



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

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного  
возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции  
лексико-грамматического строя речи

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
46,97 % авторского текста

Работа лексик. к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 12 » 10 2023г.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

*Дружинина Л.А.*

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-306-173-2-2  
Лепихова Кристина Евгеньевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Резникова Елена Васильевна

*Резникова Е.В.*

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	9
1.2 Развитие лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе...18	
1.3 Возможности дидактических игр в коррекции лексико-грамматической стороны речи у дошкольников.....	28
Выводы по 1 главе .....	36
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	38
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	38
2.2 Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	51
2.3 Использование дидактических игр в коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	58
Вывод по 2 главе.....	64
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	66

3.1 Изучение лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .....	66
3.2 Содержание коррекционной работы по коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	78
3.3 Анализ результатов эксперимента.....	86
Выводы по 3 главе .....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших функций человека является речь. Она свойственна всем людям и проявляет себя в саморазвитии, импонирует к познанию культуры, построению личности (путем общения с другими личностями) [57].

Язык и речь выполняют одну из главных функций общения, развития мышления, формирования речевых связей, самоорганизации, поведения ребенка. Поэтому строй речи ребенка должно осуществляться своевременно.

Общее недоразвитие речи – своеобразный дефект речи, отслеживается у детей с сохраненным интеллектом и нормальным слухом. Происходит отставание хода развития речи, недостаточная для своего возраста база слов, фонетико-фонематического произношения и аграмматизмы. Данные проявления говорят о нарушениях не только компонентов речи, а в целом всей ее системы.

Аспекты развития лексико-грамматической стороны речи при общем недоразвитии речи представлены в работах: М.В. Богдановым-Березовским, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпун, Т.Б.Филичевой. Авторы полагают, что при общем недоразвитии речи, развитие лексико-грамматического строя проходит с большими затратами энергии, чем изучение словаря. Потому, что грамматические значения абстрактны и грамматика организована на основе большого количества правил.

Лексическая и грамматическая системы русского языка сложны и ребенку с дефектом речи самостоятельно их не освоить. Нехватка полноценной и своевременной помощи приводит к нарушению коммуникативных процессов, следовательно, речевой негативизм, трудности адаптации в детском коллективе, задержка познавательной деятельности, специфичность эмоционально-волевой сферы и трудности в овладении всей школьной программы.

Влияние дефекта на формирования полноценной личности, возможно, уменьшить или свести к нулю. Нужно проводить своевременную работу по развитию и коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей.

Проблема коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи исследовалась в работах: Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.И. Жаренковой, Т.Б. Филичевой, Р.Е. Левиной, Т.Д. Барменковой и др.

В исследованиях раскрыты вопросы организации работы по коррекции лексико-грамматической стороны речи, показаны различные средства и приемы развития речи. Во всех нами рассмотренных работах отмечается, что дидактическая игра является эффективным средством развития лексико-грамматической стороны речи. Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные, они расширяют и углубляют представление детей об окружающем мире, воспитывают познавательный интерес, способствуют развитию речи ребенка.

Дидактические игры имеют большое значение в процессе обучения и воспитания дошкольников, дидактическая игра рассматривается как эффективное средство развития речи детей с общим недоразвитием речи.

В игре дети закрепляют речевые умения, уточняют представления о речевых явлениях, приобретают способность свободно пользоваться лексическими и грамматическими средствами языка. В нашем исследовании мы будем использовать дидактическую игру для коррекции лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Нарушение лексико-грамматического строя речи ведет к тому, что ребенок не правильно овладевает собственной речью и неправильно формулирует собственные речевые высказывания. Не правильное усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения. Данные нарушения оказывают отрицательное влияние на развитие других сторон речи, затрудняют процесс обучения детей, снижают его эффективность.

Таким образом, актуальность и значимость данной проблемы определили выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи».

Цель исследования: изучить теоретические источники по проблеме исследования и практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи будет осуществляться наиболее эффективно при условии использования специально отобранных дидактических игр по развитию лексико-грамматического строя речи.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Отобрать содержание коррекционной работы для реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного

возраста в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологической основой исследования являются: учение об общих закономерностях развития детей с нормой и нарушениями (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.), [57] научные знания о закономерностях развития лексико-грамматического строя речи (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, К.Д. Ушинский, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.), психолого-педагогические исследования детей с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и др.) [76].

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и углублении данных о проблеме изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по преодолению лексико-грамматического строя речи, которые в последствии можно использовать для обоснования и определения содержания и приемов психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по развитию лексико-грамматического строя речи с помощью дидактических игр на логопедических занятиях.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы логопедами, педагогами общеобразовательных школ в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по развитию и коррекции лексико-грамматического строя речи с помощью дидактических игр на логопедических занятиях.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ литературных источников по теме исследования, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

База исследования. Исследование было проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 3 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений. Общий объем диссертации составляет 137 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «психолого-педагогического сопровождения» в литературе

Понятие «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей.

В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э.М. Александровская, О.В. Булатова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др.) [76;1;21;4;39;46;59].

В научной литературе термин «сопровождение» понимается, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности.

Поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме. Технология сопровождения в образовании – область научно-практической деятельности целого ряда специалистов.

В настоящее время этот термин широко известен и активно используется как в психологии, так и в педагогике. В психологии – это один из приемов работы психолога по созданию необходимых условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность

обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальные решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам. [39;80].

Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова выделяют и дают следующую характеристику индивидуального и системного сопровождения: - индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.[17]. Такое сопровождение можно рассматривать как форму организации деятельности педагога в образовательном учреждении, как осуществление психолого-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста в образовательном процессе.

Системное сопровождение, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в использовании определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений.

Н.С. Глуханюк описывает «сопровождение» как способ, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом рациональных решений в разных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в развитии ориентационного поля становления, ответственность за действия, в котором несет он сам [22].

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают «сопровождение» как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их устранении [1].

По определению М.Р. Битяновой, «сопровождение» – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, целью

которой является создание социально-психологических условий для результативного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [8].

Понятие «сопровождение» принято рассматривать с точки зрения личностно-ориентированного и гуманистического подходов (Н.В. Гнатюк, Н.Г. Кормушина, И.А. Юрьева, И.С. Якиманская)[40;82]. Учитывая идеи данных подходов, сопровождение в образовательной системе становится необходимым видом педагогической деятельности для создания условий полноценного развития детей. Проведённый анализ данного термина позволяет сделать вывод о том, что понятие «сопровождение» имеет несколько толкований.

Л.М. Шипицына отмечает, что «сопровождение» – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [80].

Изучению специфики категории «педагогическое сопровождение» посвящены работы А.В. Былкова, Н.В. Гнатюк, О.Н. Кенебас, Е.А. Козырева, Е.В. Решетникова, где она описывается, как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как способность педагога быть рядом, следовать за школьником, способствовать его индивидуальному образовательному маршруту [24;41;42].

Е.Н. Шиянов понимает «педагогическое сопровождение» как специфическое сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие.

По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации

воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение раскрывает цели сопровождения как конкретные результаты развития личности [1].

По мнению И.А. Юрьевой, «сопровождение» в педагогике понимают, как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом формирования рационального решения в разных ситуациях жизненного выбора. В психологии «сопровождение» рассматривается как система профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [82]. Вариативность условий реализации педагогического процесса, повышение требований к содержанию и характеру образовательных программ, возрастающая потребность в повышении психолого-методической готовности педагогов к профессиональной деятельности, свидетельствуют об актуальности психологического сопровождения в образовательных учреждениях.

По мнению Е.А. Козыревой, под психологическим сопровождением следует понимать систему профессиональной деятельности педагога, психолога, нацеленную на создание условий для положительного формирования детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое становление ребенка с ориентировкой на зону его ближайшего развития [42].

Понимание «психолого-педагогического сопровождения» обучающегося в образовательном процессе базируется на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодействие. В контексте этих определений важнейшей отличительной чертой психологического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, нацеленного на обеспечение нужных условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется

комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов учащихся, ответственностью за эффективность, субъект-субъектным характером, интерактивностью.

И.И. Кобзарева, анализируя термин «психологическое сопровождение», приходит к выводу, что оно рассматривается как метод, форма, технология и вид профессиональной деятельности психологов [12].

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса неразрывно связано с процессами обучения и воспитания, нацелено на формирование учащихся.

Целью психолого-педагогического сопровождения является объединение субъектов педагогического процесса в создании условий, стимулирующих формирование и саморазвитие личности обучающихся. Несмотря на то, что этот процесс могут обеспечить учителя, классные руководители, приоритет в его организации и управлении должен быть отдан педагогам-психологам.

Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева подчеркивают, что психологическое сопровождение – это целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности[71].

А.К. Маркова включает в этот процесс несколько этапов: диагностику, сбор информации о методах решения проблемы, консультацию на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации[71].

В.А. Сластенин подробно раскрывает в своей трактовке психолого-педагогического сопровождения методы актуальной психолого-педагогической деятельности. С его точки зрения, психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с поддержкой, участии педагога» [30].

Г.А. Нагорная понимает психолого-педагогическое сопровождение, как «полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия». По ее мнению, «личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные, диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации» [56].

В.Н. Раскалинос психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее развития, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [60].

М.Р. Битянова, применяя термин психолого-педагогическое сопровождение, указывает, что в основе сопровождения педагогического процесса находится единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы. Большое значение в данном процессе автор имеет взрослые, оказывающие разнообразную поддержку ребенку в соответствии со своей социальной, профессиональной и личностной позицией. В данной ситуации педагог ориентирует на интеллектуальное и этическое становление, родитель транслирует микрокультурные ценности [8].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического

развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [1].

