



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция грамматического строя речи у старших дошкольников с  
общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактической  
игры**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Логопедия»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

70,09 % авторского текста

Работа рецензия к защите:

рекомендована/не рекомендована

да » 12 2022 г. лр. н.б

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406-101-4-1

Кочеткова Ксения Дмитриевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2022

## СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ .....	1
ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1 Онтогенез грамматического строя речи у детей дошкольного возраста .....	6
1.2 Понятие общего недоразвития речи .....	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	18
1.4 Роль дидактической игры в коррекции грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	24
Выводы по 1 главе .....	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	33
2.1 Результаты и анализ состояния грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
2.2 Комплекс дидактических игр по коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	39
Выводы по 2 главе .....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	50
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</i> .....	54

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время общее недоразвитие речи – это наиболее тяжелый, часто встречающийся с наиболее разнообразным проявлением речевой дефект у детей. Поэтому логопедическую работу с детьми, отстающими в развитии речи, надо начинать в раннем возрасте. Выявление отклонений в речевом развитии, их правильная квалификация и преодоление в возрасте, когда языковое развитие ребёнка далеко ещё не завершено, представляется весьма сложным. От специалиста требуется выявление закономерности процесса детской речи в норме и патологии. В современных исследованиях отмечается, что логопедическая работа с дошкольниками в ряде случаев осуществляется без учёта конкретных данных системного процесса речевого развития ребёнка, а также без учёта своеобразных закономерностей дизонтогенеза речи (Н. С. Жукова и др.). Так, формирование грамматической стороны речи проводится без данных взаимозависимого усвоения детьми лексических грамматических элементов родного языка, а формирование звукопроизношения – без связи с расширением объёма и усложнением структуры предложений, используемых ребёнком в процессе построения речевого высказывания.

В отечественной логопедии в основу формирования правильной устной речи дошкольников положена такая единица речи, как предложение, с учётом закономерностей его синтаксического и аналитического развития.

Выдающийся лингвист Н. А. Гвоздев писал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим

выражением. Развитие предложения у ребёнка и состоит во всё большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношения этих элементов между собой» [23].

При общем недоразвитии речи коррекционно-логопедическая работа не ограничивается только коррекцией одного недостатка. Каким бы ни был дефект речи, его преодоление должно предусматривать работу, направленную на формирование всех сторон речи (словаря, грамматического строя, связной речи). Это необходимо как для общего психического развития ребенка, его речевого развития, так и для его последующего обучения в школе. Работу над речью эффективнее проводить в тесной связи с предметно-практической игровой деятельностью ребёнка, являющейся стимулом развития речи.

Объект исследования: развитие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: дидактические игры как средство коррекции грамматического строя речи.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактической игры.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить и проанализировать состояние грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Составить комплекс дидактических игр по коррекции нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Теоретико-методологической основой исследования явились образовательная концепция В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, представления Р.Е.Левиной о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии старших дошкольников и закономерностях и условия развития лексико-грамматического строя речи в онтогенезе, выделенные А.Н.Гвоздевым.

Методы исследования: теоретические (изучение и анализ литературы по теме исследования), эмпирические (беседа, сравнение) и методы качественной и количественной оценки результатов.

База исследования: МБДОУ «ДС № 365 г. Челябинска»

В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

## **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### 1.1 Онтогенез грамматического строя речи у детей дошкольного возраста

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок слов, построение простых и сложных предложений).

Грамматический строй речи – это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологическую и синтаксическую системы грамматического строя.

Морфологическая система – это умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксическая система – умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении.

Грамматический строй в процессе становления детской речи усваивается самостоятельно, благодаря подражанию речи окружающих. При этом важны благоприятные условия воспитания, достаточный уровень развития словаря, фонематического слуха, наличие активной речевой практики, состояние нервной системы ребенка.

При формировании грамматического строя речи ребенок должен освоить сложную систему грамматических закономерностей путем анализа речи окружающих, выделяя общие правила грамматики на практическом уровне, обобщая эти правила и закрепляя их в своей речи.

Таким образом, грамматический строй речи – это система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса. Сформированный грамматический строй речи – неперенное условие успешного и своевременного развития монологической речи.

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и использования грамматических форм.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др.

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи других людей, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

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

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает в себя два этапа:

- 1) этап однословного предложения;
- 2) этап предложений из нескольких слов-корней.

Этап однословного предложения (от 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес.). На этой краткосрочной стадии ребенок использует в качестве предложений только отдельные слова (однословные предложения). В речи ребенка

лишь небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей и впечатлений. В то же время ребенок использует жесты и интонации, чтобы прояснить смысл своего высказывания. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменений. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания («бух», «би-би», «му», «мяу»), лепетные слова («ди», «моко»).

Этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.). На этом этапе ребенок объединяет сначала два, затем три слова в одном высказывании, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Между словами нет грамматической связи. Ребенок объединяет слова в высказывания и связывает их только интонацией, общностью ситуации. В этом случае слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения («дай», «ниси», «пать»).

Анализ высказываний детей на этом этапе показывает, что дети улавливают из речи других только общее содержание, общее значение слова, выраженное в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии различных форм слов («дом», «дома», «домой», «домом» и т.д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов («дом»).



При объединении слов-корней ребенок еще не может решить проблему выбора правильной грамматической формы, используя одну и ту же словоформу в разных словосочетаниях.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

- 1) этап формирования первых форм слов;
- 2) этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов;
- 3) этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.). На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одной и той же неизменной форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи разные формы одного и того же слова. Первые грамматические формы существительных следующие: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и» (фонетически всегда «-и» по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием «-у» («кису», «куклу»), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «-ы» (нет кисы), окончание «-е» для обозначения места («толе» – «на столе»), предлог при этом не используется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа («иди», «неси»), формы 3-го лица ед. числа настоящего времени, без чередования в основе («сидит», «спит»), возвратные и невозвратные глаголы. В возрасте двух лет появляются прилагательные, чаще в именительном падеже мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают устанавливаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения («Мальчик играет»), некоторые формы глагольного управления («Дай кису»). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов («Таня играет кукла»). Объективным показателем правильного хода речевого развития является появление первых форм фраз в возрасте двух лет («Вот таи» – «Вот шары»).

При нормальном развитии речи в возрасте 2 года – 2 года 2 мес. выделяется период физиологических аграмматизмов, когда ребенок использует предложение без соответствующего грамматического оформления. Наличие стойких аграмматизмов на протяжении последующего времени является важным показателем для своевременного определения общего недоразвития речи у детей трехлетнего возраста.

Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.). Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен существительных, и спряжений глаголов. Из-за сложности флективной системы ребенок не может одновременно усваивать все формы словоизменения. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и постоянством использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи является первичное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Таким образом, формы существительных родительного падежа мн. числа имеют несколько вариантов окончаний: «-ов», нулевое окончание, «-ей», среди которых продуктивным

словоизменением является окончание «-ов». В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов» («много ложек, ножей»).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы. Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма («молотком», «левы», «человеки»).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила. На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. ч.), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода. Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены.

В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: «в», «на», «у», «с», но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги («на столе» – «толе»). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов («из-за», «из-под») наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа «-ов», «-ами», «-ах», падежных окончаний именительного падежа мн. числа «-а», «-на».

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматически, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении («на коне»), тенденции унификации основы («пени», «левы»). После 4 лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола («заплатю»). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

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

## 1.2 Понятие общего недоразвития речи

В литературе имеется немало исследований, посвященных анализу такого речевого расстройства, как общее недоразвитие речи. По-видимому, это объясняется тяжестью, частотой возникновения и разнообразием проявления этого речевого дефекта у детей.

Работа медико-педагогических комиссий по отбору детей в специальные дошкольные учреждения и группы показывает, что количество детей с речевой патологией, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, увеличивается. Однако групп младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи почти нет. Это связано, очевидно, с недостаточной разработанностью теоретических и методических положений о данном речевом дефекте, о характеристике речи детей разного уровня развития на разных этапах усвоения родного языка. Чем раньше будет выявлено речевое недоразвитие, тем раньше ребёнок получит квалифицированную помощь со стороны логопеда.

«Скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования...». Так определяет общее недоразвитие речи Р. Е. Левина.

«Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте».

Такое определение общего недоразвития речи дано в учебнике для студентов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов.

Теоретическое обоснование ОНР было сформулировано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) в 50-60-х. годах XX века на основе результатов многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста.

Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решён вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Понятие общего недоразвития речи основывается на прогрессивной точке зрения о возможностях единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии проявлениям недоразвитости речи у детей, исходя из конкретного состояния языкового развития ребенка.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления общего недоразвития речи зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьироваться от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

С учетом степени общего недоразвития речи Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития:

I уровень речевого развития – «безречевые дети»; общеупотребительная речь отсутствует.

II уровень речевого развития – начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма.

III уровень речевого развития – появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон.

