;
- подготовку детей к школе.

Согласно мнению Н. Я. Семаго, при проведении занятий по обучению рассказыванию детей, логопед должен уметь решать следующие задачи:

1. Закрепление и развитие навыков речевого общения и коммуникации у детей.

2. Обучение детей построению связных монологических выражений.
3. Формирование у детей навыков контроля и самоконтроля за построением связных выражений.
4. Активизация познавательных действий, таких как восприятие, память, воображение и мыслительные операции, которые тесно связаны с формированием устного речевого сообщения [31].

В логопедической практике используются следующие принципы:

- ориентация на формирование речи в онтогенезе с учетом общих закономерностей развития различных компонентов речевой системы в норме в период дошкольного детства;
- изучение основных закономерностей лексической структуры языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений;
- установление тесной взаимосвязи между работой над различными аспектами речи, такими как грамматическая структура, словарный запас, звукопроизношение и другие [11].

В развитии словарного запаса у четырехлетних детей с ОНР важен коммуникативный подход. Особое внимание уделяется связным выражениям, которые используются в процессе дошкольного обучения и начальных этапов школьного обучения. Применение различных форм и методов обучения способствует активизации различных речевых проявлений детей.

Работа по формированию связной речи строится в соответствии с общедидактическими принципами. В. П. Глухов отмечал, что главными задачами логопеда при обучении детей четырех лет с ОНР являются:

- коррекционное создание и закрепление в «речевой арсенал» детей языковых средств построения связных выражений;
- исследование норм коннотационной и синтаксической связи между предложениями текста и соответствующих языковых средств её выражения;
- снабжение достаточной речевой практики как базы практического усвоения принципиальных закономерностей языка, освоения языка как средства общения» [13].

Основной формой логопедической коррекции являются учебные логопедические занятия, организуемые для небольшой группы детей, 1–3 раза в неделю по 20–30 минут.

Перед обучением рассказыванию необходимо провести предварительную работу, цель которой - достижение необходимого уровня речевого и языкового развития для составления различных видов выражений. Эта работа включает в себя развитие и укрепление навыков построения предложений, правильного произношения, коммуникации в общении и на занятиях.

Задачи подготовительного этапа обучения рассказыванию включают:

- формирование у детей направленного восприятия речи преподавателя и интереса к речи других детей;
- создание установки на использование фразовой речи при ответах на вопросы преподавателя;
- закрепление навыков формулирования ответов на вопросы в виде развернутых предложений;
- обучение детей буквально правильно передавать в речи обычные действия, изображенные на картинках;
- изучение языковых средств, в первую очередь лексических, необходимых для построения речевых выражений;
- практическое освоение синтаксических моделей фраз, создаваемых на основе имеющихся представлений;
- создание умения формулировать фразы и предложения в уме перед их произнесением в речи;
- развитие у детей умения ассоциировать фразы и выражения с предметами и темами [17].

При работе над формированием навыков построения предложений у дошкольников с общим недоразвитием речи целесообразно применять разнообразные методические подходы. Нами разработана система упражнений с использованием специально подобранного иллюстративного

материала двух типов: стимульные картинки для формулирования ответа и сюжетные изображения с детализацией действующих лиц и пространственного контекста. В процессе работы дети последовательно осваивают составление фраз различной семантико-синтаксической сложности [16].

Эффективным приемом является направленное вопросно-ответное взаимодействие по картинкам. На начальных этапах и при возникновении затруднений используется демонстрация образца высказывания. По мере прогресса осуществляется переход к конструированию более сложных синтаксических структур [17].

Значительное внимание в коррекционной работе отводится развитию навыков формулирования вопросов в различных коммуникативных ситуациях: во время режимных моментов, на занятиях продуктивной деятельностью, при обсуждении прочитанного.

Закрепление коммуникативных компетенций происходит через систематическую отработку вопросительных конструкций по заданному образцу с последующей коррекцией высказываний в естественной речевой среде. Важно отметить, что недостаточная речевая активность может оказывать негативное влияние на развитие сенсорной, когнитивной и эмоционально-волевой сфер ребенка, что отражается на его интересах и потенциальных возможностях. У детей с речевой патологией часто наблюдаются трудности удержания и воспроизведения сложных инструкций [10].

При более выраженном недоразвитии речи характерны снижение мнестической активности и ограничение познавательных возможностей. Специфика взаимосвязи речевых нарушений с другими компонентами психического развития обуславливает особенности мыслительной деятельности. При наличии потенциально сохранных предпосылок к освоению возрастных мыслительных операций может наблюдаться отставание в формировании вербально-логического мышления [30].

Кроме того, у детей с речевыми нарушениями может наблюдаться некоторое отставание в развитии двигательной сферы, характеризующееся плохой координацией движений, неуверенностью в исполнении дозированных движений, понижением скорости и ловкости исполнения.

Для формирования и закрепления навыков речевого общения у детей необходимо научить их умению входить в контакт, вести диалог на заданную тему и активно участвовать в нем. На первом этапе обучения дети упражняются в составлении фраз и высказываний по наглядной опоре или своим представлениям. В результате формируется установка на активное употребление фразовой речи и внимание к речи педагога и к собственным высказываниям. Это является основой для развития словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

В научной литературе под термином лексико-грамматическая сторона речи подразумевается словарь и его грамматически правильное употребление и применение. В норме развитие лексико-грамматической средств речи происходит в течение всей жизни человека. Развитие лексики и грамматики происходит в количественном и качественном аспекте. У детей с ОНР нарушены все четыре компонента речи, в том числе лексический и грамматический.

Особый интерес представляет развитие лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста. До четырех лет дети воспринимают слова преимущественно в их конкретном значении. Пятилетний возраст характеризуется активизацией процесса словотворчества, тесно связанного с механизмами словообразования. В этот период происходит последовательное освоение синтаксических и морфологических норм языка, формируется понимание порядка слов в предложении и их смысловой взаимосвязи.

Формирование грамматического строя речи оказывает существенное

влияние на развитие мышления дошкольников. Освоение грамматических категорий способствует развитию логического мышления, что впоследствии создает основу для формирования связной речи.

Особого внимания заслуживает ситуация детей с общим недоразвитием речи III уровня. У этой категории дошкольников наблюдаются значительные трудности в освоении лексико-грамматической стороны речи по сравнению с формированием словарного запаса. Это обусловлено абстрактностью грамматических значений и необходимостью усвоения сложной системы лингвистических правил.

Хотя развитие речи у детей с ОНР III уровня происходит замедленно, важно отметить, что последовательность появления различных речевых форм и конструкций соответствует общим закономерностям речевого развития. При этом ОНР характеризуется комплексным нарушением речевого развития, затрагивающим фонематический слух, звукопроизношение и лексико-грамматическую сторону речи при сохранном интеллекте и нормальном слухе.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Организация, принципы и методика логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

После изучения теоретической базы по теме курсовой работы был проведен констатирующий эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление нарушений моторики и устной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Изучить и определить методы исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент со старшими дошкольниками с ОНР III уровня.
3. Выявить преобладающие сложности в лексическом и грамматическом компонентах речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.
4. Проанализировать и оформить результаты проведённого исследования.

В своем исследовании мы опирались на фундаментальные принципы анализа речевой патологии, разработанные Р. Е. Левиной, которые легли в основу современной логопедической диагностики:

1. Принцип развития. Позволяет рассматривать речевой дефект в динамике возрастных изменений. Этот подход дает возможность не только выявить истоки нарушений, но и прогнозировать их последствия, опираясь на знание нормативных показателей речевого развития на каждом возрастном этапе.
2. Принцип системного подхода. Раскрывает взаимосвязь всех компонентов речевой системы. Данный принцип демонстрирует, как звуковая сторона речи, фонематические процессы и лексико-грамматический строй образуют единую функциональную систему.

3. Принцип связи речи с другими аспектами психического развития. Этот принцип подчеркивает уникальный характер взаимодействия различных компонентов речи с другими психическими функциями, что необходимо учитывать при разработке коррекционных методик.

В рамках констатирующего эксперимента было проведено комплексное логопедическое обследование, базирующееся на вышеуказанных принципах, что позволило получить целостную картину речевого развития детей.

Логопедическое обследование было проведено на базе МАДОУ детский сад №50, г. Ревда, Свердловская область с группой старших дошкольников, состоящей из 5 детей — трех мальчиков и двух девочек — в возрасте от 5 до 6 лет.