Психолого-педагогическое сопровождение, как считает Е.А. Козырева, это область профессиональной деятельности педагога-психолога. Работа педагога-психолога в образовательной организации нацелена на создание условий для положительного формирования отношений детей и взрослых, для психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития [42].

Основываясь на практике, ученые (О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др.) разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что «педагогическое сопровождение» относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия [58;81].

С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков и другие учёные рассматривают педагогическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременным указанием возможных путей, при необходимости, помощью и поддержкой. В этом аспекте исследователи подчеркивают, что результатом сопровождения должно стать развитие и саморазвитие личности, формирование психолого-педагогических способностей, знаний, умений, навыков [9].

По мнению А.М. Ядрихинского, психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса, являясь профессиональной деятельностью педагога-психолога, выражается в его взаимодействии с субъектами педагогического процесса через диагностику, консультирование,

коррекционную, развивающую и просветительскую работу, которое нацелено на предоставление помощи участникам педагогического процесса в решении проблем обучения, воспитания и социализации. Целенаправленно организованное психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса дает возможность каждому из участников сформировать и развивать в дальнейшем навыки поддержки, самоподдержки, самоорганизации, актуализировать умение делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность [83].

Современные ориентации и ценности воспитания приводят к новому пониманию идеи психолого-педагогического сопровождения, которое понимается нами как совместное определение с ребенком его интересов, целей, возможностей и способов преодоления препятствий, трудностей, с которыми он сам не может справиться и достичь положительных результатов в обучении, самообразовании, речевом общении, образе жизни.

В основу сопровождения были положены следующие принципы:

1. Принцип гуманизма – предполагающий веру в возможности ребенка.
2. Принцип системного подхода - основанный на понимании человека как целостной системы.
3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка.
4. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагающий содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития.
5. Принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, а именно, преемственность и последовательность сопровождения [42].

Психолого-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано, направлено на конкретного ребенка, в том числе и на случаи работы педагога с группой. Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются родители и родственники обучающегося, психолог, социальный педагог,

медицинские работники и другие специалисты. Ребенок, имеющий собственный опыт обучения, общения со взрослыми, другими учащимися, уникальный характер личностного и индивидуального развития, также является субъектом психолого-педагогического сопровождения. На содержание и форму психолого-педагогического сопровождения влияют особенности конкретного ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение - это целостный, непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее становления, создания условий для реализации во всех сферах деятельности, адаптации в обществе на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [25].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение-это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. Это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия, способствующих полноценному развитию ребенка, формированию у него способности соответствовать возрастным особенностям и требованиям современного мира.

## 1.2 Развитие лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе

В научной литературе под термином лексико-грамматический строй речи понимают словарь и грамматически верное его использование и применение.

В первую очередь рассмотрим характеристику лексического строя речи.

Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова определяют лексику, как центральную часть языка, именуемую, формирующую и передающую знания об объектах реальной действительности.

Лексика – это совокупность слов того или иного языка, части языка или слов, которые знает тот или иной человек [70]. Т.В. Жеребило определяет лексический строй речи, как всю совокупность слов, характерных для данного варианта речи, связанную с определенной сферой ее применения[35]. Лексический строй речи – это компонент языка, в который включены активный словарь и пассивный словарь, умение пользоваться им в конкретной ситуации. К активному словарю, относятся слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. Богатство и культуру речи во многом определяет активный словарь.

Слова – это главная лексическая единица, которая выражает какое-либо понятие. Каждое слово содержит в себе семантику (значение) либо в слове заключается какой-либо смысл, звуковой состав (звуковое оформление), а также морфологическая структура. Под словарём понимают слова (главные

единицы речи), которые обозначают различные предметы, действия, явления, признаки окружающей среды и так далее [71].

Формирование речи, овладение словом и лексико-грамматическим строем, развитие связной речи детей многосторонне рассматриваются в работах многих авторов, таких как Е.Н. Винарская; А.Н. Гвоздев; Н.И. Жинкин; Н.И. Красногорский; А.Р. Лурия; Г.Д. Розенгард-Пупко; С.Л. Рубинштейн; Т.В. Туманова Т.Б. Филичева; Д.Б. Эльконин и другие.

В научных трудах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой выделяют два вида словарного запаса – активный словарь и пассивный словарь.

К активному словарю относят те слова, которые человек, во-первых, знает, а во-вторых, употребляет в своей речи. Во многом именно активный словарь даёт человеку красивую и богатую речь. У ребёнка в активный словарь входит общеупотребительная лексика, но в некоторых случаях – ряд специфических слов, каждодневное употребление которых объясняется его жизненными условиями.

Под пассивным словарём понимают те слова, которые человек знает и понимает, но в своей активной речи их не использует. Как правило пассивный словарь всегда преобладает над активным словарём. Это происходит по той причине, что часто человек может догадываться о значении какого-либо слова, например, по контексту, иногда какие-либо слова могут всплывают в сознании человека в тот момент, в который он их слышит.

Далее рассмотрим характеристику грамматического строя речи.

Термин «грамматика» употребляется в языкознании в двух значениях. Во-первых, он обозначает грамматический строй языка, а во-вторых, – науку, свод правил об изменении слов и их сочетании в предложении.

По словам К.Д. Ушинского, грамматика является логикой языка [10]. Она помогает мысли приобретать материальную оболочку. С помощью грамматики речь становится организованной, ее понимают окружающие.

А.Н. Гвоздев считает, что грамматический строй речи состоит из морфологии, словоизменения, словообразования и синтаксиса [26].

По мнению М.М. Алексеевой и Б.И. Яшиной, грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Она объединяет словообразование, морфологию и синтаксис [2].

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина определили морфологию, как науку, изучающую грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которыми оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку [2].

Процесс словообразования изучали Г.О. Винокур и В.В. Виноградова. Они понимали словообразование как процесс образования новых слов. В ходе словообразования в языке образуются самостоятельные новые слова с другим значением. Отмечается, что лексическое значение слова при этом остаётся неизменным. Процесс словообразования тесно связан с лексикой, так как активно пополняется словарный запас, а также с грамматикой – новые слова оформляются в соответствии с грамматическим строем языка [5]. Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов.

В современном толковом словаре русского языка – синтаксис (от греч. *sintaxis* – построение, порядок) определяется как раздел грамматики, изучающий законы соединения слов и строения предложений.

В лингвистике под синтаксисом понимают строение предложения и способы сочетания слов в предложении, свойственные какому-либо языку [70].

Таким образом, синтаксис – это правила соединения слов, это законы выражения объективной и субъективной информации при помощи слова и,

наконец, это основа нашего речевого поведения и нашего взаимопонимания. Основная единица синтаксиса – предложение.

Под лексико-грамматической стороной речи мы понимаем словарь (лексика) и грамматически правильное его использование. Лексико-грамматическая сторона речи характеризуется единством лексических и грамматических свойств, соединяющая в себе и те, и другие свойства. Развитие лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, А. М. Шахнаровича Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Эльконина и др.

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Развитие словаря ребенка в онтогенезе по мнению исследователей Н.В. Серебряковой и Р.И. Лалалаевой напрямую связано с его представлениями об окружающей действительности. Накопление знаний и представлений об окружающем, протекает в процессе речевой и неречевой деятельности при взаимодействии ребенка с реальными объектами, явлениями, а так же через общение со взрослыми. Обогащение словаря происходит через знакомство с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий [47].

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе отмечается, что предпосылками развития речи, с одной стороны, является неречевая предметная деятельность ребенка, другими словами, расширение связей с окружающим миром через чувственное, конкретное восприятие мира, а с другой стороны – речевая деятельность взрослых и ребенка[47].

На ранних периодах развития ребенка, общение взрослых с ними носит эмоциональный, односторонний характер, который обеспечивает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Постепенно это

общение переходит на приобщение ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики.

Рассмотрим особенности развития лексико-грамматического строя речи на протяжении следующих этапов: ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

В раннем возрасте (1-3 года) происходит активное усвоение словарного запаса и формирование грамматических категорий. Для этого в период от рождения до года создаются определенные предпосылки – у детей формируется комплекс оживления, гуление, лепет. Первые слова появляются к концу первого года жизни, при этом в качестве нормы принято считать наличие 10-12 слов. При этом пассивный словарь значительно превышает активный.

В дальнейшем на протяжении раннего возраста словарь активно пополняется и расширяется по мере развития ребенка, его возможностей, освоения окружающего пространства, ходьбы, действия с предметами. К концу второго года жизни объем словаря составляет 300-400 слов, а к концу третьего года – 1500 слов [27].

Рост объема словаря определяется не только за счет общения с окружающими, подражания взрослым, но и в результате овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. Особенно продуктивным для роста словаря является третий год жизни.

Слова детей раннего возраста отличаются своеобразием. Во-первых, это полисемантизм – многозначность употребляемых слов, значение которых может быть различным. Для ребенка слово может обозначать и предмет, и действие, может быть связано непосредственно с определенным жестом, указывающим на предмет.

Сначала слово ассоциируется для ребенка только с конкретным единичным предметом и выступает лишь как компонент сложного

воздействия взрослого, как компонент целой ситуации, которая включает и жесты, и интонацию, и обстановку, в которой это слово сказано. Затем, по мнению М.М. Кольцовой, слово становится интегрирующим сигналом. Постепенно с развитием способности обобщения оно начинает обозначать все предметы данной категории [8].