Т.Б. Филичева выделила IV уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Н. С. Жукова утверждает, что к общему недоразвитию речи могут привести различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка.

В зависимости от того, когда произошло мозговое поражение, определяется и структура речевой недостаточности и процессы компенсации. От времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом.

Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных вредностей (инфекций, интоксикаций и т. п.) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза (на 3-4 месяце внутриутробной жизни). В зависимости от того, какие отделы нервной системы наиболее интенсивно развиваются в период влияния того или иного вредного фактора, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных, речевых или интеллектуальных функций. Иногда может наблюдаться недоразвитие мозга в целом или более выраженные поражения отдельных мозговых структур, что в результате приводит к возникновению сложного дефекта, например, сочетание олигофрении с моторной алалией и т.п.

Основными причинами, вызывающими указанные повреждения или недоразвития мозга, являются инфекции или интоксикации матери во время беременности и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови, заболевания нервной системы (нейроинфекции) и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка. Употребление алкоголя и никотина во время беременности также может привести к нарушениям физического и нервно – психического развития ребёнка, одним их проявлений которых часто является ОНР, сочетающееся с синдромами двигательной расторможенности, аффективной возбудимости и с крайне низкой умственной работоспособностью. В предупреждении у детей речевого недоразвития большую роль играет раннее выявление таких детей, правильно организованная медицинская, воспитательная и логопедическая работа.

Генетические факторы также являются одной из причин возникновения речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития



речи, возникающие под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.

Возникновение ОНР может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в её развитии.

Если влияние этих факторов сочетается хотя бы с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

Исходя из вышесказанного, можно сделать общее заключение о сложности и полиморфизме этиологических факторов, вызывающих ОНР. Наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушения созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребёнка.

Хотя этиология и патогенез ОНР многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа ОНР, связанная с ранним органическим поражением ЦНС.

В настоящее время вопросы ОНР освещены в учебных пособиях под редакцией Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской; Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной и др. Заслуживает внимания книга Н. О. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников», 1990 и 1999 г.г. издания. В трудах авторов излагаются современные представления об общем недоразвитии речи у дошкольников, освещаются вопросы этиологии и патогенеза этой речевой аномалии, выделяются ее варианты. В сравнительном плане рассматривается процесс усвоения ребёнком родного (русского) языка в

норме и патологии. С учетом этих данных разработана система поэтапного коррекционного обучения.

Информация, представленная в книге С. А. Мироновой «Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях» помогает логопедам разобраться в системе развития речи с учетом психолого-педагогических принципов: принципа развития и принципа действия, на основе которых строится обучение дошкольников с нарушениями речи.

В современной периодике актуальность разработки вопросов коррекционного обучения и воспитания дошкольников с ОНР ярко представлена. Об актуальности проблемы говорится во многих статьях научных сотрудников института коррекционной педагогики РАО г. Москвы (Л. Г. Соловьева, И. С. Кривовяз) и педагогов-практиков об особенностях развития речи детей с ОНР.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в современной педагогической литературе вопросы ОНР разрабатываются и являются актуальными.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р. Е. Левина).

Для нашего исследования необходима подробная характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Характерным для данного уровня развития речи детей является наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов.

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям. В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием. В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы,

пропуски и замены словообразовательных аффиксов, грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса. Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними, неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых и т.п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п.

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и

однообразии используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звукозаполняемости: персеверации, антиципации, добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной. Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют [29].

Зачастую причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В данных случаях при сохранном слухе отмечается пониженная способность к восприятию речевых звуков. Прямой итог нарушения слухового восприятия – это недостаточное различение акустических признаков, свойственных каждой фонеме, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто появляется в результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы.

Общее недоразвитие речи может быть возбуждено и социальными причинами, а также физической ослабленностью ребенка, частыми заболеваниями, недоношенностью. В аналогичных случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех иных случаях недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы.

По данным Е.М. Мастюковой, дети с общим недоразвитием речи могут быть условно поделены на три группы:

- с моторной алалией;
- с недоразвитием речи церебрально-органического генеза;
- с неосложненным вариантом общего недоразвития речи.

Для всех детей с ОНР свойственны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, движения ритмично не сформированы, повышена двигательная истощаемость, понижены двигательная память и внимание.

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость медицинского диагноза.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и остальными сторонами психического развития обуславливает присутствие вторичных дефектов.

При осложненном характере общего нарушения речи, кроме рассеянной очаговой микросимптоматики, выражающейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей обнаруживается ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них свойственны: снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако такие дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Ряд авторов отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляют неуверенность, допускают ошибки в опознании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей сформировано недостаточно.

Если рассматривать мнестические функции, то у таких детей запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Дети с третьим уровнем ОНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики.

Таким образом, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи значительно хуже сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Дети с третьим уровнем ОНР малоактивны, инициативы в общении, как правило, не проявляют. Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой, у дошкольников с третьим уровнем ОНР имеются нарушения в общении, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения с взрослыми и детьми ситуационно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и общения.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, которое обуславливает появление вторичных дефектов.

#### 1.4 Роль дидактической игры в коррекции грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема игры рассматриваются в работах многих авторов, таких как Ф. Шиллер, А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец Е. А. Аркин, К. Гросс, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже и другие психологи.

Игра – ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены в будущем.

А. В. Запорожец писал: «Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений».



В.А. Сухомлинский отмечал, что «без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития».

В своих работах Д. Б. Эльконин писал, что «игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми». Следовательно, игра – это символически моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. В игре формируется внутренний план действий. Происходит это следующим образом: ребенок в игре делает акцент на человеческих взаимоотношениях. Чтобы их отразить, ему надо внутренне проиграть не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий этих действий, а это возможно только при создании внутреннего плана действий.

А. М. Горький считал, что игра – это путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить [19].

Особенность игры заключается в том, что заниматься ею побуждает детей интерес самому процессу деятельности, а не к конечному ее результату. Это главное ее отличие от других видов деятельности, которые в основном направлены на достижение того или иного результата.

Игре приписывают воспитательные и образовательные цели, поэтому важно точно определить влияние игры на развитие ребенка.

При рассмотрении действий ребенка в игре можно отметить, что ребенок уже действует со знанием предметов, но еще опирается при этом на их материальные заменители – игрушки.

Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы – заменители и действия с ними все уменьшаются. Если на первых этапах развития необходим предмет – заменитель и относительно развернутое действие с ним, то в дальнейшем при развитии игры, предмет выступает

через слова – названия уже как знак предмета, а действие – как сокращенные и обобщенные жесты, в сопровождении речи.

Следовательно, игровые действия носят промежуточный характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся на внешние действия.

Игра является такой деятельностью, в которой происходит развитие предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий уровень – умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в развитие ребенка, и создает зону ближайшего развития умственных действий.

Дж. Брунер наблюдал, что в ходе игры могут возникать такие комбинации материала и такая ориентация в его свойствах, которые могут приводить к последующему использованию этого материала в качестве орудий при решении задач.

В работах Д.Б. Эльконина говорится, при выполнении роли образец поведения, который содержится в роли, становится одновременно образцом, с которым ребенок сравнивает свое поведение, контролирует его в игре. Во время игры ребенок выполняет как бы две функции: с одной стороны он выполняет свою роль, а с другой контролирует свое поведение. Дети постепенно учатся действовать по правилам, подчинять свою активность известным задачам, настойчиво стремиться к определенным результатам и достижениям.

Дидактические игры применяются в качестве одного из способов обучения. Это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Учебная направленность дидактической игры и ее игровая форма – стимулирует усвоение в непринужденной форме учебного материала. Для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

По мнению А.Н. Леонтьева, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляют собой как бы переходные формы игры либо к неигровой деятельности, которую они прямо подготавливают, либо к играм, характерным для школьного периода психического развития ребенка.

Дидактические игры становятся возможными, когда возникают игры с задачами. Они стимулируют развитие познавательных операций, требуемых в дальнейшем учебной деятельностью ребенка; они, однако, не в состоянии перейти непосредственно в эту деятельность. Дидактические игры, в сущности, не лежат на главной линии, по которой идет развитие психики ребенка, но они имеют большое значение, но значение все же побочное, значение хотя и очень важного, но все же дополнительного, а не основного условия психического развития в дошкольном детстве.

Первым создателем дидактических игр был народ, который подметил интересную особенность маленьких детей – восприимчивость к обучению в игре, с помощью игр и игрушек. За всю историю человечества у каждого народа сложились свои дидактические игры, были созданы своеобразные дидактические игрушки, ставшие частью его культуры.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Ф. Фребель был убежден, что задача первоначального образования состоит в организации игры, он создал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми.

М. Монтессори считала, что игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», она не оказывает влияние на развитие ребенка. Для обучающих игр – занятий она создала интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания.