В начале логопедического исследования был проведен тщательный анализ медицинской документации участников. Особое внимание уделялось изучению речевых и медицинских карт, что позволило собрать полный анамнез каждого ребенка и составить предварительную картину их развития.

Результаты анализа медицинской документации оказались весьма информативными: все дети, участвующие в исследовании, демонстрировали сохранность интеллектуальных функций, а также нормальное функционирование слухового и зрительного анализаторов. Это важное обстоятельство позволило исключить влияние данных факторов на речевое развитие и сосредоточиться на специфических речевых нарушениях.

В качестве основного диагностического инструмента была выбрана речевая карта, разработанная Н. М. Трубниковой. Данная методика представляет собой всеобъемлющий план логопедического обследования, позволяющий провести многоуровневый анализ речевой функции. Использование этого инструмента обеспечило возможность выявления речевых нарушений на всех языковых уровнях и получения максимально объективной картины речевого развития каждого ребенка. Такой методологический подход гарантировал высокую точность и достоверность полученных в ходе исследования результатов.

Исследование включало следующие разделы:

1. Анализ медико-педагогической документации.
2. Обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики.
3. Обследование звукопроизношения.
4. Обследование слоговой структуры.
5. Обследование фонематических процессов.
6. Обследование лексического запаса:

— уровень классификаций;

— номинативный словарь;

— антонимы;

— глагольный словарь.

7. Обследование грамматического строя речи:

Словоизменение:

— преобразование единственного числа во множественное;

— согласование с числительными;

— согласование падежных окончаний.

Словообразование:

— образование уменьшительно-ласкательных форм;

— согласование с предлогами.

Методология проведения исследования была тщательно продумана с учетом специфики работы с дошкольниками. Обследование проводилось в индивидуальном формате, при этом все задания преподносились в игровой форме, что позволяло создать комфортную и привычную атмосферу для детей. Важным аспектом стало проведение исследования в знакомой для детей обстановке, с учетом требований программы дошкольного образования и использованием четких, понятных инструкций.

В процессе работы применялась гибкая система педагогической поддержки. При возникновении затруднений педагог использовал различные виды помощи: акцентировал внимание детей на конкретных объектах,

предлагал вспомогательные подсказки для стимуляции мыслительной деятельности, формулировал наводящие вопросы. В качестве дополнительного инструмента использовался иллюстративный материал, помогающий детям лучше понять и выполнить задания.

Для объективной оценки результатов была разработана детальная система баллов, учитывающая множество параметров: точность и правильность выполнения заданий, типологию и количество допущенных ошибок, необходимость педагогической помощи. Все ответы детей фиксировались в специальной документации, после чего проводился комплексный анализ с вычислением как индивидуальных, так и средних показателей по всей группе участников.

Методологическая база исследования опиралась на ключевые принципы коррекционной педагогики: поэтапность в реализации коррекционной работы, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и применение деятельностного подхода. Особое внимание уделялось соблюдению базовых требований к проведению исследования: соответствие заданий поставленным целям, возрастная адекватность и доступность материала, четкость формулировок и создание равных условий для всех участников исследования.

Такой комплексный подход к организации исследования позволил получить достоверные результаты и создать оптимальные условия для проявления реальных способностей каждого ребенка в ходе выполнения заданий.

## **2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Содержание методики обследования представлено в Приложении 1. Для оценивания результатов использовались качественные и количественные показатели. Анализ результатов логопедического обследования показал, что у всех детей наблюдается общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень

псевдобульбарной дизартрии. Сводные таблицы нарушений приведены в Приложении 2.

По результатам обследования у детей выявлены системные нарушения моторной сферы, затрагивающие как общую, так и мелкую моторику, включая артикуляционную. Звукопроизносительная сторона речи характеризуется полиморфными нарушениями с преобладанием дефектов свистящих, шипящих, сонорных звуков [р] и [л]. Нарушения проявляются как в искажении звуков, так и в их заменах. Фонематический слух развит недостаточно, что сопровождается трудностями в грамматическом строе речи, особенно в процессах согласования и управления.

Никита П. У ребенка выявлены нарушения двигательной памяти (затруднения в контроле запрещенных движений, невозможность удержания рук в заданном положении), статической координации движений (неспособность выполнять задания с закрытыми глазами), динамической координации движений (трудности в чередовании двигательных актов), пространственной организации (нарушена ориентировка в пространстве по словесной инструкции), ритмического чувства (не воспроизводит заданный ритмический рисунок). Отмечается нарушение произвольной моторики пальцев рук и поражение черепно-мозговой иннервации.

Анатомическое строение артикуляционного аппарата соответствует норме. Наблюдаются нарушения двигательных функций артикуляционного аппарата (затруднено расслабление языка). Нарушена динамическая организация артикуляционных движений (неустойчивость удержания артикуляционных поз, неполный объем движений языка, быстрая утомляемость при выполнении артикуляционных упражнений).

В звукопроизношении отмечаются парасигматизм, параламбдацизм, ротацизм. Нарушение носит полиморфный характер с присутствием как фонологического дефекта (замены звуков), так и антропофонического (искажения звуков). Выявлены нарушения мелодико-интонационной и темпоритмической сторон речи при нормальном дыхании. Фонематический слух

развит недостаточно, навыки фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза не сформированы.

Словарный запас (как пассивный, так и активный) ограничен. Затрудняется в назывании частей тела и лица, не владеет обобщающими понятиями, испытывает трудности в назывании детенышей животных и малоизвестных предметов. Отмечаются трудности в подборе слов по описанию, смешение действий, затруднения в использовании относительных и качественных прилагательных. Не сформированы навыки подбора антонимов, синонимов и однокоренных слов.

Выявлено недостаточное понимание различных грамматических форм: затруднения в согласовании прилагательных в роде и числе, использовании глагольных форм, понимании залоговых отношений и сложных грамматических конструкций. Присутствуют нарушения словоизменения и словообразования. Связная речь сформирована недостаточно.

Егор И. В сфере общей моторики отмечаются нарушения статической координации (неустойчивость при удержании позы, особенно с опорой на левую ногу) и динамической координации (трудности при чередовании движений и выполнении приседаний на носках). Пространственная ориентировка по словесной инструкции значительно затруднена. При воспроизведении сложных ритмических структур нарушается количество элементов.

Мелкая моторика характеризуется выраженными нарушениями: наблюдается тремор при удержании статических поз, особые трудности вызывает одновременное выполнение движений обеими руками. Выявлено поражение черепно-лицевой иннервации.

Артикуляционная моторика имеет существенные нарушения: ограниченная подвижность губ (особенно нижней губы), повышенный тонус языка, неполный объем движений челюсти. При выполнении артикуляционных проб наблюдаются замены движений, длительный поиск артикуляционных поз, «застревание» на определенных движениях, трудности

переключения.

Звукопроизношение характеризуется полиморфным нарушением (парасигматизм, параламдацизм, ламбдацизм, ротацизм). Присутствуют замены звуков. Просодическая сторона речи нарушена: отмечаются отклонения в мелодико-интонационном и темпо-ритмическом компонентах. Носовое дыхание затруднено. Выявлены нарушения слоговой структуры слова (перестановки слогов, пропуски согласных в стечениях).

Фонематические процессы сформированы недостаточно: нарушен фонематический слух, не сформированы навыки звуко-слогового анализа и синтеза.

Словарный запас ограничен. Особые трудности вызывает называние учебных принадлежностей, подбор обобщающих понятий (смешивает категории овощей и фруктов, использует неточные обобщения). Затруднено называние детенышей животных, подбор слов по описанию. Отмечается бедность качественных и относительных прилагательных. Не сформированы навыки подбора антонимов, синонимов и однокоренных слов.

Грамматический строй речи характеризуется непониманием предложно-падежных конструкций, трудностями в согласовании прилагательных и существительных, употреблении глагольных форм. Нарушены процессы словоизменения и словообразования. Связная речь представлена преимущественно простыми нераспространенными предложениями.

Рекомендуется комплексная логопедическая работа с акцентом на развитие артикуляционной моторики, коррекцию звукопроизношения, формирование фонематических процессов и обогащение словарного запаса.

Влад К. В ходе обследования выявлены нарушения общей моторики: затруднения в статической координации движений (неточность при повторении движений за логопедом, неустойчивость позы), нарушения динамической координации (невозможность выполнения приседаний на носках), трудности пространственной ориентировки по словесной инструкции. Особенно заметны нарушения в мелкой моторике: выраженные трудности при

выполнении проб левой рукой и при одновременном выполнении движений обеими руками. Отмечается поражение черепно-мозговой иннервации.