В раннем возрасте происходит процесс усвоения грамматического строя, его закономерности раскрыты А.Н. Гвоздевым [27]. Освоение наиболее типичных форм происходит к трем годам. В первую очередь осваиваются те грамматические категории, которые понятны для ребенка, например, число. Затруднение вызывают те категории, которые не связаны с логикой детской мысли, не понятны по значению.

Самые первые осваиваемые грамматические категории в раннем возрасте – это число имен существительных. Дети понимают и используют данную категорию уже с начала второго года жизни. Также ребенок раннего возраста различает существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Далее ребенок усваивает повелительную форму, поскольку она позволяет выражать различные требования и желания.

Более сложными для детей раннего возраста являются следующие грамматические категории: предложно-падежные конструкции, время и лицо глаголов. Позже формируется представление об условном наклонении (к концу третьего года жизни), которое выражает не реальное, а предполагаемое действие. Наиболее сложной для детей является такая категория грамматики, как род. Он усваивается с морфологической структурой существительных.

Параллельно с морфологической стороной речи в раннем возрасте развивается синтаксическая. Неполные простые предложения из двух слов появляются у детей на втором году жизни, при этом каждое слово описывает определенный предмет или действие. В два года дети начинают использовать предложения из трех-четырёх слов, то есть появляются первые простые распространенные предложения. Сложные предложения используются детьми к концу второго года жизни – это, как правило, бессоюзные

предложения. В дальнейшем формируются умения составлять союзные сложные предложения. Обычно сложное предложение включает в себя два простых. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно [16].

В младшем и среднем дошкольном возрасте (3-5 лет) происходит дальнейшее усвоение словаря и развитие грамматической стороны речи. В четыре года словарный запас включает 1900 слов, в пять лет – 2000-2500 слов. Для детей характерен индивидуальный уровень развития словаря, который зависит от условий воспитания, речевой среды, особенностей формирования речи в раннем возрасте.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, именно в этом возрасте наиболее ярко проявляются индивидуальные различия в словаре, которые «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития».

Словарь детей младшего и среднего дошкольного возраста пополняется преимущественно за счет имен существительных и глаголов, несколько медленнее растет объем имен прилагательных и других частей речи. Это объясняется тем, что ребенок осваивает в первую очередь предметы окружающего мира и действия с ними, а характеристики предметов, их качества, свойства – это слова, с которыми должен познакомить ребенка взрослый в процессе воспитания, сенсорного развития (форма, величина предметов, цвет, пространственное расположение, вкус и другие свойства). Также медленное пополнение словаря прилагательных можно объяснить тем, что это абстрактная часть речи, в отличие от существительных и глаголов [2].

В среднем дошкольном возрасте дети при освоении нового слова относят его не к одному, а к нескольким предметам. Это объясняется тем, что дети еще не осознают смыслового содержания слова. Лучше всего осваиваются слова, которые имеют предметную соотнесенность, а слова, имеющие абстрактное и обобщенное значение, осваиваются с трудом. Это вызывает различные ошибки употребления слов, расширение или сужение границ значения слов, неправильное применение слов в речи в контексте.

Трудности для детей среднего дошкольного возраста представляют слова с переносным значением. Сначала происходит усвоение основного значения. Значения детских слов динамичны, поэтому Л.С. Выготский отмечает, что сначала ребенок осваивает слова с прямым значением, с четкой предметной соотнесенностью. В дальнейшем детям становятся доступны слова с переносным значением, но с опорой на эмоциональнообразные и наглядные связи [28].

Словарь дошкольников в 4-5 лет активно обогащается за счёт слов, «придуманных» ими. Детское словотворчество – это процесс образования новых слов в речи детей на основе подражания тем грамматическим формам, которые они слышат от взрослых. Словотворчество является важнейшим показателем речевого развития ребенка, освоения морфологических категорий, а также накопления словаря в количественном аспекте, освоения лексического и грамматического значения слов [2].

Работы Ф.А. Сохина, Н.П. Серебренниковой, М.И. Поповой, А.В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей 4-5 лет. В данный период продолжается освоение морфологии на основе ориентировки в звуковой форме слова, при этом у детей могут наблюдаться различные ошибки при употреблении слов, при словоизменении и словообразовании [2].

В развитии синтаксической стороны речи наблюдается использование преимущественно простых по структуре предложений. Дети в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. По структуре предложения являются преимущественно простыми, с небольшим количеством слов. На пятом году наблюдается использование сложноподчиненных предложений, усложнение их структуры, распространение за счет однородных членов предложения. Среди сложноподчиненных предложений используются преимущественно придаточные предложения места, причины и времени [17].

В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) активно пополняется словарный запас и совершенствуется грамматическая сторона речи. В 6-7 лет количество слов доходит до 3500-4000 слов. За счет развития восприятия, внимания, памяти, мышления у детей расширяются представления об окружающем мире, о свойствах и признаках предметов, действиях и качествах действий, происходит пополнение активного словарного запаса [11].

А.В. Захарова отмечает, что старшие дошкольники успешно овладевают всей системой родного языка, в том числе фонетикой, лексикой и грамматикой, что дает возможность для общения, развития связной речи, коммуникации с окружающими. К старшему дошкольному возрасту происходит формирование ядра словаря. Вместе с тем семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются ещё не завершёнными [37].

В старшем дошкольном возрасте пополнение словаря связано не только с расширениями представлений об окружающей действительности, но и сформированием словообразования. Словарь растет за счет производных слов. Словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способом образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем и структуре производного слова [78].

Грамматический строй речи в старшем дошкольном возрасте также активно формируется, что дает возможность для освоения грамоты и дальнейшего обучения в школе. Дети осваивают и используют в речи различные грамматические категории как в морфологии, так и в синтаксисе. Это изменение слов по числам, родам, падежам, использование различных способов словообразования, освоение различных типов предложений. Без овладения грамматикой невозможно речевое общение детей.

В то же время следует отметить, что для старших дошкольников грамматика представляет ряд трудностей.

А.Н. Гвоздев отмечает, что в отношении существительных наиболее трудным является освоение окончаний, в отношении прилагательных –

сравнительной степени, в отношении глаголов – основы слова. В грамматике могут наблюдаться ошибки в использовании однородных членов предложений, в нарушении порядка слов в предложении и другие.

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. Продуктивные, типичные формы словоизменения и словообразования детьми осваиваются в первую очередь, например, падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам. Все исключительное, единичное осваивается с трудом, как правило, в процессе школьного обучения [29].

В младшем школьном возрасте (7-10 лет) развитие словаря и грамматической стороны речи происходит в процессе ведущего вида деятельности – учения. В процессе обучения, на уроках младшие школьники осваивают новые понятия и термины, овладевают чтением, расширяют словарный запас. Произвольность познавательных процессов, в первую очередь, восприятия, мышления, памяти, а также расширение социальных контактов, коммуникативных умений позволяют обогащать словарный запас как в количественном, так и в качественном аспекте.

Пополнение словаря происходит за счет изучения учебных предметов, освоения различных понятий и терминов из различных областей знаний. Младшие школьники на уроках русского языка систематично изучают различные части речи, грамматические формы слов, учатся их использовать в соответствии с правилами. Лексическое и грамматическое значение слова осваиваются параллельно и практически закрепляются в процессе устной и письменной речи, в процессе общения, взаимодействия с учителем и одноклассниками для решения учебных, познавательных и коммуникативных задач.

Таким образом, проанализировав теоретические данные, представленные в специальной литературе, было выяснено, что под термином лексико-грамматический строй речи понимают словарь и грамматически верное его использование и применение. Лексико-

грамматический строй речи формируется поэтапно, слова изменяются и соединяются между собой по определенным правилам, которые складываются постепенно, обобщаются и хранятся в памяти человека. К окончанию дошкольного периода, к моменту поступления в образовательное учреждение, обучающиеся имеют весьма развитый словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка развитие лексико-грамматической стороны в онтогенезе происходит поэтапно с раннего возраста до младшего школьного возраста.

### 1.3 Возможности дидактических игр в коррекции лексико-грамматической стороны речи у дошкольников

Игра - серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире. Рассматривая игру как условие радостного детства и как средство всестороннего, гармоничного развития ребенка. Я.А. Коменский советовал взрослым, внимательно относиться к играм детей, разумно руководить ими.

Как указывают Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.А. Рубинштейн, Д.П. Эльконин считают игру ведущей деятельностью дошкольника.

Я.А. Коменский - чешский философ, считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям.

Вопросами использования дидактической игры в формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня занимались А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, В.В. Гербова, М.М. Кониная, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Э.П. Короткова, Л.А. Пеньевская, О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова.

В работах отечественных исследователей и педагогов (Е.И. Тихеевой, Ф.Н. Блехер, А.И. Сорокиной, Е.Ф. Иваницкой, Е.А. Удальцовой и др.) представлено много дидактических игр, с помощью которых происходит формирование сенсорики ребенка: знакомство с формой, величиной, цветом, пространством, звуком.

Дидактическая игра – игровой метод обучения детей, формой обучения, средством всестороннего воспитания личности и самостоятельной игровой деятельностью ребенка [12].

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка.

Дидактические игры призваны учить, развивать, наставлять детей. Термин «дидактический» появился давно и связан с именем Я.А. Коменского и его трудом «Великая дидактика».

По мнению В.Н. Кругликова, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [43].

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

А.Н. Леонтьев считает, что дидактические игры относятся к «рубежным играм», являясь переходной формой к той неигровой деятельности, подготовку к которой они выполняют [48].

Дидактические игры способствуют развитию познавательной деятельности, мыслительных операций, которые создают основу любого обучения.