Дидактические игры развивают у детей познавательные процессы, интеллектуальные операции, которые представляют собой основу обучения.

Дидактическая игра в отличие от других игр обладает наличием чётко поставленной цели обучения и соответствующего ей результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

А. К. Бондаренко выделила следующую классификацию дидактических игр: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя, с ними дети учатся сравнивать, устанавливать сходства и различия предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач.

Детей младшей группы дают предметы, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, т. к. малыши ещё не могут находить едва заметные различия между предметами.

В средней группе в игре используют такие предметы, в которых разница между ними становится менее заметной. В играх с предметами дети выполняют задания, требующие сознательного запоминания количества и расположения предметов, нахождения отсутствующего предмета. Играя, дети приобретают умения складывать целое из частей, нанизывать предметы, выкладывать узоры из разнообразных форм.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки. В них ярко выражен цвет, форма, назначение, величина, материал, из которого они сделаны. В играх совершенствуются знания о материале, из которого делаются игрушки, о предметах, необходимых людям в различных видах деятельности, которую дети отражают своих играх. Используя дидактические игры с подобным содержанием, воспитателю удаётся вызвать у детей интерес к самостоятельной игре, подсказывать им замысел игры с помощью отобранных игрушек.

Дидактическая игра состоит из компонентов: обучающая задача, игровые действия, правила, оборудование, результат игры. Основным элементом – обучающая задача, которой подчинены все остальные. Обучающая задача формулируется как игровая, которая часто заложена в название игры.

Игровые действия – это способы проявления активности ребенка в игровых целях: достать предмет из «волшебного мешочка», нащупать предмет, описать его и другие. Они стимулируют познавательную активность детей, дают им возможность проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки в игре.

Правила обеспечивают реализацию игрового содержания, их соблюдение способствует управлению своим поведением, подчинению требованиям коллектива.

В дидактических играх ставятся задачи, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. Их роль заключается в развитии у дошкольников ощущений и восприятий, формированию представлений, усвоению знаний и дают возможность обучать детей разнообразным экономным и рациональным способам решения тех или иных умственных и практических задач.

Ребенку нравится в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть.

Педагог, ставя перед ними усложняющиеся задачи, не спешит подсказывать игровые действия, развивает игровую деятельность, вызывает интерес к дидактическим играм. Игровая деятельность становится более осознанной, она в большей мере направлена на достижение результата, а не на сам процесс. Заканчивая игру, педагог

должен вызвать у детей интерес к ее продолжению, создать радостную перспективу.

В усвоении знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой, и заключается познавательное содержание игр. В процессе игры дети самостоятельно приобретают новые знания, активно помогают друг другу в этом, они, играя, учатся самостоятельно решать игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться знаниями.

Активное участие, выигрыш в дидактической игре стимулирует ребенка быть внимательным, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания, таким образом, дидактическая игра поможет чему-то научиться в непринужденной форме. Дидактические игры помогают научиться самостоятельно делать выводы, заключения, обобщать.

Задания многих игр предполагают совместный выбор картинок, игрушек, маршрутов, их сравнение, обсуждение особенностей предмета, способов их классификации, что способствует активизации имеющихся у детей знаний, способов их применения в реальной и условной ситуациях. В процессе совместного выполнения задания происходит взаимный обмен знаниями, опытом.

Дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием являются важным средством стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики. На начальных этапах (младший дошкольный возраст) ведущее значение имеют совместные со взрослым дидактические игры. Управление грамматическим развитием детей воспитатель реализует прежде всего посредством совместной деятельности. Разумеется, в зависимости от возраста детей меняются и формы общения в процессе дидактической игры. В младших возрастных группах проводятся специально организованные игры-занятия. Это организация деятельности предоставляет детям проявлять субъективность в общении (речь идет о двигательной активности, свободном

перемещении). Поэтому постановка дидактических задач должна носить относительно общий, недифференцированный вид.

В средних группах характер изменяется в связи с тем, что постановка дидактических задач уже более дифференцирована, включается решение проблемных речевых задач. На занятиях в старших группах следует также использовать дидактические игры грамматического содержания. Они стимулируют поисковую активность в сфере языка и речи, формируют языковые обобщения. Особенно эффективны игры которые удовлетворяют естественную потребность ребенка в движении, динамике речи, более того, способствуют речевым высказываниям.

Таким образом, рассмотрев понятие дидактической игры разных авторов и особенности развития грамматического строя речи детей дошкольного возраста, мы сделали вывод о том, что дидактическая игра влияет на процесс формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

#### Выводы по 1 главе

Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления общего недоразвития речи зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьироваться от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Онтогенез грамматического строя речи ребенка в норме состоит из трёх периодов: период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, период усвоения грамматической структуры предложения и период

дальнейшего усвоения морфологической системы. К школьному периоду ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Без специального обучения дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления.

Дидактические игры применяются в качестве одного из способов обучения. Это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Учебная направленность дидактической игры и ее игровая форма – стимулирует усвоение в непринуждённой форме учебного материала. Для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

2.1 Результаты и анализ состояния грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Для исследования уровня сформированности грамматического строя речи у дошкольников нами была взята методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой [26]. В Приложении 1 представлено перечисление обследуемых по методике операций лексико-грамматического структурирования с уровнями оценки выполнения диагностических заданий.

Работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения – детского сада № 365 города Челябинска. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста, имеющие по результатам ПМПК логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня. Псевдобульбарная дизартрия. Среди испытуемых были 2 девочки (Кира, Яна) и, соответственно, 3 мальчика (Ваня, Егор, Артём) в возрасте 5-6 лет. Диагностическое исследование по выявлению уровня развития грамматического строя речи проводилось с каждым ребенком индивидуально в период с 24.01.2022 по 28.01.2022. Обследование проводилось по следующим параметрам:

- понимание грамматических форм слова;
- исследование словоизменения имен существительных в единственном и множественном числе, согласования прилагательного с существительным и изменения глаголов;

– исследование словообразования имен существительных, имён прилагательных и глаголов;

– исследование синтаксической структуры предложения.

При исследовании понимания грамматических форм слова было отмечено, что исследуемая группа детей имеет существенные различия в результатах. Наибольшие трудности при выполнении задания на понимание грамматических форм возникли у Яны. Она допустила ошибки в понимании логико-грамматических конструкций: неправильно показала мамину дочку, хозяйку собаки. Несмотря на это, девочка успешно справилась с заданиями, связанными с пониманием единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных.

С заданиями на понимание грамматических форм хорошо справились Егор и Артём. У обоих мальчиков наблюдались ошибки в понимании предлогов. Несмотря на это, при повторном проговаривании ответа детьми, некоторые ошибки были исправлены. Наибольшие трудности возникли при понимании сложных предлогов: при инструкции «достань лист из-под книги» дети доставали лист за книгой. С простыми предлогами дети справились самостоятельно. Не возникло трудностей и с заданиями на понимание единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных, успешно справились с заданиями на понимание логико-грамматических отношений.

Меньше всего затруднений возникло у Киры и Вани. Дети верно справились с вопросами на понимание грамматических форм, проявляли самостоятельность в выполнении всех предложенных заданий, были заинтересованы в правильном решении поставленных перед ними задач. Наибольшие трудности возникли при выполнении заданий на понимание значений предлогов и логико-грамматических конструкций.

При исследовании навыков словоизменения было отмечено, что у всех детей имеются различной степени трудности при выполнении заданий. Наибольшие затруднения возникли у Киры, Егора, Артёма и Яны.

Кира и Егор испытывали трудности при изменении существительных по падежам («Где лежит котёнок?» – «Диван»), согласовании числительных с существительными («два тетради») и употреблении множественного числа существительных в родительном падеже («книги – нет книги»). Эти ребята успешно справились с заданиями на изменение существительных по числам, согласовании прилагательных с существительными. Затруднения у Артёма вызвали изменение существительных по падежам, употребление множественного числа существительных в родительном падеже и согласование числительных с существительными («пять тетрадей»), остальные задания выполнил с незначительными ошибками, которые самостоятельно смог исправить. У Яны большие трудности вызвали задания на изменение существительных по числам («ухо – уши») и согласование числительных с существительными. Помощь педагога не всегда давала результаты в понимании ею своих ошибок. Девочка самостоятельно справилась с заданиями на изменение существительных по падежам. Более высокие результаты показал Ваня. Он сделал небольшие ошибки в заданиях на согласование числительного с существительным и употребление множественного числа существительных в родительном падеже. В целом, ребёнок выполнил задания с небольшими ошибками, некоторые из которых корректировались в ходе самостоятельного анализа и проговаривания. Таким образом, наибольшие трудности у детей вызвали задания на согласование числительного с существительным и употребление множественного числа существительных в родительном падеже.