Артикуляционный аппарат имеет анатомические особенности: укороченная подъязычная уздечка, что существенно ограничивает подвижность языка. Нарушены двигательные функции артикуляционного аппарата: затруднены движения губ и языка, недостаточный объем и точность артикуляционных движений.

В звукопроизношении наблюдаются множественные нарушения: парасигматизм, параламбдацизм, ротацизм. Нарушения носят полиморфный характер с присутствием как смещения, так и искажения звуков. Отмечаются нарушения просодической стороны речи, особенно заметные в мелодико-интонационном и темпо-ритмическом компонентах. Характерно затрудненное носовое дыхание. Фонематические процессы развиты недостаточно.

Лексический запас значительно ниже возрастной нормы. Особые трудности вызывает название частей тела, подбор обобщающих понятий, названий детенышей животных. Характерны затруднения в назывании предметов по описанию, смешение действий, ограниченное использование прилагательных. Не сформированы навыки подбора антонимов, синонимов и родственных слов.

В грамматическом строе речи наблюдаются трудности в понимании предложно-падежных конструкций, согласовании прилагательных и существительных, употреблении глаголов. Отмечаются нарушения словоизменения и словообразования. Связная речь представлена преимущественно простыми предложениями.

Анна Е. В сфере общей моторики наблюдаются выраженные нарушения статической координации (неспособность удерживать равновесие на левой ноге, трудности в контроле запрещённых движений) и динамической координации (затруднения при переключении с одного движения на другое). Отмечаются трудности в пространственной ориентировке и воспроизведении ритмических структур.

Артикуляционная моторика характеризуется выраженными нарушениями. Отмечается повышенный тонус языка, трудности в выполнении артикуляционных движений, особенно при расслаблении языка. При выполнении артикуляционных проб наблюдается поиск нужной артикуляции, замены одних движений другими, трудности переключения между артикуляционными позициями.

В звукопроизношении отмечаются множественные нарушения: сигматизм, параламбдацизм, ротацизм. Нарушения носят полиморфный характер, проявляясь как в заменах, так и в искажениях звуков. Просодическая сторона речи характеризуется нарушением мелодико-интонационного компонента. Фонематический слух развит недостаточно.

Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы. Особые трудности вызывает название частей тела, подбор обобщающих понятий (заменяет их функциональными характеристиками), названий детенышей животных. Активный словарь характеризуется бедностью качественных и относительных прилагательных. Не сформированы навыки словообразования.

Грамматический строй речи характеризуется множественными нарушениями в понимании и употреблении различных грамматических форм: затруднения в согласовании прилагательных с существительными, употреблении глагольных форм, понимании сложных грамматических конструкций. Связная речь представлена преимущественно простыми нераспространенными предложениями.

В игровой деятельности отмечается низкая самостоятельность и инициативность. Игровые действия однообразны, требуют постоянной стимуляции со стороны взрослого. Речевая активность в игре ограничена отдельными звукоподражаниями и простыми фразами. Взаимодействие со сверстниками затруднено, ролевой диалог не развернут.

Рекомендуется комплексная логопедическая работа с акцентом на развитие артикуляционной моторики, коррекцию звукопроизношения, формирование фонематических процессов и обогащение словарного запаса.

Ксения Л. В сфере общей моторики отмечаются выраженные нарушения статического равновесия (неустойчивость позы с тенденцией к заваливанию влево, особенно при выполнении упражнений с левой ногой впереди). Динамическая координация движений также нарушена, что проявляется в невозможности выполнения приседаний на носках. Пространственная ориентировка по словесной инструкции затруднена. При воспроизведении сложных ритмических структур (более четырех элементов) допускает ошибки в их количестве.

Мелкая моторика характеризуется недостаточной сформированностью произвольных движений пальцев рук. Выявлено поражение черепно-лицевой иннервации.

В артикуляционной моторике наблюдаются существенные нарушения: ограниченный объем движений губ (особенно нижней губы), повышенный тонус языка, затруднения в выполнении движений челюстью. При выполнении артикуляционных проб отмечаются замены движений, поиск нужной артикуляции, трудности переключения между позициями, «застревание» на определенных движениях.

Звукопроизношение характеризуется полиморфным нарушением (парасигматизм, параламбдацизм, ламбдацизм, ротацизм) с присутствием как фонологического (замены звуков), так и антропофонического (искажения звуков) дефектов. Просодическая сторона речи нарушена: отмечаются отклонения в мелодико-интонационном и темпо-ритмическом компонентах, выдох слабый и непродолжительный. Выявлены нарушения слоговой структуры слова в виде перестановок слогов и пропусков согласных звуков.

Фонематические процессы развиты недостаточно: фонематический слух нарушен, навыки фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза не сформированы.

Словарный запас ограничен как в активной, так и в пассивной форме. Особые трудности вызывает называние частей тела, подбор обобщающих понятий (заменяет их функциональными характеристиками), различение

близких по значению слов. Отмечается незнание многих слов из бытового словаря (клуба, водопад, манжет). Затруднен подбор антонимов, синонимов и однокоренных слов.

Грамматический строй речи характеризуется непониманием предложно-падежных конструкций, трудностями в согласовании прилагательных и существительных, употреблении глагольных форм прошедшего времени. Отмечаются нарушения как словоизменения, так и словообразования. Связная речь представлена преимущественно простыми нераспространенными предложениями.

Требуется комплексная логопедическая работа с особым вниманием к развитию артикуляционной моторики, коррекции звукопроизношения, формированию фонематических процессов и обогащению словарного запаса.

Исследование лексической стороны речи выявило существенное ограничение как пассивного, так и активного словарного запаса у всех обследованных детей. В частности, отмечаются следующие особенности:

— недостаточное знание анатомической лексики (затруднения в назывании таких частей тела как локоть, запястье, височная область);

— трудности в использовании обобщающих понятий (например, мебель обозначается как «то, на чем сидят», транспорт — как «машины», одежда — как «вещи»);

— несформированность родовидовых отношений (путают понятия дикие и домашние животные, смешивают понятия посуда и бытовая техника);

— ошибки в назывании детенышей животных («волчик» вместо волчонок, «лисенчик» вместо лисенок);

— бедность глагольного словаря (например, глагол «стучит» используется для обозначения действий «грохочет», «гремит», «звенит»; «идет» заменяет «шагает», «марширует», «гуляет»);

— ограниченность словаря признаков (затруднения в подборе прилагательных, описывающих форму, цвет, размер предметов);

— неумение подбирать слова с противоположным значением

(затруднения в подборе антонимов к словам «высокий», «широкий», «глубокий»);

— трудности в подборе синонимов (не могут подобрать близкие по значению слова к словам «храбрый», «веселый», «быстрый»).

Результат выполненных заданий во время обследования лексического запаса оценивался с помощью количественной системы в виде баллов от 1 до 4, где:

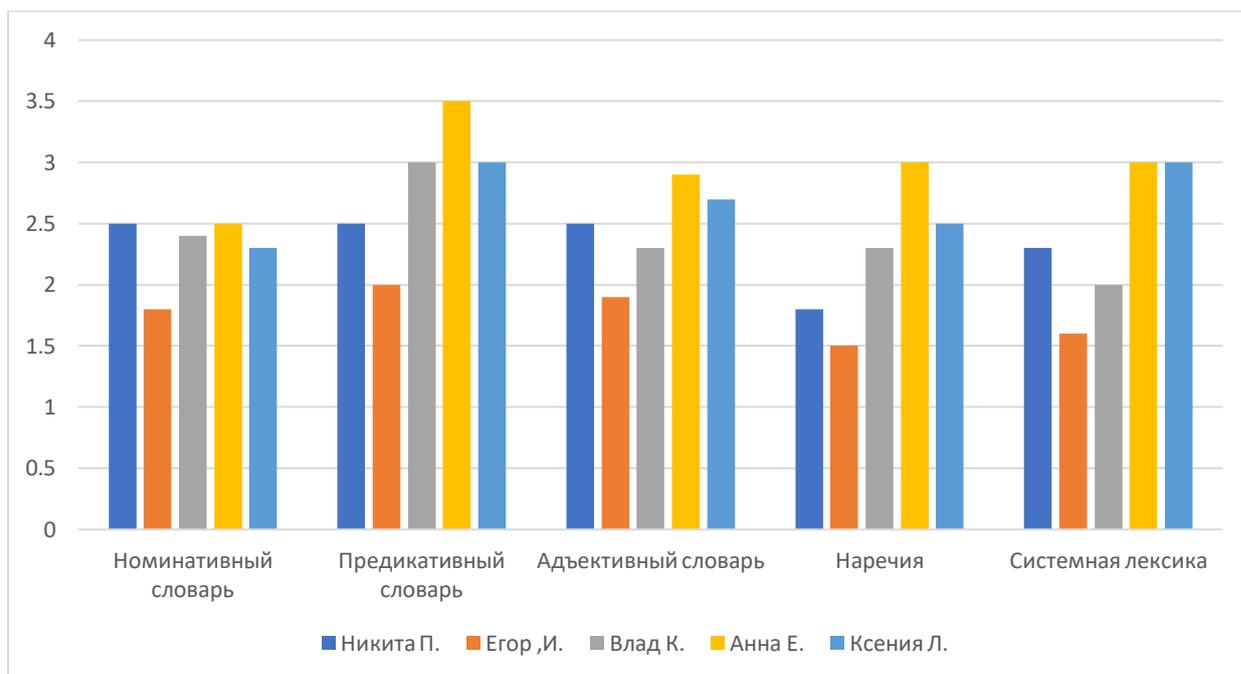
1 балл — задание не выполнено;