Дидактические игры должны содержать обучающие задачи. Ими руководствуются педагоги, создавая ту или иную дидактическую игру, но переносят ее в занимательную для детей форму. Таким образом, активное участие в дидактической игре зависит от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это способствуют развитию у ребенка таких качеств, как быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои имеющиеся знания.

А.П. Усова писала: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность» [69].

Дидактические игры – эффективное средство формирования лексико-грамматического строя речи, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка. в повторении нужных словоформ. По наличию игрового материала дидактические игры.

А.К. Бондаренко делит игры с предметами, настольно-печатные и словесные.

1. Игры с предметами, в играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие 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. По мере овладения детьми новыми знаниями задания в играх усложняются: ребята упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению и др.), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

2. Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.)

Настольно печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для старших дошкольников [13].

3. Словесные игры. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др.

Большинство исследователей выделяют в дидактической игре следующие структурные компоненты:

- дидактическая задача (цель), состоящая из игровой и обучающей,
- игровые правила,
- игровые действия,
- окончание игры, подведение итогов.

Дидактическая (обучающая) задача – это основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные. Для детей обучающая задача формулируется как игровая. Она определяется целями обучения и воспитания детей. Правила игры обеспечивают реализацию игрового содержания. Их содержание и направленность обусловлена познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями.

В дидактической игре правила являются заданными. Они помогают педагогу управлять игрой. Правила влияют и на решение дидактической задачи - незаметно ограничивают действия детей, направляя их внимание на выполнение конкретной задачи.

Игровые действия – это основа игры, способ проявления активности ребенка в игровых целях. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для ребенка сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В разных играх, игровые действия различные и реализуются через различные формы. Подведение итогов проводится сразу по ее окончанию. Форма может быть разнообразной: подсчет очков, похвала, определение лучшего ребенка, победителя, общий итог по реализации поставленной задачи, в зависимости от возраста детей.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- выбор игры в соответствии с дидактическими задачами,
- определение места и роли игры в системе обучения и воспитания,
- установление взаимосвязи и взаимодействия с другими формами воспитательно-образовательной работы,
- подготовка игрового оборудования,
- определение времени игры в режиме дня.

При отборе дидактической игры педагог должен четко представлять себе требования, которым она должна отвечать:

- 1) дидактическая игра должна отражать реальную картину окружающего мира и быть доступной дошкольникам;
- 2) обеспечивать возможность играть как отдельному ребенку, так и не большой группе детей;
- 3) позволять ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения задания;
- 4) материалы для игры должны быть прочными, красочно оформленными, привлекательными и отвечать эстетическим нормам.

Проведение дидактических игр включает:

- определение количества играющих,
- ознакомление детей с содержанием игры, игровыми правилами, игровыми действиями, дидактическим материалом,
- развитие у детей игрового настроения, желания играть,
- показ игровых действий,
- руководство ходом игры, обеспечение активности всех детей, оказание помощи нуждающимся,
- подведение итогов игры [4].

В дидактических играх с грамматическим содержанием решаются задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы, грамматического явления.

Педагогами В.В. Гербова, О.И. Соловьева, Л.А. Пенъевская, М.М. Кони́на, А.М. Бородич, Э.П. Короткова разработаны такие игры для того, чтобы помочь детям освоить трудные формы словоизменения (родительный падеж мн. числа, повелительное наклонение глагола, согласование слов в роде и т.д.), способы образования слов (наименований детёнышей животных, людей разных профессий, однокоренных слов).

А.Г. Арушанова [5] отмечает, что ребёнку не хватит жизни, чтобы «обыграть» все грамматические формы языка через дидактические игры и упражнения. Они имеют иной смысл: стимулировать детскую поисковую активность в сфере грамматики, воспитывать у детей языковое чутьё, лингвистическое отношение к слову и элементарные формы осознания языковой действительности.

Е.И. Тихеева предложила следующие упражнения для развития словаря: – подбор эпитетов к предмету, узнавание по эпитетам предмета, – подбор к предмету действий, – подбор обстоятельств, – вставление детьми пропущенных слов, – составление предложений с определенным словом, с несколькими данными словами, – объяснение слов[65].

В.В. Гербова разработала игры для решения всех задачи формирования лексико-грамматического строя речи: – упражнения на

закрепление и активацию словаря (например, «Назови одним словом»), – игры для грамматически правильной речи (например, «Добавь слово»).

Разработанные

О.С. Ушаковой игры по формированию лексико-грамматического строя речи делятся на следующие разделы:

– игры, направленные на обеспечение разных способов словоизменения и словообразования (например, «Угадай-ка»),

– игры по обучению склонению и употреблению в единственном и множественном числе,

– игры на нахождение детенышей (например, «У кого кто?»),

– игры, направленные на развитие умения построения простых и сложных предложений.

В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко проводили занятия в старшей группе детей с ОНР III уровня, используя следующие дидактические игры:

– «Путаница» (закрепления предлогов),

– «Чье ухо длиннее?» (улучшение навыков употребления притяжательных прилагательных, названий животных),

– «Мы работаем на фабрике» (расширение словарного запаса) [44].

Таким образом, мы выяснили, что дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения.

Дидактические игры — незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста.

Чем содержательнее игровое действие и правила дидактических игр, тем активнее действует ребенок. А это дает возможность во взаимоотношении детей развивать: умение действовать по очереди в

соответствии с правилами игры, считаться с желаниями участников игры, помогать товарищам в затруднениях.

В дидактических играх поведение ребенка, его действия, взаимоотношения с другими детьми регулируются правилами. Для того чтобы игра действительно служила воспитательным целям, дети должны хорошо знать правила и точно им следовать. Особенно это важно делать с самого раннего возраста, тогда постепенно дети приучаются действовать в соответствии с правилами и у них формируются умения и навыки поведения в дидактических играх.

Все дидактические игры способствуют решению одной из главных задач умственного воспитания, а именно развитию речи детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Задачи многих дидактических игр заключается в том, чтобы через игру научить детей составлять самостоятельно рассказы о предметах, явлениях природы.

Нахождение слов с противоположным смыслом, сходных по звучанию, является задачей многих словесных игр.

А в процессе игр дети упражняются в правильном звукопроизношении. В дидактических играх мышление и речь находятся и развиваются в неразрывной связи.

### Вывод по 1 главе

Во - первых мы поняли, что, психолого-педагогическое сопровождение-это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. Это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия, способствующих полноценному развитию ребенка, формированию у него способности соответствовать возрастным особенностям и требованиям современного мира.

Во - вторых, что под лексико-грамматической стороной речи понимается словарь и грамматически правильное его использование.

Лексика является одним из важнейших параметров, отражающих уровень владения языком. Лексическое значение слова – смысловое содержание слова, одинаково понимаемое людьми, говорящими на данном

языке. Оно устанавливает связь между словом и называемым им предметом, явлением, понятием, действием, качеством.

Грамматика – это система языковых норм и категорий, определяющих приемы и типы строения слов, словосочетаний, синтагм и предложений, и отдел лингвистики, исследующий эту систему. В грамматике выделяются морфологический и синтаксический уровни. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении. В онтогенезе развитие лексико-грамматического строя речи происходит на протяжении раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Пополнение словаря происходит в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, в процессе воспитания и обучения. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь.

В - третьих, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения. Все дидактические игры способствуют решению одной из главных задач умственного воспитания, а именно развитию речи детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Задачи многих дидактических игр заключается в том, чтобы через игру научить детей составлять самостоятельно рассказы о предметах, явлениях природы.

Нахождение слов с противоположным смыслом, сходных по звучанию, является задачей многих словесных игр.

А в процессе игр дети упражняются в правильном звукопроизношении. В дидактических играх мышление и речь находятся и развиваются в неразрывной связи.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

### 2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В настоящее время в отечественной логопедии в обращении находится две классификации речевых нарушений. Одна – клинико-педагогическая, другая – психолого-педагогическая, или педагогическая (по Р.Е. Левиной) [18].

Известно, что нарушения речи носят многообразный характер в зависимости от их степени, от локализации пострадавшей функции, от

времени поражения, от выраженности вторичных отклонений, возникающих под воздействием ведущего дефекта.

Поскольку речевые нарушения долгое время оставались предметом изучения дисциплин медико-биологического цикла, большое распространение получила клиническая классификация речевых нарушений (М.Е. Хватцев, Ф. А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др.). В основе клинической классификации лежит изучение причин (этиологии) и патологических проявлений (патогенеза) речевой недостаточности.

Виды речевых нарушений, выделяемых в клинико-педагогической классификации (по Р.Е. Левиной)

Все виды нарушений, рассматриваемые в данной классификации, на основе психолого-лингвистических критериев можно подразделить на две большие группы в зависимости от того, какой вид речи нарушен: устная или письменная .

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, не дифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т. е. несформированность общего и орального праксиса).

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т. е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением

агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии .

Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля над собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии центральной нервной системы эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающие речевыми расстройствами [61].

Даже небольшие расстройства речи могут отрицательно влиять на общее развитие ребенка. Плохо говорящие дети часто подвергаются насмешкам со стороны сверстников, что делает их неуверенными в себе, застенчивыми, нерешительными, и в дальнейшем это способно привести к возникновению больших комплексов, что мешает преодолению дефекта, и развитию неуверенности в себе и собственных силах .

Ребенок может начать избегать общения, что влияет на процесс социализации личности в целом.