При исследовании навыков словообразования тоже было отмечено, что у всех детей имеются различной степени трудности при выполнении заданий. Анализ результатов показал, что в полной мере с заданиями не справился ни один ребенок. Наибольшие затруднения задания вызвали у Киры, Егора, Артёма. Трудности с образованием уменьшительно-ласкательной формы существительного («гриб – грибик»), образованием

сложных слов (листьяпад) и относительных прилагательных наблюдаются у Киры и Егора, но успешными для них были задания на образование названий детёнышей животных, притяжательных прилагательных и приставочных глаголов. Артём испытывал затруднения при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительного («ложка – ложика»), относительных и притяжательных прилагательных, сложных слов. Без особых трудностей назвал детёнышей животных. Лучше всех справились Яна и Ваня. Они оба затруднялись в образовании сложных слов и относительных прилагательных. Самостоятельно справились с заданиями на образование глаголов совершенного вида, приставочных глаголов, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, названий детёнышей животных.

Наибольшие затруднения, как показывает анализ полученных результатов, вызывают задания на образование относительных прилагательных и сложных слов.

Таким образом, количество детей с ОНР III уровня, имеющих:

- высокий уровень развития грамматического строя речи – 1 (20%);
- выше среднего – 3 (60%);
- средний уровень – 1 (20%);
- ниже среднего – 0 (0%);
- низкий уровень – 0 (0%).

Высокий уровень развития грамматического строя речи показал Ваня. В целом, грамматический строй этого ребёнка можно отнести к приближенным к норме. Отмечаются незначительные нарушения словообразования (образование относительных прилагательных и сложных слов); невыраженные трудности словоизменения. Например, эти трудности проявляются при согласовании числительных с существительными. Грамматическое оформление фразы без грубых нарушений.

Уровень развития грамматического строя речи выше среднего отмечается у Киры, Егора, Яны. У этих детей выявлены значительные затруднения в выполнении 2-3 заданий.

Грамматический строй речи Артёма соответствует среднему уровню. У испытуемого выявлено отклонение от возрастной нормы. Он не всегда справляется с предложенными заданиями на словоизменение, словообразование и построение предложений. Также в некоторых случаях оказалась неэффективна помощь педагога.

После количественной и качественной оценки результатов выявлено, что у детей возникают различные трудности при грамматическом оформлении фразы. Ни один из испытуемых не справился верно со всеми перечисленными заданиями. Кира, Егор, Артём составляли развернутые предложения с использованием простых предлогов, прибегая при этом к помощи педагога. Рассказы этих детей отличались логичностью, связностью, последовательностью и имели смысловую завершенность. Однако наблюдались единичные аграмматизмы. При пересказе знакомого текста этим детям также требовались вопросы помогающего характера, они смогли передать последовательность рассказа, сохранили основные смысловые звенья. Яна и Ваня справились с заданиями лучше. Ребята составляли распространенные предложения, но иногда им требовалась незначительная помощь педагога в грамотном выражении своих мыслей. Рассказы этих детей были связными, последовательными. При пересказе знакомого текста они сохранили основные смысловые звенья, грамотно конструировали предложения.

Во время проведения испытания у детей наблюдался положительный эмоциональный фон, дети были активны, доброжелательны, устойчивость внимания сохранялась на протяжении всего обследования. У большинства детей наблюдалась высокая заинтересованность предложенными заданиями.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей с ОНР III уровня имеются нарушения во владении как морфологическими, так и синтаксическими элементами, наблюдаются трудности не только в выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, но и в их сочетании, встречаются разнообразные аграмматизмы: неправильное согласование числительных с существительными (две тетради – два тетради, два карандаша – две карандаша); неправильное употребление глаголов (стал собирал – стал собирать); неправильное употребление предложных окончаний (с горка – с горки); неправильное употребление предлогов, союзов (девочка выходит с школы – девочка выходит из школы). Особую трудность вызывает понимание грамматических форм: единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, значение предлогов, логико-грамматических отношений. Среди форм словообразования наибольшие трудности вызывает образование множественного числа существительных, относительных и притяжательных прилагательных, приставочных глаголов и сложных слов. При исследовании грамматического оформления фразы наблюдается пропуск и нарушение последовательности слов в предложении, что является признаком недостаточной ее сформированности. Отмечаются трудности при составлении и употреблении различных видов сложных предложений.

Таким образом, грамматический строй речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается своими характерными особенностями: недостаточной сформированностью навыков словоизменения, словообразования и связной речи. Поэтому необходимо организовать логопедическую работу, направленную на развитие грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

## 2.2 Комплекс дидактических игр по коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Далее опишем планирование работы по коррекции грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактической игры.

В соответствии с результатами диагностического обследования нами были определены следующие задачи коррекционной работы:

1. Формирование навыков словообразования.
2. Формирование навыков словоизменения.
3. Формирование фразовой речи.

Содержание логопедической работы было определено на основе следующих принципов:

1) принцип системности: развитие грамматической стороны речи проводится посредством воздействия на все компоненты и на все стороны устной речи.

2) принцип комплексности: устранение речевых расстройств носит медико-психолого-педагогический характер, то есть учитывается причина и механизм данного нарушения, состояние речемыслительной деятельности;

3) принцип развития лежит в основе выделения в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка;

4) принцип коммуниктивно-деятельностного подхода: развитие грамматической стороны речи проводится с учетом последовательного усложнения речевых операций, подчинение их задачам общения. В соответствии с выделенными задачами мы подобрали дидактические игры по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Далее с помощью

таблицы ниже представим подобранный нами комплекс игр и упражнений (таблица 1).

Таблица 1 – Комплекс дидактических игр и упражнений по преодолению нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

№ п/п	Раздел коррекционной работы	Название игры	Цели
1	2	3	4
1	Формирование навыков словообразования	«Кто что делает?»	Образование глаголов от звукоподражательных слов
		«Что сделал?»	Сравнение двух одинаковых действий, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется
		«Скажи наоборот»	Употребление глаголов с противоположным значением
		«Большое и маленькое»	Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных с помощью суффиксов -чик, -ик
		«Магазин одежды»	Образование относительных прилагательных от существительных
		«Угадай-ка»	Правильное использование названий детенышей животных в единственном и множественном числе
		«Назови меня ласково»	Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных
		«Как сказать правильно?»	Употребление подходящих по смыслу глаголов.
2	Формирование навыков словоизменения	«Что без чего?»	Закрепление формы родительного падежа существительных
		«Что в магазине?»	Дифференциация существительных единственного и множественного числа
		«Кому что дадим?»	Закрепление формы дательного падежа существительных



Продолжение Таблицы 1

		«Кто чем управляет?»	Закрепление формы творительного падежа существительных
		«Чем можно?..»	Закрепление формы творительного падежа
		«Где что растет?»	Закрепление формы предложного падежа
		«Умная стрелка»	Закрепление согласования глагола и существительного в числе
		«Мой, моя, мое, мои»	Закрепление согласования притяжательных местоимений с существительными
3	Формирование фразовой речи	«Закончи предложение»	Правильное использование родственных слов в соответствии со смыслом предложения.
		«Добавь слова»	Составление распространенных предложений.
		«Распутай слова»	Составление предложений из данных слов.
		«Солнечные лучи»	Построение простого полного предложения.
		«Фантастический зверь»	Образование притяжательных прилагательных; составление простых распространенных предложений.
		«Подружи предложения»	Составление предложений с однородными членами.
		«Закончи предложение»	Употребление сложноподчинённых предложений.
		«Составь описание»	Составление описание предмета, называя его признаки, качества, действия.

Мы систематизировали комплекс дидактических игр, разделив их на три направления, в соответствии с задачами коррекции. Первый раздел направлен на формирование навыков словообразования, второй – на формирование навыков словоизменения, третий – на формирование

фразовой речи. Мы рекомендуем проводить логопедические занятия, включающие наши упражнения, один раз в неделю. Упражнения для групповых занятий были подобраны с учётом индивидуальных особенностей нарушений речи детей экспериментальной группы.

Далее мы подробно рассмотрим содержание дидактических игр, направленных на формирование навыков словообразования (таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Цели и содержание направленных на формирование навыков словообразования дидактических игр и упражнений, составляющих комплекс по преодолению нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Название игры	Цель игры	Содержание игры
«Кто что делает?»	Образование глаголов от звукоподражательных слов.	Ребенку предоставляются предметные картинки с изображением животных и птиц. Педагог включает запись голоса или самостоятельно воспроизводит голос животного, затем он спрашивает у ребёнка, какое это было животное и что оно делает. Пример: кря-кря-кря! Кто сказал? Уточка! Что она делает? Крякает!
«Что сделал?»	Сравнение двух одинаковых действий, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется	Игру можно проводить с использованием мяча. Педагог называет действие в настоящем времени, а ребёнок должен ответить на это глаголом в прошедшем времени. Пример: ест – съел, несет – принес, читает – прочитал.
«Скажи наоборот»	Употребление глаголов с противоположным значением	Дети встают в круг. Логопед бросает мяч, называет действие с одним оттенком. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с противоположным значением. Выигрывает тот, кто дает больше правильных ответов.
«Большое и маленькое»	Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных с помощью суффиксов «-чик», «-ик»	Детям предложены парные картинки с изображением больших и маленьких предметов. Дети должны правильно назвать предметы, верно использовать суффиксы в названии маленьких предметов.