2 балла — 3–5 ошибок;

3 балла — 1–2 ошибки;

4 балла — правильное выполнение заданий.

Результаты представлены на Рисунке 1.



**Рис. 1. Результаты обследования словаря у старших дошкольников с ОНР в баллах**

По части грамматического строя также были обнаружены ограничения и следующие особенности:

— несформированность навыков словообразования (не могут образовать родственные слова от слов «снег», «лес», «дождь») и

словоизменения по родам (например, «красный яблоко» вместо «красное яблоко»), падежам («играю машина» вместо «играю машиной»), числам («много карандаш» вместо «много карандашей»);

— ограниченное использование падежно-предложных конструкций;

— сложности с согласованием прилагательных с существительными («синий бабочка» вместо «синяя бабочка»), числительных с существительными («два окна» вместо «два окна»), с использованием предлогов («мяч упал из стола» вместо «мяч упал со стола»);

— трудности с пониманием временных отношений.

Результат выполненных заданий во время обследования грамматики и связной речи оценивался с помощью количественной системы в виде баллов от 1 до 4, где:

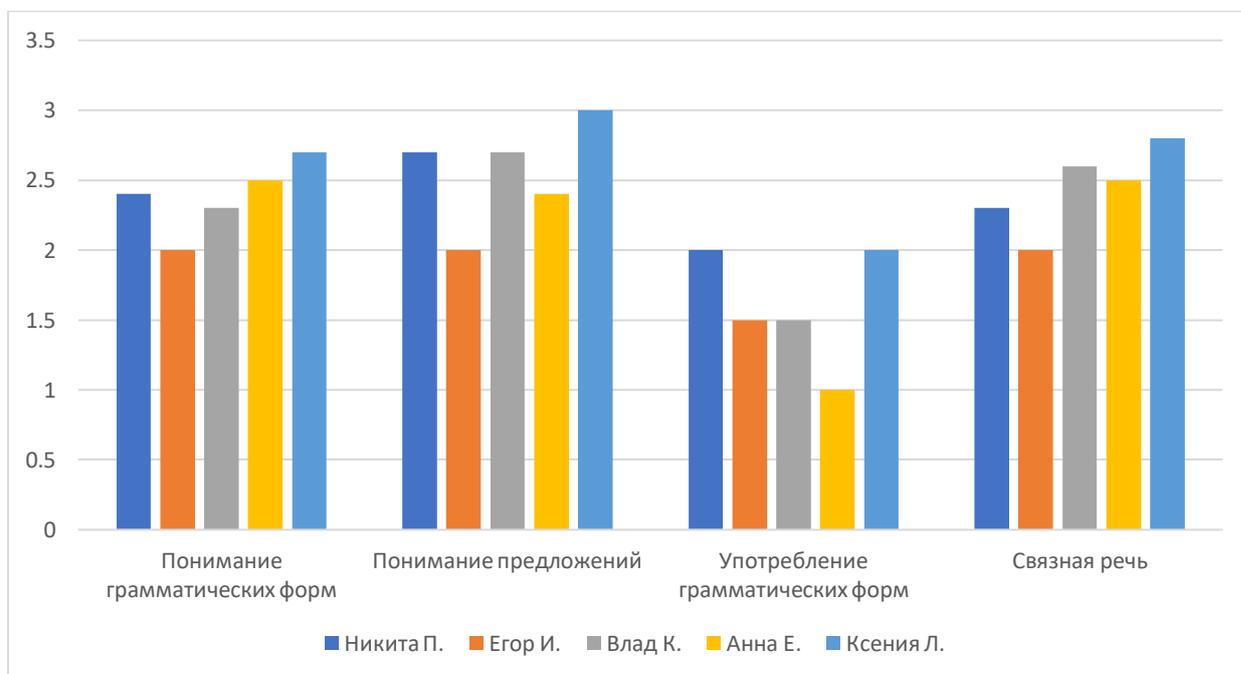
1 балл — задание не выполнено;

2 балла — выполнение с помощью логопеда;

3 балла — предложения распространённые, короткие;

4 балла — правильное выполнение, полноценные предложения и рассказ.

Результаты обследования представлены на Рисунке 2.



**Рис. 2. Результаты обследования грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР в баллах**

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по обогащению словарного запаса и формированию лексико-семантических связей между словами.

Для проведения количественного анализа по результатам обследования были выделены критерии количественной системы оценки в баллах.

Количественный анализ и сводные таблицы нарушений представлены в Приложении 2.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

Методика констатирующего этапа исследования включает в себя методы анализа понимания речи, изучения активного словарного запаса и грамматической структуры языка. Это позволяет определить как количественные, так и качественные показатели уровня развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В ходе диагностического обследования дошкольников с речевыми нарушениями был проведен комплексный анализ различных аспектов их речевого развития. Исследование охватывало оценку двигательных функций (общей, мелкой и артикуляционной моторики), особенностей произношения звуков, способности различать фонемы, а также владения лексическими и грамматическими навыками.

Результаты исследования выявили системный характер речевых нарушений у всех обследованных детей. Были обнаружены следующие особенности:

1. Словарный запас детей характеризуется заметной ограниченностью. В активном словаре преобладают существительные, при этом дети испытывают серьезные затруднения при выполнении заданий на подбор однокоренных слов и синонимов.

2. При относительно сохранном понимании обращенной речи дети демонстрируют трудности в восприятии сложных грамматических конструкций.

3. В самостоятельной речи дети используют преимущественно простые предлоги, а задания на словоизменение и словообразование вызывают у них существенные сложности.

Проведенное исследование показало, что развитие лексико-грамматического строя речи у обследованных дошкольников существенно отстает от возрастных показателей нормы. Полученные данные стали основой для разработки целенаправленной программы коррекционно-логопедической работы.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

#### **3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методика логопедической работы с использованием сюжетно-ролевой игры по формированию лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Целью организации логопедической работы является подбор методических рекомендаций, заданий, упражнений, в том числе современных игр и речевых материалов. В контексте современного образования особую актуальность приобретает вопрос результативности коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Интеграция различных игровых методик в логопедические занятия позволяет не только оптимизировать образовательный процесс, но и реализовать персонализированный подход к каждому ребенку с речевыми нарушениями, что существенно повышает эффективность коррекционной работы.

Значительный вклад в разработку методологии развития лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР внесли видные специалисты в области логопедии: Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и другие исследователи.

На основе их научных работ можно выделить ключевые направления логопедической работы:

- расширение пассивного словаря и развитие понимания речи;
- обогащение активного словарного запаса;
- совершенствование грамматического строя речи;
- развитие коммуникативных навыков.

Фундаментальные принципы коррекционной работы с дошкольниками с ОНР III уровня, сформулированные Л. С. Выготским и П. Я. Гальпериным, включают:

1. Онтогенетический принцип: учет закономерностей нормального речевого развития и последовательности формирования различных видов деятельности.

2. Принцип ведущей деятельности: согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, игра является основной формой деятельности детей 3–7 лет, что необходимо учитывать при планировании занятий.