Нарушения речи часто возникают вследствие органических или функциональных повреждений головного мозга. В связи с этим у детей с расстройствами речевой функции зачастую наблюдаются различные сопутствующие нарушениям мозга нарушения психической деятельности: нарушения и задержки психического развития, эмоционально-волевой

сферы, умственного развития, нарушения памяти, внимания, познавательной деятельности

В психолого-педагогической классификации наиболее значимым является вопрос о том, какие именно компоненты речевой системы затронуты, недоразвиты или нарушены.

Понятие общее недоразвитие речи было впервые выделено в 50-х годах XX века Р.Е. Левиной, а также ( Г.М.Жаренкова, Г.А.Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф.Спирова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.), как самостоятельный вид речевого нарушения, в контексте разработки педагогической классификации нарушений речевого развития.

На сегодняшний день, в виду большой исследованности данной темы, существует множество определений этого нарушения. Ниже приведены несколько из них:

Г.Р. Шашкина в своей работе определяет общее недоразвитие речи, как речевую аномалию, при которой нарушены все компоненты речевой системы, как звуковые, так и смысловые, при условии нормального слуха и первично сохранного интеллекта [79].

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская отмечают, что общее недоразвитие речи - это 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.

Л.Н. Ефименкова определяет следующим образом: общее недоразвитие речи - это сложное речевое расстройство, при котором отмечается позднее начало развития речи, наличие множества аграмматизмов, плохой фонематический слух, скудный словарный запас, дефекты произношения, при этом у ребенка нормальный слух и сохраненный интеллект [34].

Весь этот комплекс нарушений говорит о нарушении всех компонентов речи. Последнее определение дает наиболее полное представление данного понятия, на наш взгляд, поэтому будем

придерживаться его. В 70-80-е годы XX в. По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой [49].

Рассмотрим подробнее уровни общего недоразвития речи.

Первому уровню речевого развития характерны полное или почти полное отсутствие словесных средств общения тогда, как у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Активный словарь еще находится в зачаточном состоянии. Состоит, как правило, из звукоподражаний, лепетания и лишь небольшого количество слов, употребляемых в повседневной жизни. Слова по своему значению неоднозначны и не имеют дифференциации. Пассивный словарь более широк, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Наличие фраз в общении почти полностью отсутствует. Слоговая и звуковая еще не сформирована. Таким детям необходима подготовительная речевая работа, иначе к овладению школьной программы будет приступать невозможно. Подобную дошкольную подготовку дети могут получать в подготовительном классе при логопедической школе [49].

Второму уровню речевого развития характерно возрастание запаса слов и возможностей их применения. В общении с такими детьми можно наблюдать наличие жестов, лепетание, произносят обрывки слов с искажениями. В активном словаре есть запас существительных, глаголов, но также и прилагательных с наречиями. Разнообразие в речи происходит за счет использования отдельных форм словоизменения. Дети пытаются изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, но, как правило, все их старания оказываются неудачными. Фразовая речь на втором уровне становится актуальной. Речь становится более понятной, происходит увеличение пассивного и активного словаря, приобретает понимание некоторых простых грамматических форм. Дети, находящиеся на втором уровне речевого развития, составляют основной контингент учащихся

младших классов логопедической школы. Образовательный процесс в специализированной школе ведется по особым программам с применением методов, помогающих освоить школьный материал.

В третьем уровне речевого развития присутствует развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Дети, речь которых с подобным дефектом применяют простые быденные слова и некоторые виды сложных предложений. Используют конструкции предложений с включением в отдельных случаях простых предлогов. Самостоятельная речь стала мене ошибочной с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако, также недостаточно использование сложных предлогов, которые или совсем не употребляются, или заменяются на простые. Дети приобретают функцию словообразования по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Неточное понимание и употребление слов с абстрактным значением, а также слов с переносным значением является типовым для данного уровня. Анализ и синтез во время речевого развития недостаточно сформированы, что служит препятствием для овладения чтением и письмом.

Четвертому уровню речевого развития характерно наличие свойственных пробелов в развитии лексики и грамматического строя. Слабо воспринимается учебный материал, степень его усвоения очень низкая, грамматические правила не запоминаются.

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

Между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития образуется связь, что провоцирует образование вторичных дефектов. Анализ, синтез, классификация, сравнение – это те мыслительные операции, которые детям тяжело овладеть, вследствие чего происходит отставание в развитии словесно-логического мышления. Это подтверждают

авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Т.А. Ткаченко [20;66;72;73].

Т.Д. Барменковой в ходе экспериментальных исследований было доказано, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от детей того же возраста, но без дефектов в развитии.

Такие авторы, как Р.Е.Левина, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, А.В. Ястребова указывают на сниженный уровень устойчивости и объема внимания у детей с ОНР [30;68].

Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова выявили, что у детей с ОНР зрительное восприятие сформировано недостаточно [14].

По итогу исследований мнестических функций, можно сказать, что функция запоминания буквенных символов у детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Рассматривая внимание, многие авторы отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточные устойчивость, объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). Следует отметить, что Р.Е. Левина выделяла нарушение внимание как одну из причин возникновения общего недоразвития речи. Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности. (О.Н Усанова, Ю.Ф. Гаркуша) Данные нарушения выражаются в следующем:

- дети быстро устают в процессе деятельности, продуктивность, темп быстро падают,

- дошкольники испытывают трудности при планировании своих действий, поиске способов и средств в решении различных задач, ошибаются на протяжении всей работы (характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы)

- распределение внимания между речью и практическими действиями для детей с общим недоразвитием речи оказывается трудной, порой невыполнимой задачей,

- все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) часто являются несформированными или значительно нарушенными.

Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений. Так, например, если для детей с нормой речевого развития в процессе деятельности характерна тенденция к отвлечению «на экспериментатора». Дети смотрят на экспериментатора и пытаются определить по его реакции, правильно или нет они выполняют задание. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) преимущественными видами отвлечения являются следующие: посмотрел в окно, по сторонам, осуществляет действия не связанные с выполнением задания.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи заметна снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, запоминание вербальных стимулов у детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Нарушение восприятия отмечается у всех детей с нарушением речи. При общем недоразвитием речи восприятие имеет ряд особенностей, которые выражаются:

- в нарушении целостности восприятия,
- трудности при соотнесении с сенсорными эталонами,
- нарушение восприятия собственной схемы тела,
- нарушение временно-пространственных ориентировок.

По данным многих авторов несформированность внимания занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации детей дошкольного возраста.

Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения.

Исследования позволяют сделать выводы об особенностях воображения у детей с общим недоразвитием речи. Дети данной категории по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников. Для них характерно:

- быстрая истощаемость процессов воображения
- использование штампов, однообразность,
- требуется значительно больше времени для включения в работу, в процессе работы отмечается увеличение длительности пауз.
- истощение деятельности.

Ответы детей с общим недоразвитием речи по выполненным рисункам, как правило, односложны и сводятся к простому называнию изображенных предметов, либо носят форму краткого предложения.

Как следствие, речевое недоразвитие (бедный словарь, несформированность фразовой речи, многочисленные аграмматизмы и др.) в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения являются серьезным препятствием для словотворчества детей.

Учеными установлено огромное влияние речи на развитие мыслительных процессов.

По мнению Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия речь позволяет совершенствовать мыслительные операции. Речь коррелирует не только с мышлением, но и с сознанием в целом [26].

К концу дошкольного возраста у детей уже сформировано наглядно-действенное, наглядно-образное мышление, а на более поздних этапах и словесно-логическое мышление.

У дошкольников с общим недоразвитием речи связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Т.А. Фотекова утверждает, что несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта.

Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словесно-логического мышления. С трудом овладевают операциями сравнения, анализа, синтеза. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Как показывают исследования у детей с недоразвитием речи на процесс и результат мышления влияют недостатки в знаниях, и наиболее часто нарушение самоорганизации. (В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин) У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающей действительности, о свойствах предметов, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений.

Несмотря на свою развитость относительно детей со вторым уровнем речевого развития, все же старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня сильно отстают от своих нормальных сверстников. Более всего это проявляется в использовании монологической речи.

По мнению таких авторов, как В.П. Глухова, Т.П. Филичева, С.Н. Шаховская, у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются трудности в программировании содержания развернутых фраз, а также их грамматическое оформление [19].

В активном словаре у ребенка преобладают глаголы и существительные, слова, обозначающие действия, признаки, качества, свойства предметов, затруднено словообразование, а также подбор однокоренных слов [51].

Низкий уровень языковых и коммуникативных способностей вызывает ряд проблем в ситуациях обучения, общения с ровесниками, трудовой деятельности. Речевые нарушения напрямую влияют на развитие эмоционально-волевой сферы, что зачастую негативно сказывается на поведении детей.

На личность ребенка влияет не только сам дефект, но и осознание своей непохожести на других и особого отношения со стороны его окружения. Приспосабливаясь к своим особенностям и внешней среде у ребенка, формируются защитные механизмы, которые непосредственно влияют на его личность. Но, благодаря комплексной работе с психологом и логопедом, появляется возможность сгладить вторичные нарушения, что способствует полноценному развитию личности ребенка. Помимо фонематических, грамматических и лексических сложностей, также у детей с ОНР нарушены просодические компоненты речи: нарушение ритма и темпа речи, речевого дыхания и голоса.

Голосовые модуляции (изменение тона) отсутствуют или присутствуют в слабой степени, поэтому голос приобретает монотонность звучания.

Темп речи также нарушен, чаще замедлен. Иногда присутствуют проявления рубленой речи, т.е. количество ударений в слове соответствует количеству гласных. Помимо непосредственно речевых проявлений общее недоразвитие речи, наблюдаются нарушения общей, мелкой и крупной моторики.

Дети с общим недоразвитием речи зачастую неуклюжи, им сложно повторять движения, особенно, если они сочетаются с исполнением песни или декламацией стихов.