Продолжение Таблицы 2.1

«Магазин одежды»	Образование относительных прилагательных от существительных	Детям предлагается посетить магазин одежды. Вещи лежат на витрине, дети рассматривают их, трогают и называют, из чего они сделаны (шапка из шерсти, сапоги из резины и т. д.). После этого каждый ребенок покупает себе вещь, называя ее полным ответом (Я хочу купить резиновые сапоги, шерстяной шарф и т. д.).
«Угадай-ка»	Правильное использование названий детенышей животных в единственном и множественном числе	Ребенку загадывается загадка и показывается картинка с изображением взрослого животного. Затем задается вопрос: «Скажи, а кто детеныш тигра?» Тигренок – показывается картинка тигренка. «Один тигренок, а если их много? – показывается картинка с тигрятами – «Как мы скажем?» Тигрята.
«Назови меня ласково»	Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных	Игра проводится индивидуально с каждым ребенком. В гости к ребенку пришли заяц, бегемот, слон, еж. Они знакомятся с ребенком, называют его имя ласково и просят, чтобы и он назвал их ласково (слоник, зайчик, бегемотик, ежик). Затем ребенок называет части тела животного – игрушки и самого (нос – носик, рука – ручка, ручка, лапа – лапка, хвост – хвостик, ухо – ушко и т. д.)
«Как сказать правильно?»	Употребление подходящих по смыслу глаголов.	Педагог называет предложение, употребляя глагол неправильно. Дети должны найти и исправить ошибку. Например: «Девочка подбежала из дома. – Девочка выбежала из дома».

Далее мы подробно рассмотрим содержание дидактических игр, направленных на формирование навыков словоизменения (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Цели и содержание направленных на формирование навыков словоизменения дидактических игр и упражнений, составляющих комплекс по преодолению нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Название игры	Цель игры	Содержание игры
«Что без чего?»	Закрепление формы родительного падежа существительных.	Ребенку дают картинки с изображением предметов, которые надо починить. Педагог задает вопрос: «Что без чего?»

## Продолжение Таблицы 2.2

«Что в магазине?»	Дифференциация существительных единственного и множественного числа.	У взрослого один предмет, у ребенка («на прилавке») – несколько предметов. Педагог: У меня яблоко, а в магазине? Ребенок: Яблоки.
«Кому что дадим?»	Закрепление формы дательного падежа существительных.	На доске расставлены картинки с изображением корма для животных (сено, яблоки, орехи, грибы, малина, мед, косточка, овощи, молоко и др.) На столе – игрушечные животные (корова, лошадь, еж, кошка, собака, свинья, белка и др.). В процессе игры дети берут по одной картинке с изображением корма для животных, кладут ее около соответствующей игрушки и отвечают на вопрос «Кому что дадим?»
«Кто чем управляет?»	Закрепление формы творительного падежа существительных.	На доске картинки с изображением различных видов транспорта. Логопед показывает картинку и задает вопрос: «Кто управляет автобусом, самолетом?». Дети должны ответить полным предложением.
«Чем можно?..»	Закрепление формы творительного падежа.	Работа проводится с использованием картинок. Рубить можно топором, резать – ножом, ножницами, умываться можно водой и т.д.
«Где что растет?»	Закрепление формы предложного падежа.	На доске слева – картинки с изображением огорода, сада, луга, поля, болота; справа – картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы. Педагог: Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться на свои места, туда, где они растут. Где растут овощи? Дети: Овощи растут на огороде. Картинка овощей располагается около изображения огорода и т.д.
«Умная стрелка»	Закрепление согласования глагола и существительного в числе.	Используется наглядное пособие: круг, разделенный на части, и подвижная стрелка, закрепленная в центре круга. На круге различные сюжетные картинки, изображающие действия. Логопед называет действие (рисует, играют, строят, умывается и т.д.). Дети ставят стрелку на соответствующую картинку и придумывают по ней предложение.

## Продолжение Таблицы 2.2

«Мой, моя, мое, мой»	Закрепление согласования притяжательных местоимений с существительными.	Педагог: Назовите предметы, про которые можно сказать «Это мой» (мой карандаш, мяч, мишка, дом и т.д.); «это моя» (моя кукла, груша, шапка, машинка); «это мое» (мое платье, пальто, дерево).
----------------------	---	---

Далее мы подробно рассмотрим содержание дидактических игр, направленных на формирование фразовой речи (таблица 4).

Таблица 2.3 – Цели и содержание направленных на формирование фразовой речи дидактических игр и упражнений, составляющих комплекс по преодолению нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Название игры	Цель игры	Содержание игры
«Закончи предложение»	Правильное использование родственных слов в соответствии со смыслом предложения.	Педагог зачитывает ребенку текст стихотворения с большим количеством родственных слов. Ребенку предлагается дополнить предложение одним из родственных слов в соответствии со смыслом предложения.
«Добавь слова»	Составление распространенных предложений.	Педагог: «Сейчас я скажу предложение. Например, «Мама шьёт платье». Как ты думаешь, что можно сказать о платье, какое оно? (шёлковое, летнее, легкое, оранжевое). Если мы добавим эти слова, как изменится фраза?» Ребенок: Мама шьёт шёлковое платье. Мама шьёт летнее платье. Мама шьёт лёгкое платье. Мама шьёт оранжевое платье.
«Распутай слова»	Составление предложений из данных слов.	Педагог: «Слова в предложении перепутались. Попробуйте расставить их на свои места. Что получится?»
«Солнечные лучи»	Построение простого полного предложения.	Дети делятся на две команды. Каждая команда по очереди составляет фразы о весне. За каждое правильное предложение команда получает «солнечный лучик» для эмблемы солнышка. Побеждает та команда, которая соберет больше «лучиков», у которой весеннее солнышко окажется «ярче».

### Продолжение Таблицы 2.3

«Фантастический зверь»	Образование притяжательных прилагательных; составление простых распространенных предложений.	Ребенку дают картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана). Ребёнок рассматривает картинку и описывает «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному. Например: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».
«Подружи предложения»	Составление предложений однородными членами.	Из двух предложений ребенку предлагается составить одно (по образцу): По нашей улице ходят троллейбусы. По нашей улице ходят трамваи. По нашей улице ходят троллейбусы и трамваи.
«Закончи предложение»	Употребление сложноподчинённых предложений.	Ребёнку предлагается закончить предложения после слов «потому что», «если», «чтобы». Педагог: «Марина не пошла сегодня в школу, потому что...» Ребенок: «Марина не пошла сегодня в школу, потому что заболела».
«Составь описание»	Составление описание предмета, называя его признаки, качества, действия.	Педагог: «Опиши ягоду или фрукт, который ты больше всего любишь, а мы отгадаем». Ребенок: «Он круглый, красный, сочный, вкусный – это мой любимый...» Педагог: «Помидор».

### Выводы по 2 главе

Исследование состояния сформированности грамматического строя речи является одним из важных составляющих в установлении речевого патологий и определении содержания коррекционного обучения. Общие представления об этом логопед может получить во время первой встречи с ребенком. Однако дать качественную оценку уровню сформированности

грамматического строя речи не всегда бывает возможным. Поэтому для тщательного изучения этой стороны речи обычно используются стандартизированные логопедические методики, позволяющие выявить уровень грамматического (синтаксического и морфологического) оформления высказывания ребенка.

Для исследования уровня развития грамматического строя речи использовалась речевая карта авторства Н. М. Трубниковой. В исследовании принимали участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Обследование проводилось по следующим параметрам:

- понимание грамматических форм слов;
- сформированность процессов словоизменения;
- сформированность процессов словообразования;
- грамматическая оформленность фразы.

По результатам обследования были сделаны следующие выводы: грамматический строй речи старших дошкольников с ОНР III уровня не совершенен и имеет специфические особенности, которые проявляются в недостаточном понимании грамматических форм слов, недостаточной сформированности процессов словоизменения, словообразования и нарушением синтаксической структуры предложения.

Нами был разработан комплекс дидактических игры для коррекции грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в рамках которого мы подобрали логопедические игры и упражнения для логопедических занятий по следующим направлениям: формирование навыков словообразования, формирование навыков словоизменения и формирование фразовой речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важная роль в общем речевом и психическом развитии, в формировании социальных связей и поведении дошкольников принадлежит грамматическому строю речи. Именно поэтому этой стороне речи в дошкольном возрасте уделяется особое внимание.

Актуальность проблемы исследования обуславливается тем, что большинство детей, поступающих в логопедические группы дошкольных образовательных учреждений имеют общее недоразвитие речи. Ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи является нарушение грамматического строя речи, что оказывает существенное влияние на коммуникацию детей со сверстниками и взрослыми.