3. Принцип системности: комплексное развитие всех компонентов речевой системы.

4. Принцип комплексности: всестороннее обследование речевых и неречевых функций ребенка.

Методические разработки Н. С. Жуковой, Н. В. Серебряковой и Т. Б. Филичевой полностью соответствуют этим принципам. Особую эффективность демонстрирует тематический подход к организации лексического материала, обеспечивающий системность в усвоении новых знаний. Абсолютно в любой теме могут содержаться нижеперечисленные виды заданий и упражнений:

1. Обогащение лексического запаса:

— расширение активного словаря в рамках определенных тематических групп;

— формирование навыков детального описания предметов и их составных элементов;

— освоение глагольной лексики, описывающей различные действия;

— развитие умения характеризовать предметы по различным параметрам (цветовые характеристики, форма, размерные показатели, внешние особенности).

2. Совершенствование грамматических навыков:

— освоение системы словоизменения (работа с категориями числа, рода

и падежа);

— развитие навыков словообразования;

— работа с уменьшительно-ласкательными и увеличительными формами;

— освоение различных типов прилагательных (относительных, притяжательных, качественных);

— правильное использование предложных конструкций в спонтанной речи;

— поэтапное усложнение синтаксических конструкций при построении предложений.

Исследование методических разработок ведущих специалистов в области логопедии (Т. Б. Филичевой, Н. В. Нищевой, Г. В. Чиркиной) показывает эффективность их прогрессивного подхода к развитию речевой сферы в специализированных логопедических группах. Их двухгодичная программа, охватывающая старший и подготовительный дошкольный возраст, нацелена на формирование самостоятельной, грамматически правильной связной речи, обеспечивая развитие лексической системы речи в соответствии с возрастными нормативами.

Структура логопедических занятий по развитию лексико-грамматического строя речи базируется на следующих принципах:

1. Четкая постановка целей и задач каждого занятия.
2. Систематическая работа над основными частями речи и их активным использованием.
3. Целенаправленное применение лексико-грамматического материала.
4. Индивидуальный подход с учетом особенностей развития каждого ребенка.
5. Структурированное планирование и анализ этапов занятия.
6. Использование разнообразных дидактических и наглядных материалов.
7. Принцип возрастающей сложности в подборе заданий.

## 8. Регулярное закрепление пройденного материала.

Особое значение в данной методике придается игровой деятельности как ключевому фактору речевого развития дошкольников. Игра создает естественную среду для мотивированного общения и взаимодействия между детьми.

Современные исследования в области дошкольной педагогики и психологии убедительно доказывают незаменимость игровой деятельности в развитии ребенка. Именно через игру происходит целостное формирование личности дошкольника, включая развитие психических процессов, личностных качеств и интеллектуальных способностей. Примечательно, что игровой формат обучения демонстрирует более высокую эффективность в формировании необходимых навыков по сравнению с традиционными дидактическими методами.

Исследования Д. Б. Эльконина убедительно демонстрируют всеобъемлющее влияние игровой деятельности на формирование психических процессов ребенка всех уровней сложности.

В современной дошкольной педагогике выделяется несколько основных категорий игр:

- дидактические (включающие настольные, словесные и предметные игры);
- подвижные;
- творческие (строительные, драматические и сюжетно-ролевые).

Особого внимания заслуживает сюжетно-ролевая игра как ключевой вид игровой деятельности дошкольников. По определению С. Л. Рубинштейна, она представляет собой естественную форму самовыражения ребенка, основанную на его взаимодействии со взрослым миром. Характерными чертами такой игры являются эмоциональная вовлеченность, инициативность, творческая активность и самостоятельность ребенка [39, с.370].

Сюжетно-ролевая игра функционирует как рефлексивная практика, где происходит динамичное преобразование полученных знаний и впечатлений.

Черпая содержание из окружающей действительности, она становится инструментом практического познания мира, отражая взаимоотношения между людьми и их деятельность.

Ключевым элементом сюжетно-ролевой игры выступает воображаемая ситуация, включающая определенный сюжет и распределение ролей между участниками. Сюжет при этом представляет собой последовательность взаимосвязанных событий, отражающих реальные жизненные ситуации и определяющих характер взаимодействия между участниками игры.

Центральным элементом сюжетно-ролевой игры является принятие ребенком определенной роли. В процессе игры дошкольник чаще всего воплощает образы значимых для него взрослых или сверстников, чьи действия произвели на него наиболее яркое впечатление. Происходит своеобразная идентификация с выбранным персонажем: ребенок действует от его имени, имитирует характерные действия (например, управляет воображаемым автомобилем как водитель или проводит медицинский осмотр как врач), взаимодействует с другими участниками игры, используя соответствующие жесты, мимику и речевые обороты.

Успешная реализация сюжетно-ролевой игры требует тщательной подготовительной работы, включающей:

- формирование мотивации у ребенка;
- определение четкой структуры и последовательности игровых действий;
- создание соответствующей игровой среды;
- демонстрацию образца ролевого поведения.

В основе сюжетно-ролевых игр лежит отражение различных аспектов жизни взрослых. Специалисты в области дошкольной педагогики классифицируют такие игры на три основные категории: бытовые, профессионально-трудовые и социально-ориентированные.

Структура сюжетно-ролевой игры включает следующие компоненты:

- распределение ролей между участниками;

- выполнение соответствующих ролям игровых действий;
- использование игрушек и предметов-заместителей;
- формирование реальных межличностных отношений в процессе игры.

Особая ценность сюжетно-ролевой игры заключается в ее воспитательном потенциале: через игровую деятельность происходит естественное накопление социального опыта и формирование поведенческих моделей у ребенка.

Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, эволюция сюжетно-ролевой игры проходит через четыре качественных уровня:

1. Доминирование предметных манипуляций:

- фокус на простых действиях с предметами;
- отсутствие четкой ролевой структуры;
- монотонность и повторяемость действий.

2. Развитие предметно-игровой деятельности:

- сохранение центральной роли предметных действий;
- появление соответствия игровых действий реальным ситуациям;
- расширение репертуара игровых действий.

3. Переход к ролевому взаимодействию:

- приоритет ролевого поведения;
- моделирование социальных взаимоотношений;
- четкое распределение ролей;
- появление ролевой речи;
- логическая последовательность действий.

4. Социально-ориентированная игра:

- акцент на межличностных отношениях;
- устойчивость ролевого поведения;
- развернутая ролевая речь;
- логичность и разнообразие игровых действий.

Уникальность сюжетно-ролевой игры заключается в ее самостоятельном характере: дети по собственной инициативе создают

игровые ситуации, где происходит полное перевоплощение в выбранные роли. Значимость такой игровой деятельности состоит в том, что она способствует максимальному раскрытию потенциала детского коллектива, позволяя участникам самостоятельно выстраивать различные формы социального взаимодействия.

Особенно важно, что игра, являясь естественной средой для дошкольников, создает оптимальные условия для развития речевых навыков, включая диалогическую речь у детей с общим недоразвитием речи, как в спонтанном общении, так и в рамках специально организованных занятий.

Игровая деятельность дошкольников с нормальным речевым развитием демонстрирует характерную возрастную динамику. В пятилетнем возрасте игры отличаются несложными сюжетами, ограниченным набором ролей и непродолжительностью.

К шести годам происходит качественный скачок в развитии игровой деятельности. Дети начинают активно отражать в играх свой жизненный опыт: семейные ситуации, события из детского сада, личные переживания. Тематика игр существенно расширяется: от строительства до путешествий, от семейных сценариев до познавательных игр о животном мире. Важной особенностью становится появление творческого подхода и фантазии в построении игровых сюжетов. Значительно возрастает роль речевого компонента — через диалог дети глубже погружаются в роли, а продолжительность игр увеличивается до 35 минут и более. Характерной становится способность возвращаться к прерванной игре.

Семилетние дети демонстрируют целеустремленность в достижении игровых целей и богатство игровых замыслов. Их игры отличаются детальной проработкой сюжета и активным использованием диалога для отстаивания своей позиции.

Эффективная организация сюжетно-ролевых игр требует комплексного подхода, включающего наблюдения, экскурсии, беседы, чтение литературы и создание игровой атрибутики. Такое разнообразие методов способствует

развитию познавательной активности и формированию позитивного отношения к окружающему миру и труду взрослых.