Причиной нарушения развития речи у детей является нарушение работы центральной нервной системы, чаще всего обусловленной органическими поражениями мозга. Поэтому эти дети часто плохо переносят духоту, их укачивает в транспорте, у них часто присутствуют головные боли,

головокружения, тошнота. Многие дети из этой категории имеют плохую координацию движений, проблемы с равновесием, мелкой и крупной моторикой, артикуляцией. Они быстро пресыщаются каким-либо видом деятельности, истощаются. Они раздражительны, легко возбудимы, расторможены. Настроение неустойчиво, могут возникать агрессия, навязчивость, беспокойство. Гораздо реже - вялость и заторможенность.

Быстрая утомляемость этих детей сказывается на их поведении и здоровье (например, головные боли, вялость, либо, наоборот, повышенная активность, расстройство сна и т.д.).

В связи с этим дети трудно обучаемы, работоспособность и внимание очень страдают. Также страдает память, особенно речевая. У них низкий уровень восприятия инструкций, проблемы с саморегуляцией, низкий уровень работоспособности. Психика неустойчива. Но в период психосоматического благополучия дети могут успешно обучаться и достигать довольно больших результатов.

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы, не замечают неточность в рисунках-шутках, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов картинок. Не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку.

Итак, ведущим симптомом общего недоразвития речи, помимо лексико-грамматических нарушений речи, являются фонетические нарушения, которые характеризуются смешением, искажением, заменой и пропуском звуков. Также для общего недоразвития речи характерно нарушение просодической стороны речи, что ухудшает эмоциональную окраску, внятность и разборчивость речи.

Общее недоразвитие речи также характеризуется дефектами произношения, а также интонационной стороной речи. Дети с общим недоразвитием речи страдают нарушением центральной нервной системы, что влечет за собой ряд особенностей психического развития.

На протяжении долгого времени, исследователями в области психологии и социологии, работающими над проблемой самооценки дошкольников, высказывалась теория о взаимосвязи самооценки ребенка и присутствующего у него речевого нарушения. Данная теория была исследована в работах И.Ю. Левченко и Г.Х. Юсуповой. Показано, что личность дошкольника с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями (заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности) [19].

Именно в дошкольном возрасте преобладают наиболее значимые условия для построения элементов самосознания, в частности значимым элементом которого является самооценка. Исследуя основные нарушения речи можно выявить непосредственную связь между непосредственно нарушением и самооценкой.

Таким образом, неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка. Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему недоразвитию. Нарушение речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи носит многогранный характер, требующий единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательных и коррекционных задач. Система занятий с этими детьми должна быть направлена как на устранение имеющихся у них речевых недостатков, так и на предупреждение возможных негативных последствий речевого недоразвития для становления личности ребенка.

## 2.2 Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием  
речи III уровня

Своевременное развитие лексико-грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

При развитии лексико-грамматического строя речи ребёнок должен понять сложную систему грамматических особенностей на основе оценки речи окружающих его людей, выявления общих правил грамматики, суммирования и фиксирования этих правил в собственной речи. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатина отмечают детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня различные особенности в развитии речи.

Так, в работах Р.И. Лалаевой отмечаются следующие особенности в развитии лексики старших дошкольников: ограниченный словарный запас, неравномерный объём активного и пассивного словаря, неправильное употребление слов, неразвитость семантических полей, замена слов другими, близкими по смыслу словами, трудности в обновлении словаря, ассоциации немотивированного характера. Особенно трудным является образование семантических полей, разграничение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация. Выявлен небольшой объём семантического поля, что проявляется в малом количестве смысловых связей [51].

Н.В. Серебрякова в своих исследованиях, выявила следующие особенности лексики: малый объём словарного запаса, особенно предикативного, частые замены слов, в основном по семантическому

признаку, это указывает не только на несформированность семантических полей, но и на не выявление дифференциальных признаков значений слов, неправильное употребление слов, которые обозначают сходные предметы, замена однокоренных слов, словами схожими по артикуляции, замещение семантически близких слов, наблюдается немотивированность ассоциаций [51].

Бедность активного словаря выражается в неправильном произнесении различных слов – названий цветов, птиц, частей тела, цветов, животных профессий и т.д. В глагольном словаре преимущественно слова, которые называют повседневные бытовые действия. Дети плохо запоминают слова, которые имеют обобщенное значение, а также слова, которые обозначают качество, оценку, признак предмета, оценку. Слова запоминаются и говорятся не точно, их смысл и значение либо неравномерно расширяется, либо понимается слишком узко.

Развитие грамматического строя речи при общем недоразвитии речи протекает с большими трудностями, чем освоение словаря, потому что правила грамматического изменения слов достаточно многообразны, а значение грамматических форм более абстрактны.

У детей с общим недоразвитием речи освоение грамматических форм словоизменения, способов словообразования, различных типов предложений происходит в том же порядке, что и при нормальном речевом развитии. Неполноценность грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе понимания правил и законов грамматики, в непропорциональном развитии синтаксической и морфологической структур языка.

Л.В. Лопатина в своих работах отмечает неразвитость большинства компонентов речевой системы, у детей с нарушениями речи, а так же бедность словаря, сложности в актуализации словаря, нередко слова заменяются совсем другими по смыслу словами, неправильно употребляются слова обобщающего значения [52].

Она отметила несформированность большинства компонентов функциональной речевой системы, многих языковых процессов: бедность словаря и трудность актуализации его в экспрессивной речи; редко употребляющиеся слова заменяются другими; ошибочно используются слова обобщающего значения. Неточное применение антонимических средств языка, что может быть определено недостаточностью понимания парадигматических пар [54].

В своих работах Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают следующие особенности лексико-грамматического строя при общем недоразвитии речи (III уровня): [75]

1. Несоответствие в объёме пассивного и активного словаря. Дети не знают названий частей предметов, поэтому они замещают их названием самого предмета (рукав-рубашка), название действий замещают словами, которые близки по ситуации и внешним признакам (шьёт-подшивает); название предмета употребляется, как название действий (продавец-тётя продаёт яблоки), видовые понятия заменяются родовыми и наоборот (яблоко-фрукт, ландыш-цветок). Часто дети правильно показывают на картинках названные действия, но в речи они их смешивают. Из ряда представленных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, переливать, подпрыгивать, кувыркаться. Они не знают названий оттенков цветов, а также плохо определяют форму предметов. У ребят в словаре мало обобщающих слов, чаще всего это посуда, игрушки, одежда, цветы. Не часто применяются антонимы и практически не используются синонимы. Дети путаются в образовании слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, много ошибок делают при использовании приставочных глаголов.

2. Недостаточный лексический запас. Ребята многократно употребляют одинаково звучащие слова с разными значениями, что делает их речь бедной, одинаковой. Присутствуют стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в падеже и роде, числительного с

существительными всех трёх родов, а также присутствуют ошибки в употреблении предлогов.

В работах таких исследователей, как Н.С. Жукова, Т.Б. Филичива, Л.Ф. Спирина, С.Н. Шаховская, были подчёркнуты следующие нарушения морфологической структуры языка у детей с общим недоразвитием речи:

1. Неправильное употребление окончаний имён прилагательных, существительных и местоимений;
2. Неправильное употребление окончаний (падежных и родовых) количественных числительных;
3. Неверное использование предложно-падежных конструкций;
4. Неправильное употребление окончаний глаголов, которые находятся в прошедшем времени;
5. Несоблюдение синтаксической структуры языка отражается в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов в предложении, отсутствии сложноподчинённых конструкций [53].

В работах различных исследователей (Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичивой, В.К. Воробьёвой, Б.М. Гриншпуна и др.) отмечается, что у детей с ОНР различного происхождения наблюдается ограниченный словарный запас, различие в объёме активного и пассивного словаря, использование слов в экспрессивной речи затруднено, пополнение словаря нарушено. Бедность словаря выражается в том, что дошкольники с ОНР не знают и не понимают многих слов: названий цветов (пион, тюльпан, ирис, сирень), ягод (морозика, голубика, ежевика, клюква), птиц (ястреб, сокол, аист, сова), профессий (водопроводчик, каменщик, сварщик), инструментов (молоток, щипцы, секатор), частей тела (колени, локоть, плечо) и т.д. Некоторые ребята не могут запомнить такие слова, как лось, цапля, стрекоза, парикмахер, валенки, аквариум и многие другие выражения [53].

Также у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются трудности в названии многих прилагательных (вкусный, чистый, мокрый, вкусный) и глаголов, которые обозначают действия, которые ребенок

наблюдает и выполняет каждый день (купаться, спать, есть, пить, идти и др.). Большие трудности вызывает усвоение слов обобщённого и отвлечённого значения, слов, которые обозначают состояние, оценку, качество и т.д.

Нарушение формирования лексики у этих детей проявляется не только в незнании многих слов, но и в трудности поиска нужного слова, в нарушении пополнения пассивного словаря. Типичной особенностью словаря детей с общим недоразвитием речи оказывается неточность выражения слов. Неправильное применение слов в речи данной категории детей различны и многообразны. В одних случаях они используют слова в излишне широком значении, а в других — проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети с общим недоразвитием речи применяют слово только в определённой ситуации, в других похожих случаях слово не используется.

Таким образом, можно сказать, что понимание и употребление слов носит ещё и ситуативный характер.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются замены слов, которые относятся к одному семантическому полю. Замещение прилагательных указывает на то, что дети не отделяют существенных признаков, не разделяют качества предметов. Часто встречаются такие замены: высокий-длинный, низкий-маленький, узкий-маленький, короткий-маленький, пушистый-мягкий. В заменах глаголов обращает на себя внимание неспособность и неумение детей разделять некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов общего, недифференцированного значения (ползет-идет, воркует-поёт, чирикает-поёт и др.).