Потребность в общении возникает в онтогенезе очень рано и стимулирует речевое и психическое развитие ребёнка, способствует активизации познавательно – мыслительных процессов, формирует его личность в целом. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется. Есть и обратная зависимость, наблюдаемая чаще всего при различных отклонениях в развитии, когда дефицитность коммуникативно-речевых средств приводит к резкому снижению уровня общения, ограничению социальных контактов и искажению межличностных отношений.

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и практическое обоснование необходимости работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактической игры.

Решая первую задачу, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и выяснили, что общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных



сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. При этом неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Отмечаются трудности программирования содержания развёрнутых высказываний и их языкового оформления.

В рамках решения второй задачи исследования мы изучили и проанализировали состояние грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике Р.И.Лалаевой и выяснили, что грамматический строй речи старших дошкольников с ОНР III уровня не совершенен и имеет специфические особенности, которые проявляются в недостаточном понимании грамматических форм слов, недостаточности сформированности процессов словоизменения, словообразования и нарушением синтаксической структуры предложения.

Для решения третьей задачи исследования нами был разработан комплекс дидактических игры для коррекции грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в рамках которого мы подобрали логопедические игры и упражнения для логопедических занятий по следующим направлениям: формирование навыков словообразования, формирование навыков словоизменения и формирование фразовой речи.

В ходе исследования были достигнуты все поставленные цели и задачи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 4-е изд. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
2. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте [Текст]: методическое пособие / под ред. И. Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 192 с.
3. Глухов, В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]: Автореф. канд. дис. – М., 2007.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 144 с.
5. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М., 2003. – 320 с.
6. Логопедия [Текст]: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: «ВЛАДОС», 2008. – 528 с.
7. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2001.
8. Чухачева, Е. В. Модульная технология подготовки будущих педагогов к формированию и развитию монологической речи детей дошкольного возраста // Материалы VII международной научно-практической конференции. Том 18. Педагогические науки. – София: «БялГРАД-БГ» ООД, 2011. – С. 93-96.

9. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст]: в 2 ч. Ч. 1. Первый год обучения (старшая группа). / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

10. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: дети с общим недоразвитием речи. / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

11. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] Книга для логопеда. / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2005. – 320 с.

12. Жукова, Н. С. Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии [Текст] / Н. С. Жукова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 96 с.

13. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: формирование лексики и грамматического строя. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб: Союз, 1999.

14. Спирина, Л. Ф. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер; под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

15. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи [Текст]: Учебно-методическое пособие. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова – М.: Гном и Д, 2000.

16. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис – пресс, 2008. – 224 с.

17. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.

18. Особенности формирования коммуникативно-деятельностного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи в игре // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2006. – №4.

19. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.

20. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Р. Е. Левина; под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

21. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст]. / А. Н. Гвоздев. – М., 1961.

22. Запорожец, А. В. Развитие речи у дошкольников [Текст]. / А. В. Запорожец, М. Н. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

23. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка [Текст]. / А. Р. Лурия, Ф. А. Юдович. – М., 1956.

24. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста [Текст]. / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 216 с.

25. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст]. / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 560 с.

26. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи [Текст]. / Р. И. Лалаева. – СПб: Наука-Питер, 2006. – 72 с.

27. Филичева, Т. Б. Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Т. Б. Филичева, Л. С. Волкова; под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

28. Никашина, Н. А. Формирование речи и ее недоразвитие [Текст] : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Н. А. Никашина; под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

29. Володина, В. О согласовании существительного с числительным в речи детей 5-6 лет // Дошкольное воспитание, 2002 г., № 8, С. 52.

30. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. – 51 с.

31. Арушанова, А. Г. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание, 1993 г., № 10.

Методика исследования лексико-грамматического структурирования

Р.И.Лалаевой

1. Исследование лексических операций (по методике Н. В. Серебряковой)

а) Исследование объема пассивного и активного словаря

Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки, а также слова.

Существительные: семья, домашние животные, дикие животные, домашние птицы, дикие птицы, рыбы, насекомые, фрукты, ягоды, овощи, цветы, деревья, игрушки, одежда, обувь, головные уборы, мебель, посуда, учебные вещи, транспорт, времена года, время суток, жилище, профессия, инструменты, явления природы, части тела, части головы, части руки, части ноги, части туловища, части предметов.

Прилагательные: обозначения цветов, вкусовые ощущения, температура, вес, сила, величина, высота, толщина, длина, ширина, форма, тактильные ощущения.

Глаголы: кто как передвигается, кто что делает, кто как кричит, кто что делает (применительно к профессии), что чем делают.

Наречия: холодно, жарко, высоко, далеко, хорошо, плохо.

Исследование пассивного словаря

Процедура и инструкция: Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть слова, а ты постарайся правильно показать картинку». Далее предлагается показать среди других групп картинок, где, например, семья или дикие животные и т.д.

Исследование активного словаря

Процедура и инструкция: Перед началом исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты постарайся их правильно назвать». При

исследовании словаря прилагательных задается вопрос: «Это какой... (цвет и т.д.)?» При исследовании словаря глаголов экспериментатор задает вопрос: «Что делает ... ?» или «Как кричит ... ?» и т.д. Далее предлагается назвать одним словом группу картинок: «Как назвать одним словом эти картинки?»

Уровни оценки активного словаря:

4 балла (высокий уровень) – правильное название от 380 до 390 слов.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное название от 370 до 379 слов.

2 балла (средний уровень) – правильное название от 340 до 369 слов.

1 балл (уровень ниже среднего) - правильное название от 300 до 339 слов.

0 баллов (низкий уровень) - правильное название менее 300 слов.

б) Исследование лексической системности и структуры значения слова

Исследование вербальных ассоциаций.

Инструкция: «Я буду называть тебе слово, а ты в ответ как можно быстрее назови любое слово, которое вспомнишь».

Классификация предметов (по картинкам).

Материалом исследования служат предметные картинки.

а) Классификация далеких предметов.

б) Классификация близких по значению предметов.

Процедура и инструкция. Детям дается набор из 6 картинок (вперемешку) и предлагается разложить картинки на 2 группы. Критерий классификации не называется.

Группировка слов.

Процедура и инструкция. Детям предлагается назвать лишнее слово в серии из 3 слов. Дается следующая инструкция: «Я буду называть тебе 3

слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее». Далее экспериментатор дает следующую инструкцию: «Объясни, почему это слово лишнее».

Подбор синонимов к словам.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?»

Уровни выполнения заданий на подбор синонимов:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-11 заданий.

2 балла (средний уровень) - правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) - правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

Подбор антонимов к словам.

Материалом исследования служат следующие слова:

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово «наоборот», т.е. слово-«неприятель».

Подбор антонимов к слову в контексте.

Инструкция: Ребенку дается следующая инструкция: «Замени в словосочетаниях слово «холодный» словом «наоборот».

Уровни выполнения заданий на подбор антонимов:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-11 заданий.

2 балла (средний уровень) - правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) - правильное выполнение 3-5 заданий.



0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

Объяснение значения слова

Процедура и инструкция. Перед началом эксперимента экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Далее экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Что это?» (о существительных), «Какой это?» (о прилагательных), «Что значит?» (о глаголах).

Добавление одного общего слова к двум словам.

Процедура и инструкция. Ребенку дается инструкция: «Я назову тебе два слова и задам вопрос. А ты назови одно слово, которое подходит к этим двум словам».

Уровни выполнения заданий:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-10 заданий.

2 балла (средний уровень) - правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) - правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

Дополнение к глаголу (исследование валентности глагола).

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову «сидит» и т.д.

Дополнение предложения словом.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку закончить предложение одним словом.

Уровни выполнения заданий:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-10 заданий.

2 балла (средний уровень) - правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) - правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

2. Исследование словообразования

а) Исследование словообразования имен существительных

**Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных**

Процедура и инструкция.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета, например, «машина» и «машинка». Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Покажи, где машина. А где машинка?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Ребенку предлагаются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета. Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Это что?» При затруднениях при выполнении заданий оказывает помощь следующим образом: «Машина – это большая, а как назвать ласково одним словом маленькую машину?».

**Исследование словообразования названий животных**

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются три картинки на слова одной семантической группы, например, утка, утенок, утята. Дается следующая инструкция: «Покажи, где гусенок. А где гусь? Где гусята?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. В начале исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас мы будем вспоминать названия детенышей животных». Затем задаются вопросы: «Как называется детеныш у гуся? А если их несколько, то как правильно сказать?» И т.д.

### **Исследование словообразования имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь**

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сахар хранится в сахарнице. А как назвать посуду, в которой хранится чай?». В дальнейшем экспериментатор показывает картинку (или называет слово) и задает аналогичный вопрос.

### **Исследование словообразования существительных со значением единичности.**

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Представь себе, что на улице идет снег, и маленькая частичка снега упала тебе на лицо. Эта частичка снега называется «снежинка». Итак, снег – снежинка». Далее детям предлагается образовать по аналогии другие производные слова.