Особого внимания требуют дети с общим недоразвитием речи, у которых наблюдается задержка в освоении ролевых игр. Осознание своих речевых недостатков порождает коммуникативные барьеры: страх вступления в диалог, трудности самовыражения, боязнь насмешек сверстников. Это существенно ограничивает их участие в игровой деятельности, несмотря на понимание правил и содержания игр.

Данная ситуация подчеркивает важность целенаправленного использования сюжетно-ролевых игр как в повседневной жизни, так и в логопедической работе с детьми с ОНР. При правильной организации игровой деятельности создаются оптимальные условия для совершенствования речевых навыков в естественной для ребенка среде.

Внедрение сюжетно-ролевых игр в логопедическую практику осуществляется поэтапно, с учетом речевой готовности ребенка. Предварительным условием является наличие у дошкольника базовых коммуникативных навыков — способности отвечать на вопросы, формулировать простые запросы и выстраивать элементарные повествования.

На начальном этапе ключевая роль принадлежит логопеду, который организует игровой процесс, формирует содержательную часть и направляет диалоговое взаимодействие. По мере совершенствования речевых навыков происходит постепенная передача инициативы ребенку, который начинает самостоятельно формулировать вопросы, инициировать игровые действия и выстраивать диалоги.

На завершающем этапе коррекционной работы дети достигают уровня, позволяющего им самостоятельно организовывать игровой процесс, выступать в роли ведущих и оценивать результаты игры. При этом логопед переходит к функциям постановки задач и общего контроля игрового процесса.

Такой подход к использованию сюжетно-ролевых игр в логопедической работе с дошкольниками с ОНР демонстрирует высокую эффективность как в

рамках занятий, так и в свободной деятельности. Грамотно структурированная игровая деятельность создает оптимальные условия для совершенствования языковых навыков, освоения новых сюжетных линий и развития ролевого поведения. Особую значимость имеет влияние игры на формирование личности ребенка с ОНР в целом, подготовку к следующему этапу речевого развития и развитие лексико-грамматического строя речи.

### **3.2. Содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью сюжетно-ролевых игр**

Предварительное диагностическое исследование выявило существенные отклонения в развитии лексико-грамматического компонента речи у исследуемой группы детей, что характерно для структуры имеющегося речевого нарушения. На основе полученных диагностических данных мы разработали комплексную программу коррекционного воздействия, которая легла в основу обучающего эксперимента. Ключевым компонентом программы стала система специально организованных подгрупповых занятий, органично интегрированных с сюжетно-ролевыми играми. Данная методика была специально адаптирована для старших дошкольников с общим недоразвитием речи и направлена на совершенствование их лексико-грамматических навыков.

Методологическую основу коррекционной программы составили научные труды и практические рекомендации ведущих специалистов в области логопедии: Н. С. Жуковой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, С. Н. Шаховской, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой и других исследователей. Методический комплекс разрабатывался с учетом существующих программ коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, опираясь на принципы, подробно изложенные в параграфе 3.1.

Логопедическая работа проводилась на базе МАДОУ детский сад №50

города Ревда Свердловской области в период с 16 сентября по 8 ноября 2024 года. Группа включала пятерых детей: двух девочек и трёх мальчиков. Первоначальная диагностика подтвердила наличие у всех участников ОНР III уровня, что проявлялось в комплексных нарушениях речевого развития, затрагивающих звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи и моторную сферу.

Организация работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР осуществлялась посредством сюжетно-ролевых игр и была структурирована в три последовательных этапа:

1. Подготовительный этап.

Основной целью являлась детальная разработка программы коррекционного воздействия, определение методологической базы, подбор дидактических материалов, написание конспектов занятий и разработка сюжетно-ролевых игр.

В рамках данного этапа осуществлялся анализ современных логопедических методик и разработка индивидуализированного подхода к коррекционной работе. Был составлен календарно-тематический план с интеграцией сюжетно-ролевых игр в образовательный процесс (Приложение 3). Для каждого воспитанника разработаны перспективные планы индивидуальной коррекционной работы с учетом специфики речевого нарушения (Приложение 4). При подготовке к занятиям использовалось пособие Н. В. Нищевой «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР». На основе выбранных лексических тем были разработаны конспекты занятий (Приложение 5).

Приоритетными направлениями определены:

— развитие словаря (расширение активного и пассивного словаря, работа над семантическими полями, формирование навыков словесного описания);

— формирование грамматической стороны речи (освоение морфологических категорий, синтаксических конструкций, предложно-

падежных форм).

Особое внимание уделялось материально-техническому оснащению: подготовлены тематические игровые комплекты, изготовлены муляжи, собрана коллекция предметов-заместителей.

## 2. Коррекционно-формирующий этап.

Реализовывался через систему подгрупповых логопедических занятий периодичностью 1 раз в неделю продолжительностью 25 минут (всего проведено 8 занятий). Основной целью являлись уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, формирование практических навыков словообразования и словоизменения, умение употреблять простые распространенные предложения.

В работе использовались разнообразные методические приемы:

- практические (игровые упражнения, моделирование ситуаций);
- наглядные (демонстрационные материалы, мультимедийные презентации);
- вербальные (диалоги, описательные рассказы).

## 3. Закрепляющий этап.

Проводился в формате сюжетно-ролевых игр (2 раза в неделю по 30 минут) после освоения каждой лексической темы. Всего реализовано 16 занятий, равномерно распределенных между подгрупповой работой и игровой деятельностью.

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

Особый акцент делался на создании положительной эмоциональной атмосферы и поддержании устойчивой мотивации к речевой активности.

В процессе систематического проведения сюжетно-ролевых игр наблюдалась отчетливая динамика в развитии социально-коммуникативных навыков дошкольников. Особенно заметным стал прогресс в проявлении самостоятельности при организации игровой деятельности, способности к

распределению и выполнению ролей, следованию игровым правилам и координации действий с партнерами по игре. Воспитанники демонстрировали высокую вовлеченность в игровой процесс и проявляли инициативу в развитии игровых сюжетов.

Эффективность коррекционной работы обеспечивалась соблюдением комплекса педагогических условий:

- 1) тщательная предварительная подготовка и методически грамотная организация игровой деятельности;
- 2) педагогическое сопровождение игрового процесса;
- 3) индивидуальный подход с учетом особенностей психофизического развития каждого ребенка;
- 4) разнообразие игровых сценариев и вариативность игровых ситуаций;
- 5) создание устойчивой мотивации к участию в игровой деятельности.

Методическое обеспечение подготовительного этапа включало следующие приемы:

- организация сюрпризных игровых моментов (театрализованные появления персонажей, получение тематических посланий, неожиданные встречи);
- интеграция литературного материала в игровую деятельность с последующим анализом прочитанного;
- организация целенаправленного наблюдения за профессиональной деятельностью взрослых;
- совместное планирование игровых действий с использованием визуальных опор и схематических карт.

Также 1 раз в конце недели проводились закрепляющие занятия по развитию связной речи (всего 8 занятий).

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Для оценки эффективности проведенной коррекционной работы по

формированию лексико-грамматической стороны речи у детей с ОНР в процессе сюжетно-ролевых игр был проведен контрольный эксперимент. Главная задача данного этапа — выявить изменения в развитии лексико-грамматической системы речи у дошкольников.

Базой исследования стал МАДОУ детский сад №50 г. Ревда Свердловской области. Контрольный эксперимент проводился в период с 11.11.24 по 15.11.24. В нём приняли участие 5 обследованных ранее детей. Здесь, как и на этапе констатирующего эксперимента, была использована методика, которая представлена в Приложении 1. Сводные таблицы по результатам обследования представлены в Приложении 7.

Анализ результатов в области пассивного словаря показал значительные улучшения в понимании качественных прилагательных (твердый-мягкий, сладкий-горький, гладкий-шершавый), пространственных понятий (над-под, впереди-сзади, между, около) и временных категорий (утро-вечер, зима-лето, вчера-сегодня-завтра). Также расширилось понимание профессиональной лексики, включая такие понятия как повар, строитель, продавец, парикмахер.