Выделяются следующие замены слов по семантическим признакам:

1. Замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные (сарафан-платье, фонтан-душ, майка-рубашка);

2. Смешения слов у детей с общим недоразвитием речи осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения (чашка-тарелка, кружка-стакан);

3. Замены слов, обозначающих предметы, которые объединены общностью ситуации (озеро-вода, вешалка-куртка, каток-лёд);

4. Смешения слов, которые обозначают часть или целое (подол-платье, листок-дерево);

5. Замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными (открывать-дверь, играть-кукла), или наоборот, замена существительных глаголом (лекарство-болеть, кровать-спать);

6. Замена обобщающих понятий словами конкретного значения (обувь - туфли, посуда - чашки);

7. Использование словосочетаний в процессе поиска слова (кровать-чтобы спать, щетка-чтобы чистить зубы, кружка-чтобы пить).

Дети с общим недоразвитием речи ищут слова не только на основе семантических признаков, а также на основе звукового образа слова. Поняв значение слова, ребёнок сравнивает это значение с определённым звуковым образом, вспоминая похожие образы слов. В процессе нахождения слова из-за недостаточного понимания его значения и закреплённости, ребёнок выбирает слово похожее по звучанию, но разное по значению (мишка-мышка, шкаф-шарф и др.).

Характерной особенностью для детей с общим недоразвитием речи оказывается вариативность лексических замен, это означает, что сохранность слухового контроля имеет большее значение, чем произносительные и кинестетические образы слов. На основе слуховых образов слов ребёнок произносит правильный вариант звучания слова.

У детей с не нарушенным речевым развитием поиск слова происходит достаточно быстро. У детей с общим недоразвитием речи процесс, наоборот, происходит очень медленно, не так автоматизировано.

Также у детей с общим недоразвитием речи в речи часто встречаются различные аграмматизмы:

1. Неправильное употребление глагола (перестала кушала-перестала кушать, мальчик выглядит из окна-мальчик выглядывает из окна);
2. Неточное использование союзов и предлогов (телёнок выходит с сарая-телёнок выходит из сарая, кошка идёт в своей дома-кошка идёт в свой дом);
3. Неточное согласование в роде (два конфеты-две конфеты, два табуретки-две табуретки, две уши-два уха);
4. Неправильное согласование в числе (красный флажки-красные флажки, стулья стоит-стулья стоят, ягоды растёт-ягоды растут);
5. Неверное использование падежных окончаний (мальчик идёт сумка-мальчик идёт с сумкой, по тропинка-по тропинке, много квартира-много квартир) [62].

Таким образом, можно сделать вывод, что речь нормально развивающегося ребёнка существенно отличается от речи детей с Общим недоразвитием речи III уровня. У них наблюдается неточное знание и применение многих обиходных слов, в активном словаре больше глаголов и существительных, недостатки в произношении звуков, нарушения структуры слова (это приводит к трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом), в активной речи практически всегда используются простые предложения и т.д.

Исходя из исследований различных авторов, можно выделить следующие особенности в лексике детей с общим недоразвитием речи : неверный порядок слов, отсутствие конструкций сложноподчинённых, присутствие аграмматизмов в речи, несоответствие объёма активного и пассивного словаря, пропуск членов предложения. Необходимо отметить, что формирование всех сторон речи, особенно лексической, в системе речевого развития является одной из главных задач в дошкольном периоде. Совокупность всех этих «пробелов», и не только, становится препятствием в

овладении ребёнком программой детского сада, а в дальнейшем программой общеобразовательной школы.

Чем раньше будет проведена коррекционная работа, тем успешнее будет дальнейшее речевое развитие ребёнка.

### 2.3 Использование дидактических игр в коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Основное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста занимает игра. Она необходима детям для общения и взаимодействия между собой.

Игра вызывает положительные эмоции, благодаря которым психические процессы проходят быстрее и позитивнее. С помощью игры отображаются способности ребенка, уровень знаний и представлений [20].

Множество исследований посвящены проблеме игры детей, они направлены на изучение теории ролевой творческой игры Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ф.И. Фрадкиной, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, Т.Е. Конниковой, Д.В. Менджерицкой, Р.И. Жуковской, А.В. Черкова, Т.А. Марковой, Н.Я. Михайленко, Р.А. Ивановой и др.

Изучением особенностей и значением дидактических и подвижных игр занимались Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, В.Р. Беспалова, З.М. Богуславская, Б.И. Хачапуридзе, В.Н. Аванесова и др.

Значением игры в художественном воспитании детей занимались Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина и др. В процессе деятельности видно как протекает развитие психических процессов. Каждый возраст сопровождается одним из видов деятельности, который является ведущим, А.А. Люблинская [54].

В игре происходит воспитание дошкольников, обучение действиям с предметами, средствам общения, поэтому этот вид деятельности часто

используется взрослыми. В процессе игры у ребенка формируются стороны психики, всесторонняя личность, от общения с людьми будет напрямую зависеть успешность трудовой и учебной деятельности. В игре моделируются задачи для коллективной деятельности, формируется саморегуляция действий ребенка [62;63].

Исследования, посвященные проблеме игры различны и многозначительны. Одни раскрывают значение художественного воспитания, другие на дидактические и подвижные игры, третьи на изучение ролевой творческой игры. Вследствие чего в педагогической науке появилось новое направление – игровая педагогика.

Главным методом в данном направлении выступает игровая форма. Ф.Н. Блехер, З.М. Богуславской, Л.А. Венгера, А.К. Бондаренко доказали взаимосвязь игры и обучения, определили структуру для игрового процесса, методы и формы руководства дидактическими играми [64].

Виды игровой деятельности:

Сюжетно-ролевая игра важна тем, что в ней осуществляется диалог. Происходит овладение языком речи, словарным запасом и улучшением грамматического строя. В процессе диалога речь становится более складной.

Подвижные игры также обогащают словарь ребенка, но воспитывают звуковую культуру речи.

Игры – драматизации благоприятствуют художественно-речевой деятельности, выразительности речи, развитию речевой активности.

Игры являются ведущими, т.к. их употребление в работе способствует решению различных задач речевого развития. Их рассмотрим более подробно.

Дидактические игры можно разделить на настольно-печатные, с предметами и словесные игры.

Предметные игры – с предметами народного происхождения (матрешки, мозаика), различными природными материалами (семена, бобы и

т.д.). Подобные предметы у детей улучшают восприятие цвета, формы, величины.

Настольно-печатные – совершенствуют знания об окружающем мире, способствуют улучшению мыслительных операций и процессов (обобщение, анализ, синтез.). Эти игры можно подразделить: лото, домино, парные картинки и картинки по сходству. Словесными играми являются игры, например, «Черное и белое». Их применение фокусирует на сообразительность, связную речь, реакцию.

Дидактические игры, в целом, по развитию речи совершенствуют словарь и точность словоупотребления ребенка. Дидактическая игра необходима для усвоения лексики, т.к. приобретается способность свободно пользоваться лексическими средствами языка, выбирать нужные и ненужные слова, знать их смысловую нагрузку [32].

Дидактическая игра – эффективный способ закрепления грамматических навыков словообразования. Ребенок в процессе игры выполняет задания, упражняясь в повторении новых словоформ. Дидактическая игра увлекает детей своей динамичностью, что вызывает у них эмоции и заинтересованность в процессе.

В игре ребята учатся составлять свой текст связно, верно выражать мысли, объяснять, формировать языковые обобщения [6]. В состоянии игры ребенок самостоятельно преодолевает мыслительные задачи, оговаривает, описывает предметы, выделяет признаки, определяет различие и сходство, отгадывает и группирует предметы по свойствам.

Речевые игры улучшают умственное и сенсорное развитие (образных представлений, сравнению предметов, обучению анализу), способствуют обогащать и закреплять приобретенные знания, развиваются речевые возможности ребенка [45].

Детям с ОНР игра оказывает своеобразное влияние на становление речи. Малышей постоянно побуждают к общению, комментированию своих

действий, тем самым закрепляя навыки пользования разговорной речью, пополнения словаря, грамматического строя языка и т. д.

Нужно помнить, что дети с речевыми расстройствами имеют некоторые особенности поведения в игре (изменение темпа речи, ограниченный словарь и т.д.). Дидактические игры на хорошем счету в педагогическом процессе, их часто используют в группах для детей с общим недоразвитием речи. Имеют познавательное значение, учат выделять свойства предметов, расширяют кругозор. Игра развивает внимание к речи, память, наблюдательность и многое другое.

Главную роль в процессе обучения ребенка служит его заинтересованность в процессе, поэтому для того, чтобы приобрести навыки связной речи и лексико-грамматического строя, педагог должен создать данную обстановку заинтересованности. На занятиях с детьми логопед использует игру со словами. Проводя индивидуальную и фронтальную работы, педагог приводит к тому, что дети становятся более внимательны к своей речи, использованию слов, что прокладывает путь к обретению грамотности, умению согласования слова друг с другом.

В последнее время в литературе появилось большое количество речевых и словесно-логических приемов и игр, применение которых благотворно влияет на познавательную активность детей.

Первым отечественным педагогом, рассмотревшим дидактическую игру как средство развития речи, была Е.И. Тихеева [15]. «Предметная игра - благоприятные условия для развития языка. Ребенок получает повторное общение, легче воспринимает, лучше остается в памяти.