### **Образование имен существительных со значением женскости.**

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Вспомним сказку про трех медведей. Папа медвежонка – медведь. А как назвать его маму? (Медведица). А теперь я буду называть папу, а ты называй маму детенышей животных. Волк – ... ». И т.д.

### **Исследование словообразования названий профессий мужского рода**

#### **Исследование дифференциации в импрессивной речи**

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается картинка, например, велосипедист едет на велосипеде. Дается следующая инструкция: «Покажи, где велосипед? А где велосипедист?» и т.д.

#### **Исследование дифференциации в экспрессивной речи**

Процедура и инструкция. В начале исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас мы будем вспоминать название профессий». Затем задаются вопросы: «Как называется человек, который едет на велосипеде? Едет на мотоцикле? Играет в хоккей? Играет в футбол? Играет на гитаре? Играет на пианино? Точит ножи? Продает продукты, вещи? И т.д.

### **Исследование словообразования названий профессий женского рода**

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Ребенку предлагаются две картинки, например, продавец и продавщица. Дается следующая инструкция: «Покажи, где продавец. А где продавщица?». И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сейчас мы будем вспоминать названия профессий женщин. Учитель – это мужчина, а женщину называют учительница. Продавец – это мужчина. А если это женщина, то как ее называют?». И т.д.

В случае затруднений повторяется пример словообразования или называется 1-2 слога слова.

### **Исследование словообразования существительных от глаголов**

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Весной мы решили посадить кусты. Мы занимались чем? (Посадкой). Посадить – посадка».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

### **Объяснение значения производных слов-существительных.**

Процедура и инструкция. Детям предлагается объяснить Незнайке значение слова. Слова предлагаются последовательно, с небольшой паузой после выполнения предыдущего задания.

### **Верификация производных слов-существительных.**

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные слова, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После воспроизведения каждого слова задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?».

### **Исследование словообразования имен прилагательных**

Образование качественных прилагательных

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Ребенку задаются следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он? Лису за хитрость? Зайца за трусость? Тигра за силу?»

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

Образование качественных прилагательных со значением незначительной степени качества

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если сметана очень кислая, то ее так и называют – кислая, а если сметана чуть кислая, то говорят кисловатая». Далее детям предлагается образовать слова по данному образцу.

Образование отглагольных качественных прилагательных

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если человек всегда придирается, его называют придиричивый». А как назвать того, кто часто молчит?» И т.д.

Образование относительных прилагательных

Задание 1.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Банка сделана из стекла, поэтому мы говорим: «Банка стеклянная». Затем дается следующая инструкция: «Если стол сделан из дерева, то какой он?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова (де-, дере-)

Задание 2.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Варенье из абрикосов, это абрикосовое варенье. А варенье из вишни, какое это варенье?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова (бе-, бере-).

Образование притяжательных прилагательных

Процедура и инструкция. В начале исследования ребенку дается следующая инструкция: «Хвост коровы – это коровий хвост. Скажи, а как называется хвост собаки. Чей это хвост?». И т.д.

В случае затруднений используются картинки, повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

Образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Трава зеленая. А про маленькую травку мы скажем: «Зелененькая травка». Далее предлагаются следующие вопросы: «Большой козел серый, а как можно назвать по цвету маленького козлика? Какой он?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова (се-, сере-).

Образование простой сравнительной степени прилагательного

Вначале формируется ориентировка в задании: «Эта лента длинная, а другая лента еще длиннее». Затем ребенку предлагается закончить подобные предложения.

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

Объяснение значения производных слов-прилагательных.

Процедура и инструкция. Детям предлагается объяснить Незнайке значение слова. Слова предлагаются последовательно, с небольшой паузой после выполнения предыдущего задания. В случае затруднений предлагаются словосочетания прилагательного с существительным (кисловатая сметана и др).

Верификация производных слов-прилагательных.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные слова, а ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После воспроизведения каждого слова задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?».

### **Исследование словообразования глаголов**

Образование приставочных глаголов противоположного значения

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Ребенку предъявляются 2 картинка (или действия с предметом) и предлагается показать соответствующую картинку. Дается, например, такая инструкция: «Покажи, где мальчик наливает воду. А где мальчик выливает воду?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сегодня мы будем вспоминать слова противоположного значения. Пристегнуть, а наоборот, (что сделать?) отстегнуть. Привязать, а сделать наоборот – значит, что сделать?»

В случае затруднений повторяется пример словообразования.

Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Ребенку предлагается пара картинок, например: «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор просит ребенка

показать соответствующую картинку: «Где птичка отлетает от клетки?», «Где птичка подлетает к клетке?»»

#### Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагаются картинки, например, «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор показывает первую картинку и называет предложение «Птичка подлетает (приближается) к клетке». Затем показывает вторую картинку. «А на этой картинке, наоборот, птичка отлетает (удаляется) от клетки». А теперь ты сам попробуй придумать слова, которые обозначают приближение к чему-либо и удаление от чего-либо». Далее предлагается следующая пара картинок, и ребенка просят дополнить предложения по содержанию картинок.

В случае затруднений повторяется первый пример словообразования.

Исследование образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета

#### Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор задает вопросы: «Где мальчик переходит мостик?», «Где мальчик идет к мостику?». Далее предлагаются следующие пары картинок и задаются аналогичные вопросы.

#### Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор предлагает посмотреть на первую картинку. «На этой картинке мальчик идет к мостику. А на этой картинке мальчик переходит через мост. А теперь ты сам попробуй сам подобрать слова, которые



обозначают: кто-то движется через что-то, пересекает что-то». Ребенку предлагается дополнить следующие предложения:

Исследование образования глаголов со значением начала действия.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если мальчик начал плакать, то говорят заплакал. А как сказать, если он начал свистеть?» И т.д.

Исследование образования глаголов со значением конца действия.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если мальчик кончил печатать, то говорят допечатал.». Далее детям предлагается закончить предложение. «Велосипедист ехал к дому и, наконец, ... Мальчик бежал к школе и, наконец, ... Девочка плыла к берегу и, наконец, ... Грач летел к гнезду и, наконец, ... Свеча горела и, наконец, ...».

Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки, например, «Девочка моет руки» и «Девочка вымыла руки». Затем дается инструкция: «Покажи, где девочка моет руки. Где девочка вымыла руки?». И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка одевается» и «Девочка оделась». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?»

Исследование понимания и употребления возвратных глаголов

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает ребенку парные картинка. Например, «мальчик прячет» и «мальчик прячется».

Дается следующая инструкция: «На этих картинках кто-то прячет, а кто-то прячется? Покажи, кто прячет. А кто прячется?»

#### Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается. Что делает эта девочка? А что делает эта девочка?». В случае затруднений предлагаются выбрать правильную форму по вопросу «Девочка причесывает или причесывается?».

#### Исследование словообразования глаголов от имен существительных

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «К слову уборка придумаем похожее слово. К слову Уборка ставится вопрос «Что?» А какое похожее слово отвечает на вопрос «Что делать?» – убирать. А теперь к слову друг придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос – Что делать?» И т.д.

#### Исследование словообразования глаголов от прилагательных

Процедура и инструкция. Вначале дается образец словообразования на одном примере. «К слову желтый придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос «Что делать?» Желтый – это какой. А на вопрос Что делать? отвечает слово желтеть. А теперь постарайся придумать похожее слово к слову красный. Что делать? И т.д. В случае затруднений повторяется пример словообразования.

#### Объяснение значения производных слов-глаголов..

Процедура и инструкция. Детям предлагается объяснить Незнайке значение слова. Слова предлагаются последовательно, с небольшой паузой после выполнения предыдущего задания. В случае затруднений предлагаются словосочетания глагола с существительным (подплыл к берегу и др.).

#### Верификация словосочетаний с приставочными глаголами.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные словосочетания, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После воспроизведения каждого словосочетания задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?», «Какое слово я сказала неправильно?».

Оценка выполнения заданий по исследованию словообразования существительных, прилагательных и глаголов:

Высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.

Средний уровень (2 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

Уровень ниже среднего (1 балл) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования; количество неправильно выполненных заданий превышает 50%.

Низкий уровень (0 баллов) - неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

### 3. Исследование словоизменения.

Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Процедура и инструкция. Детям предлагается показать картинки: «Покажи, где дом. А где дома?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и предлагает назвать предмет или предметы, изображенные на картинке: «Скажи, это что» или «Это кто?».

Оценка результатов выполнения заданий:

Высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение всех заданий.

Уровень выше среднего (3 балла) – единичные ошибки при выполнении заданий.

Средний уровень (2 балла) – многочисленные ошибки в непродуктивных формах словоизменения.

Уровень ниже среднего (1 балл) – многочисленные ошибки как в продуктивных, так и в непродуктивных формах словоизменения.