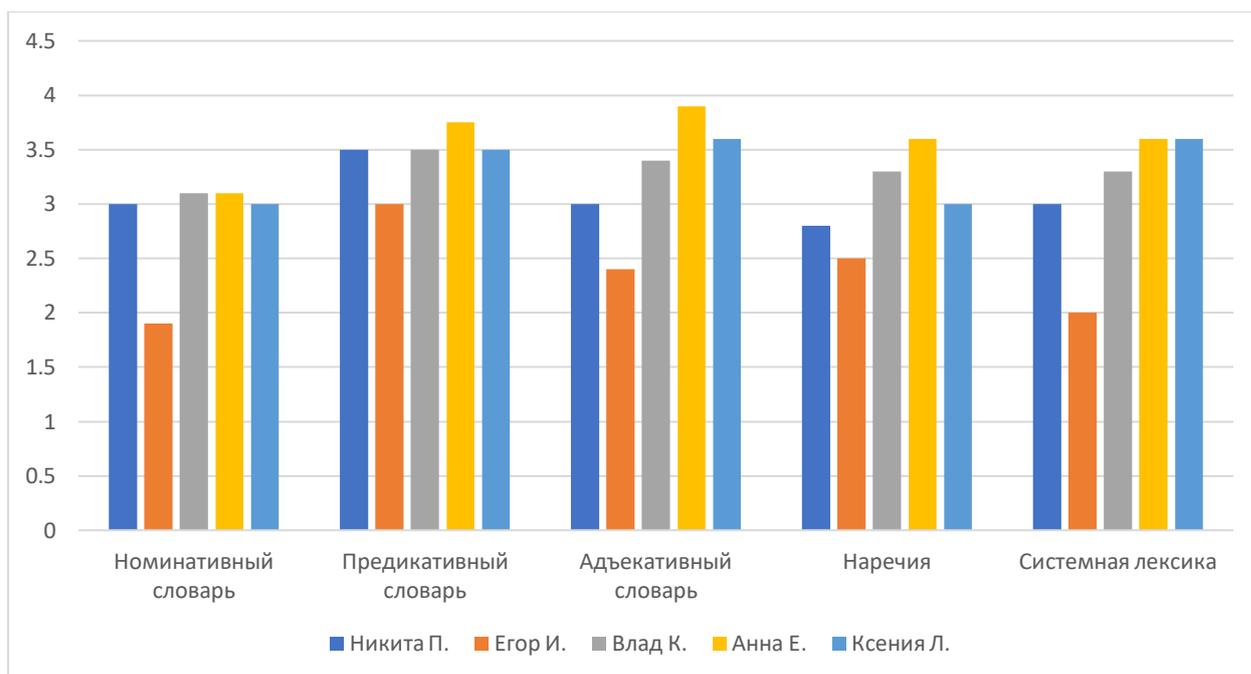
В сфере понимания номинативной стороны речи отмечается расширение объема понимания бытовой и природоведческой лексики. Дети стали лучше различать действия (варит-жарит, шьет-вяжет, строит-чинит), дифференцировать признаки предметов (высокий-низкий, толстый-тонкий, широкий-узкий) и понимать названия частей предметов (циферблат, подлокотник, воротник).

Результат выполненных заданий во время обследования лексического запаса оценивался с помощью количественной системы в виде баллов от 1 до 4, где:

- 1 балл — задание не выполнено;
- 2 балла — 3–5 ошибок;
- 3 балла — 1–2 ошибки;
- 4 балла — правильное выполнение заданий.

Результаты обследования представлены на Рисунке 3. Особенно

заметны улучшения в понимании логико-грамматических конструкций. Так, Влад К. научился правильно исправлять предложения с логическими ошибками, например, «хозяин укусил собаку» на «собака хозяина укусила». Никита П. успешно определяет неправильные логические связи в предложениях типа «муха больше слона». Анна Е. демонстрирует улучшенное понимание временной последовательности событий, а Ксения Л. правильно устанавливает причинно-следственные связи в предложениях.



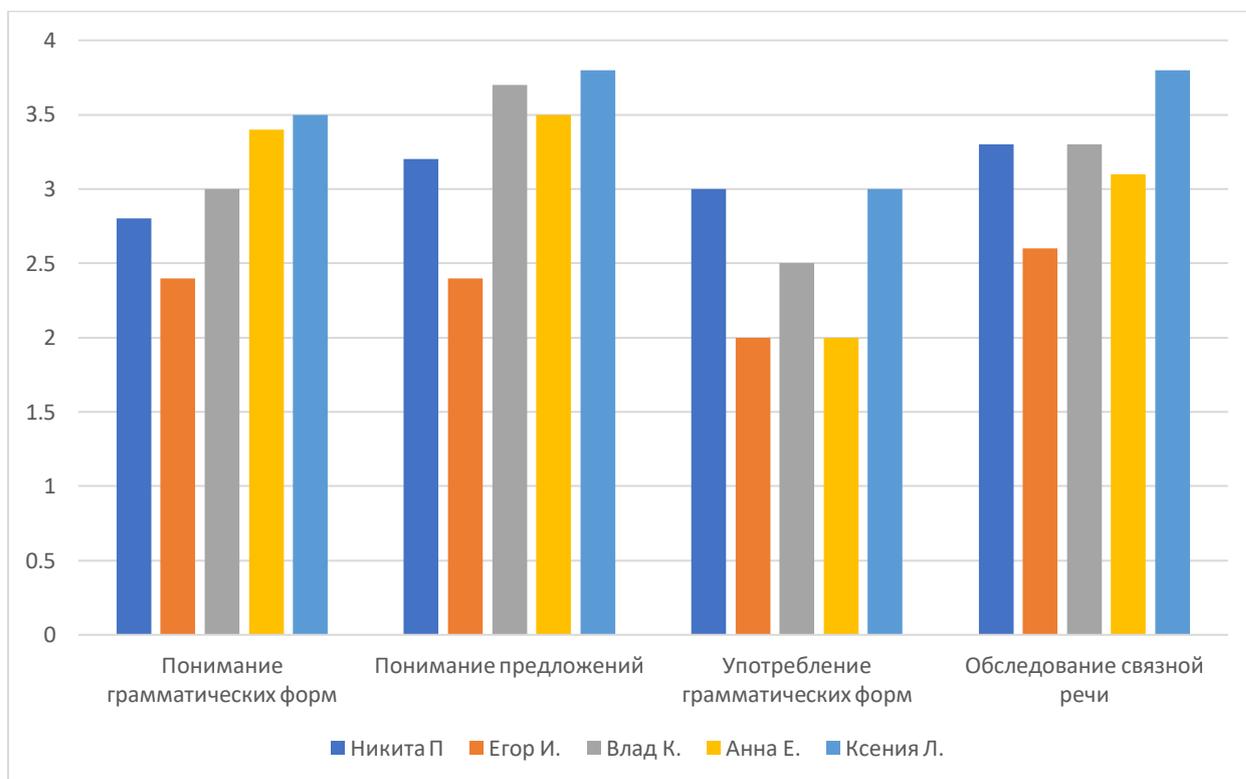
***Рис. 3. Обследование лексики у детей на контрольном этапе эксперимента***

Однако некоторые трудности сохраняются. Егор И., Влад К. и Ксения Л. продолжают путать слова близкие по звучанию (косы-козы, мишка-миска, точка-дочка). У Никиты П. остаются затруднения в понимании пространственных отношений, особенно в конструкциях с предлогами «между», «из-за», «из-под». Анна Е. иногда допускает ошибки в различении сложных грамматических конструкций с инверсией.

Результат выполненных заданий во время обследования грамматики и связной речи оценивался с помощью количественной системы в виде баллов от 1 до 4, где:

- 1 балл — задание не выполнено;
- 2 балла — выполнение с помощью логопеда;
- 3 балла — предложения распространённые, короткие;
- 4 балла — правильное выполнение, полноценные предложения и рассказ.

Результаты обследования представлены на Рисунке 4.



**Рис. 4. Обследование грамматики и связной речи на контрольном этапе эксперимента**

Количественный анализ результатов выявил, что высокого уровня развития достигли 2 ребенка (40%), средний уровень показали также 2 ребенка (40%), и уровень ниже среднего остался у 1 ребенка (20%). По сравнению с констатирующим экспериментом средний балл группы повысился, количество детей с высоким уровнем развития увеличилось на 20%, а с низким уровнем уменьшилось на 20%.

В целом, контрольный эксперимент показал положительную динамику в развитии лексико-грамматического строя речи у всех детей экспериментальной группы, что подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы с использованием сюжетно-ролевых игр.

## **ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ**

Проведенный анализ убедительно демонстрирует исключительную значимость сюжетно-ролевых игр в работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Такие игры эффективны как в рамках логопедических занятий, так и в свободное время.

Правильно организованная игровая деятельность создает уникальную среду, где происходит одновременное развитие нескольких ключевых аспектов: совершенствование языковых компетенций, освоение новых сюжетных линий и формирование ролевого поведения. Особенно важно, что сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, становится мощным инструментом всестороннего развития личности ребенка с ОНР.

Более того, такая форма деятельности не только способствует текущему развитию, но и закладывает фундамент для перехода на качественно новый уровень общего и речевого развития, особенно в области совершенствования лексико-грамматического строя речи.

На основании результатов первичной диагностики была разработана комплексная программа логопедического воздействия, направленная на коррекцию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Коррекционная работа осуществлялась по нескольким ключевым направлениям.

В рамках обогащения словарного запаса проводилась работа по расширению словаря, включающего названия предметов, явлений окружающей действительности, качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Значительное внимание уделялось формированию словаря, включающего глаголы различных семантических групп.

Также делался упор на словоизменение, формирование навыков словообразования, построение синтаксических конструкций различной сложности. Отдельным аспектом выступала работа над правильным

использованием предложно-падежных конструкций.

Особое внимание уделялось не только накоплению пассивного словаря, но и активизации речевых средств в различных коммуникативных ситуациях, что способствовало формированию устойчивых речевых навыков и их автоматизации в повседневном общении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках исследовательской работы было проведено комплексное психолого-педагогическое исследование, направленное на изучение особенностей речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, а также разработку эффективной системы коррекционной работы для развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Теоретическая база исследования опиралась на фундаментальные труды ведущих специалистов в области речевых нарушений и коррекционной педагогики. Особую ценность представляли работы А. Р. Лурии и Р. Е. Левиной, посвященные специфике речевых нарушений при ОНР, а также исследования Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой и Л. В. Лопатиной в сфере коррекционной педагогики.

Экспериментальная часть исследования включала диагностику различных речевых функций, включая понимание речи, активный словарный запас и грамматический строй, с использованием методических разработок Н. М. Трубниковой. На основе полученных результатов, прошедших качественный и количественный анализ, была разработана специальная программа формирования лексико-грамматической системы речи с применением сюжетно-ролевых игр. Коррекционная работа проводилась в подгруппах, что позволило обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Контрольный эксперимент, проведенный после завершения формирующего этапа, продемонстрировал значительные положительные изменения. У детей наблюдалось улучшение понимания пространственных наречий, расширение предметного словаря, совершенствование навыков словоизменения и словообразования. Особенно заметным стало уменьшение ошибок при согласовании и управлении слов в предложениях.

Проведенное исследование убедительно доказало, что включение

сюжетно-ролевых игр в коррекционную работу с детьми с ОНР существенно повышает их мотивацию к преодолению лексико-грамматических трудностей. Такой подход не только активизирует речевую деятельность, но и способствует развитию познавательных процессов, что в целом значительно повышает эффективность логопедической работы.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) // [Электронный источник] Система Консультант Плюс режим доступа [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/) (дата доступа 07.10.2023)

2. Аннотация к «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010г [Электронный источник] режим доступа [https://xn--261-5cdtbf0hi.xn--p1ai/files/anatac\\_rab\\_prog.pdf](https://xn--261-5cdtbf0hi.xn--p1ai/files/anatac_rab_prog.pdf) (дата доступа 08.10.2023)

3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с. [Электронный источник] режим доступа [http://pedlib.ru/Books/4/0018/4\\_0018-290.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-290.shtml) (дата доступа 07.10.2023)

4. Антропова Т. А., Мареева Г. А. Страна чудесных слов: Методическое пособие. М.: ТЦ «Сфера», 2017. 64 с.

5. Атласова Т. Л. Формирование словаря детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр. //www.scienceforum.ru.

6. Обучение устной и письменной речи (связная речь) / Баранов, М. Т. и др. М., 2016. 219 с

7. Васильева С. А. Логопедические игры для дошкольников. [Текст] / С. А. Васильева, Н. В. Соколова // Воспитание дошкольников. М.: Школа Пресс, 1999. № 5. С. 78–79

8. Васильева Е. В. Развиваем речь ребенка с помощью стихов:

Библиотека логопеда. М.: ТЦ «Сфера», 2017. 56 с.

9. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935-136с. С. 20–32. [Электронный источник] режим доступа URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862> (дата доступа 07.10.2023)

10. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. Т.2. М.: Педагогика, 2010

11. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка/ Л. С. Выготский // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62

12. Визель Т. Г. Аномалии речевого развития ребенка: в помощь родителям / Т. Г. Визель. М., 2017. 46 с.

13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. 470 [Электронный источник] режим доступа <https://search.rsl.ru/ru/record/01003112464> (дата доступа 07.10.2023)

14. Глухов В. П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников/ В. П. Глухов // Дефектология. 1993. № 4. С. 37–42

15. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Под ред. Л. И. Беляковой. М., 1991. 213 с.

16. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда [электронный Основы ресурс: URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0021/2\\_0021-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0021/2_0021-1.shtml)]. (Дата обращения: 10.10.2023)

17. Казарцева О. М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения: Учебное пособие / О. М. Казарцева. М.: Наука, 2011

18. Колкунова Е. А. Особенности звукопроизношения и коррекции у детей с ЗПР/ Е. А. Колкунова// Проблемы школьного и дошкольного

образования. Материалы II республиканской научно-практической конференции. 2013. С. 47.

19. Козырева О. А. Лексико-грамматические игры/ О. А. Козырева // Журнал «Логопед». М.: ТЦ Сфера, 2004. № 6. С. 89–92

20. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощекова. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 250 с.

21. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева [электронный ресурс: URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0463/4\\_0463-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0463/4_0463-1.shtml)]. (Дата обращения: 13.10.2023)

22. Лебедева Н. Г. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи. // «Практическая психология и логопедия» № 1–2, 2003, С. 68

23. Левина Р. Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Р. Е. Левина // Развитие психики в условиях сенсомоторных дефектов. М., 1966. № 1. С. 302–308

24. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды/ А. Н. Леонтьев. М., 2013.

25. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев. М.: «Просвещение», 1983. 323 с.

26. Мещерякова Н. П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников. Диагностика, занятия, упражнения, игры/ Н. П. Мещерякова, Е. В. Зубович, С. В. Леонтьева. Волгоград: Учитель, 2011. 141 с.

27. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. М.: «Просвещение», 1991. 192 с.

28. Михайленко Н. Я. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н. Я. Михайленко, Н. А, Короткова. М.: «Гном и Д», 2001. 96 с.

29. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. СПб.:

«ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 528 с.

30. Петричук И. И. Еще раз об игре/ И. И. Петричук // Педагогика. 2007. № 7. С. 55–61.

31. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Просвещение, 1973. 272 с.

32. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина, 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 223 с. [Электронный источник] режим доступа [http://pedlib.ru/Books/1/0265/1\\_0265-114.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-114.shtml) (дата доступа 15.10.2024)

33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Речь, 1988. 452 с.

34. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. М.: «ВЛАДОС», 1994. 344 с.

35. Солнцева О. А. Играем в сюжетные игры / О. А. Солнцева // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 33–37.

36. Соловьева Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Г. Соловьева. М.: МГУ 1998. 121 с.

37. Ткаченко Т. А. Альбом индивидуального обследования дошкольника: Диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. / Т. А. Ткаченко М.: Гном и Д, 2012. 48с.

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

39. Уварова Т. Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками. / Т. Б. Уварова // Журнал «Логопед». М.: ТЦ Сфера, 2009. № 3. С. 64–65

40. Усачева Л. Н. Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (сюжетно-ролевая

- игра): автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Л. Н. Усачева; МГУ. М.: 1983. – 123 с.
41. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. М.: «Просвещение», 1976. 339 с.
42. Ушакова О. С. Скажем правильно: Речевые игры и упражнения для детей 4–7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2017. 16 с
43. Ушакова Т. Н., Павлова, Н. Д., Зачесова, И. А. Речь человека в общении / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Наука, 2012.
44. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
45. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993
46. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева. М.: «Айрис-пресс», 2008. 224 с.
47. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. М. : «Просвещение», 1988. 63с
48. Ширикова О. А. Творческие игровые приемы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи / О. А. Ширикова // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2014. № 1. С. 217–220
49. Шевцова Е. Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет / Е. Е. Шевцова, Е. В. Воробьева. М.: Наука, 2016. 200 с.
50. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 1999. 68 с.
51. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. М. : Книга по требованию, 2013. 228 с.