Низкий уровень (0 баллов) – правильные ответы лишь в единичных случаях или отказ от выполнения задания.

Употребление существительных в винительном падеже единственного числа.

Процедура и инструкция. Перед ребенком последовательно раскладываются картинки и предлагается назвать, кого (или что) он видит на картинке.

Оценка результатов выполнения заданий та же.

Употребление существительных в родительном падеже единственного числа.

Процедура и инструкция. Экспериментатор объясняет ребенку, что художник не успел дорисовать картинки. Далее перед ребенком последовательно выкладываются картинки и просят сказать, у кого (чего) чего-то нет (У слона нет хобота и т.д.).

Оценка результатов выполнения заданий та же.

Употребление существительных в дательном падеже единственного числа.

Предлагаются 2 задания.

1 задание.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается посмотреть на 1-ю серию картинок. «На этих картинках изображены животные. Дадим корм

животным. Для этого надо вспомнить, кто что любит». Далее предлагаются по одной картинке 2-й серии. Экспериментатор задает вопросы: «Кому дадим морковку? и т.д.».

### 2 задание.

Процедура и инструкция. «Представь, что у тебя день рождения, и тебе принесли подарки. Ты очень рад (рада) подаркам. Посмотрим, какие подарки тебе принесли». Экспериментатор раскладывает картинки. «Я буду показывать подарок, а ты называй, чему ты рада. Например, «Я рада варенью».

Оценка результатов выполнения заданий та же.

Употребление существительных в творительном падеже единственного числа.

Процедура и инструкция. Перед ребенком выкладывают картинки, затем просят показать картинку и ответить на вопрос: чем режут хлеб? Чем подметают пол? Чем рубят дрова? Чем рисуют? Чем едят котлету? Чем поливают цветы? Чем черпают воду из колодца?

Оценка результатов выполнения заданий та же.

Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Исследование проводится с использованием двух видов заданий.

### Задание 1.

Процедура и инструкция. Перед ребенком выкладываются картинки и просят показать, где ложка в стакане и т.д.

### Задание 2.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается выполнить действие. Даются следующие инструкции: «Положи карандаш в книгу, на книгу, под книгу, перед книгой, справа от книги, слева от книги, за книгу, около книги и др.». Далее предлагается взять карандаш с книги, из книги, из-под

книги (при этом одновременно карандаши лежат в книге, на книге и под книгой).

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Исследование также проводится с использованием двух видов заданий.

#### Задание 1.

Ребенку предлагается назвать, где находится предмет, изображенный на картинке. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию типа: «Где находится ложка?».

#### Задание 2.

Оречевление действий. В начале исследования экспериментатор выполняет действие (кладет карандаш в книгу, на книгу, под книгу, над книгой, перед книгой, за книгу, около книги; берет карандаш с книги, из книги, из-под книги). После показа действия дается инструкция типа: «Куда я положила карандаш?» или «Откуда я взяла карандаш?».

Оценка результатов выполнения заданий та же.

Употребление существительных в родительном падеже множественного числа.

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает следующую инструкцию: «Скажи, на этой картинке много чего?»

Употребление существительных дательного падежа множественного числа.

Процедура и инструкция. Перед ребенком последовательно выкладываются картинки. Даются следующие инструкции: «Представь, что впереди тебя стоят столы и тыходишь к ним. Как ты скажешь? Я подхожу к чему? Дополни предложение: Я подхожу к ... . А если впереди тебя растут деревья, то как ты скажешь? Я подхожу к чему?»

Употребление существительных творительного падежа множественного числа.

Процедура и инструкция. Перед ребенком поочередно выкладываются картинки. Дается следующая инструкция: «Представь, что ты летишь на самолете и смотришь вниз. А внизу ты видишь дома, поля, леса, березы, сосны, дороги. Если внизу ты увидишь дома, то как ты скажешь? Самолет летит над чем?» и т.д.

Употребление существительных предложного падежа множественного числа.

Процедура и инструкция. Экспериментатор говорит ребенку: «Когда на улице зима, идет снег. Снег покрывает крыши, деревья, провода, дороги, машины. Если крыши в снегу, то как ты скажешь? Снег лежит на чем?» И т.д.

Согласование прилагательного с существительным в роде и числе.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладывается серия картинок с изображением предметов одного цвета. Дается инструкция: «Я буду называть цвет предмета, а ты догадайся, о каком предмете я говорю, и покажи его на картинке. Красное... Что это? Покажи картинку». И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку картинки с изображением предметов одного цвета. Дается инструкция: «Назови цвет этих предметов. Какие они по цвету?» Затем экспериментатор показывает поочередно картинки. В случае затруднений называется предмет: «Шарф, какой он? И т.д.».

Согласование прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа.

Процедура и инструкция. Экспериментатор кладет перед ребенком первую картинку и говорит: «В вазе большие яблоки. А как можно сказать по-другому? В вазе много чего?». Если ребенок дает только форму существительного, задается вопрос: «Каких яблок?» И т.д.

Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция.

Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию следующего типа: «Покажи, где вытирают? А кто вытирает?» И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию типа: «Назови, что делает мальчик? Что делают мальчики?» И т.д.

Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор раскладывает серию картинок и дает инструкцию типа: «Покажи, кто упал? Кто упала? Где упало??» И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Мальчика и девочку зовут одинаково – Женя. Я буду показывать картинку, а ты будешь говорить, что делает Женя (Женя упал. Или Женя упала) и дополнять предложение». Экспериментатор показывает картинку и говорит: «Женя...». В случае затруднений даются две формы для выбора (Женя упал. или Женя упала?).

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки, например, «Девочка моет руки», «Девочка вымыла руки». Затем дается инструкция: «Покажи, где девочка моет руки? Где девочка вымыла руки?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.



Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка моет руки», «Девочка вымыла руки». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?»

Исследование понимания и употребления возвратных глаголов.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает ребенку парные картинки, например, «мальчик прячет» и «мальчик прячется» и «мальчик прячется». Дается следующая инструкция: «Здесь кто-то прячет, а кто-то прячется. Покажи, кто прячет? А кто прячется?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается». Затем экспериментатор поочередно показывает картинки и задает вопрос: «Что делает эта девочка?». В случае затруднений предлагаются обе формы: «Девочка причесывает или причесывается?».

4. Исследование синтаксической структуры предложения

Составление предложений из слов в начальной форме.

В заданиях этой серии ставится и задача определение возможностей структурирования различных типов предложений (например, Мальчик открывает дверь. Дети гуляют на улице. Мальчик рубит дрова топором. Бабушка дает внучке яблоко. Мама купила сыну большой шар.).

Процедура и инструкция. В начале эксперимента ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я буду называть слова предложения. А ты из этих слов составь предложение. Порядок слов можно менять. Девочка, одевает, кукла. Скажи правильное предложение». И т.д.

Добавление пропущенных слов в предложении.

Материалом исследования служат следующие предложения с пропущенными словами:

а) с пропущенным глагольным сказуемым:

б) с пропущенным дополнением:

в) с пропущенными предлогами:

Процедура и инструкция. В начале эксперимента дается следующая инструкция: «Я буду говорить тебе предложения с пропущенным словом. А ты внимательно слушай. Добавь про себя слово и скажи это предложение полностью». Место пропущенного слова обозначается паузой в середине предложения или интонацией незаконченности в конце предложения.

Повторение предложений.

Материал исследования включает предложения с различной глубинно-семантической и поверхностной структурой. Основанием для включения этого задания в методику исследования является экспериментально доказанное положение о том, что ребенок может воспроизвести только ту структуру предложения, которой владеет в речи.

Процедура исследования. В начале исследования ребенку дается инструкция: «Я буду говорить предложения. А ты внимательно послушай каждое предложение и повтори».

Верификация предложений.

Процедура и инструкция. В начале исследования экспериментатор говорит ребенку: «Я буду называть тебе правильные и неправильные предложения. А ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После воспроизведения предложения задаются следующие вопросы: «Правильно я сказала? А как сказать правильно? Какое слово я сказала неправильно?»

При оценке результатов выполнения заданий на грамматическое структурирование учитываются следующие критерии: правильность выполнения и способ выполнения задания.

Каждая серия заданий оценивается следующим образом:

Самостоятельное и правильное выполнение заданий – 4 балла (высокий уровень).

Правильное выполнение заданий с помощью экспериментатора – 3 балла (уровень выше среднего).

Правильное выполнение лишь половины заданий – 2 балла (средний уровень).

Неправильное выполнение большинства заданий – 1 балл (уровень ниже среднего).

Неправильное выполнение всех заданий – 0 баллов (низкий уровень).

При выполнении заданий на грамматическое структурирование осуществляется и изучение операции внутреннего программирования отдельного высказывания (задания по грамматическому структурированию на уровне предложений), а также исследование особенностей операции выбора и актуализации лексики (задания на дополнение предложения словом, задания по порождению отдельных высказываний, исследование словообразования).