Е.И. Тихеева предложила 15 упражнений для развития словаря:

- Подбор эпитетов к предмету, узнавание по эпитетам предмета.
- Подбор к предмету действий.
- Подбор обстоятельств.
- Вставление детьми пропущенных слов.

- Составление предложений с определенным словом, с несколькими данными словами.

- Объяснение слов и др.

По ее мнению, О.Н. Соловьева дидактические игры должны применяться в обучении детей 3 - 7 лет, как средства закрепления знаний.

В игре в этом возрасте дети заинтересованы, поэтому восприятие информации идет без усилий, с интересом, они получают удовольствие от процесса. Для детей постарше дидактические игры, используются для закрепления знаний, изложению мысли, краткому и четкому изложению мысли, воспитанию находчивости.

О.Н. Соловьева разработала игры для совершенствования звуковой культуры «Угадай кто это?». Упражнения детей в рассказывании (описания игрушек): также были разработаны игры «Что вы хотите делать» и др. [70].

По мнению В.В. Гербовой дидактическая упражнения и игра способствуют скорости процесса обучения, полностью удовлетворяют потребность в речевой самостоятельности.

В.В. Гербова создала игры для решения всех задач речевого развития [33]:

1. Упражнения на закрепление и активацию словаря (Назови одним словом)
2. Улучшения звуковой культуры речи (Заводные игрушки)
3. Игры для грамматически правильной речи (Добавь слово)
4. Упражнения и игры для формирования связной речи (Магазин игрушек).

Разработчиком дидактических игр стала и О.С. Ушакова. Основные задачи, которые она поддерживала – звуковая культуры речи, обогащение словарного запаса, развитие связной речи [67]. В методических источниках, где подробно описана работа со словарем, основным методом применяются

игры и упражнения, на понимания значения слов, употребление слов с их смыслом (Почему так называют).

Разработанные ею игры делятся:

- обеспечение разных способов словоизменения и словообразования (Угадай-ка)
- обучение склонению и употреблению в единственном и множественном числе
- находить детеньшей (У кого кто?)
- развитие умения построения простых и сложных предложений.

Используемые игры бывают на описание предмета, указывание его признаков, качеств, действий, составление рассказа с сюжетом, учат рассуждать, объяснять.

Н.П. Иванова создала ряд упражнений по лексике. Автор доказал целесообразно и оправданно проведения упражнений с детьми, подбор синонимов, задания на словообразование, показ детям многозначности отдельных слов [38].

В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко проводили занятия в старшей группе детей с общим недоразвитием речи следующие игры:

- «Путаница» закрепления предлогов.
- «Чье ухо длиннее?» улучшение навыков употребления притяжательных прилагательных, названий животных,
- «Мы работаем на фабрике» расширение словарного запаса.

Таким образом педагоги разработали и наработали огромное множество материалов, приемов, игр, которые не оставят без решения задачи речевого развития, активизацию и обогащения словаря ребенка, правильное звукопроизношение, развитие связной речи, развитие фонематического слуха.

## Выводы по 2 главе

Проанализировав теоретические основы формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактической игры, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, под лексико-грамматическим строем речи мы понимаем словарный запас (лексика) и грамматически правильное его использование. В онтогенезе лексико-грамматический строй речи формируется постепенно и к концу дошкольного периода дети имеют довольно разнообразный словарь (около 7-8 тысяч слов) и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка (практическая грамматика).

Это подтверждается исследованиями Е.А. Аркиной, А.Н. Гвоздева, В.П. Глухова, А.И. Лаврентьевой, А.А. Леонтьева, Л.Р. Лизуновой, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Элькониной, С.Н. Цейтлин и др.

Во-вторых, под общим недоразвитием речи мы понимаем различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

отмечается более медленный темп усвоения лексико-грамматических единиц, дисгармония развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажение общей картины речевого развития, нарушение при овладении морфологическим и синтаксическим компонентами.

В-третьих, дидактическая игра является широко распространенным методом активности речевого развития дошкольников. Следовательно, педагогам в дошкольных учреждениях необходимо развивать речь детей при помощи дидактических игр. Это поможет детям обогатить свой словарный запас, научит их выражать свои мысли точно, последовательно, улучшит общение с окружающими людьми и сверстниками, так как , дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, внесут занимательность в процесс образования.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

#### **3.1 Изучение лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Для достижения цели исследования нами была организована экспериментальная работа по развитию лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель экспериментальной работы – разработка комплекса психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры.

Определены следующие задачи экспериментальной работы:

1) подбор диагностического инструментария, определение выборки исследования и проведение процедуры обследования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста;

2) разработка и практическая реализация комплекса психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры;

3) верификация комплекса психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры.

В исследовании были определены следующие критерии:

- пассивный словарный запас;
- активный словарный запас;
- грамматический строй речи.

Исследование было организовано на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 3 г. Челябинск». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР III уровня). В таблице 1 представим характеристику выборки исследования.

Таблица 1 – характеристика выборки исследования

№	Имя ребенка	Возраст	Пол	Логопедическое заключение
1.	Антон Г.	5,7	М	ОНР, III уровень речевого развития
2.	Варвара Ш.	5,7	Ж	ОНР, III уровень речевого развития
3.	Дмитрий С.	5,9	М	ОНР, III уровень речевого развития
4.	Демид Н.	5,8	М	ОНР, III уровень речевого развития
5.	Игорь Е.	5,7	М	ОНР, III уровень речевого развития
6.	Мирон У.	5,6	М	ОНР, III уровень речевого развития
7.	Максим С.	5,5	М	ОНР, III уровень речевого развития
8.	Ирина Ч.	5,8	Ж	ОНР, III уровень речевого развития
9.	Мария У.	5,8	Ж	ОНР, III уровень речевого развития
10.	Яна С.	5,4	Ж	ОНР, III уровень речевого развития

Исходя из данных таблицы 1 видно, что среди испытуемых детей 6 мальчиков и 4 девочки, средний возраст детей составляет 5,6 лет, все дети имеют логопедическое заключение: «ОНР III уровень речевого развития».

Для исследования были использованы методики Р.И. Лалаевой и Н.И. Серебряковой «Исследование лексико-грамматического структурирования» [55].

Исследование пассивного словаря проводилось по следующей процедуре: 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.

В Приложении 1 представлено описание лексического материала к методике.

Исследование активного словаря проводилось по следующей процедуре:

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?».

В приложении 1 представлено описание лексического материала к методике.

В методике авторов приняты следующие критерии оценивания пассивного и активного словарного запаса:

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

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

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

– 1 балл (уровень ниже среднего) – правильное называние от 300 до 339 слов.

– 0 баллов (низкий уровень) – правильное называние менее 300 слов.

Исследование грамматического строя включало в себя исследование словообразования. Опишем задания методики:

Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных.

Задание 1. Материалом исследования служат предметные картинки и слова: стул-стульчик, стакан-стаканчик, кувшин-кувшинчик, дом-домик, стол-столик, мяч-мячик, платок-платочек, звонок-звоночек, веник-веничек, замок-замочек, машина-машинка, миска-мисочка, пуговица-пуговичка, синица-синичка, ресница-ресничка, береза-березонька, книга-книжечка, дочь-доченька, тетя-тетенька, подушка-подушечка, кукла-куколка, роцца-рощица, кольцо-колечко, ведро-ведерко, одеяло-одеяльце, дерево-деревце, зеркало-зеркальце, платье-платьице, кресло-креслице, масло-маслице, письмо-письмецо, крыло-крылышко, бревно-бревнышко, пальто-пальтишко.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Задание 2. 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.

Задание 3. 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

Задание 4. Материалом исследования служат картинки: лиса-лисенок-лисята, коза-козленок-козлята, кот-котенок-котята, еж-ежонок-ежата, утка-утенок-утята, волк-волчонок-волчата, медведь-медвежонок-медвежата, белка-бельчонок-бельчата, свинья-поросенок-поросята, курица-цыпленок-цыплята, лошадь-жеребенок-жеребята, корова-теленки-телята.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

Задание 5. 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.

Задание 6. 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.

Задание 7. Материалом исследования служат предметные картинки и слова: чай-чайница, сахар-сахарница, суп-супница, пепел-пепельница, салат-салатница, соус-соусница, мыло-мыльница, селедка-селедочница, соль-солонка, масло-масленка.

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.

Задание 8. Материалом исследования служат предметные картинки и слова: пыль-пылинка, бусы-бусинка, крупа-крупинка, виноград-виноградинка, ворс-ворсинка, горох-горошинка, жемчуг-жемчужинка, песок-песчинка, дождь-дождевик, снег-снежинка.

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.

По данному компоненту методики следующие критерии оценки:

– 4 балла (высокий уровень) – правильное и самостоятельное выполнение задания;

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

– 2 балл (уровень ниже среднего) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования;

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

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

Перейдем к описанию результатов исследования. Первостепенно нами было организовано обследование пассивного и активного словарного запаса. Результаты будут представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Имя ребенка	Пассивный словарь		Активный словарь	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1.	Антон Г.	4	Высокий	3	Выше среднего

2.	Варвара Ш.	4	Высокий	2	Средний
3.	Дмитрий С.	3	Выше среднего	2	Средний
4.	Демид Н.	3	Выше среднего	2	Средний
5.	Игорь Е.	4	Высокий	3	Выше среднего
6.	Мирон У.	3	Выше среднего	2	Средний
7.	Максим С.	3	Выше среднего	2	Средний
8.	Ирина Ч.	2	Средний	0	Низкий
9.	Мария У.	4	Высокий	2	Средний
10.	Яна С.	2	Средний	2	Средний

На рисунке 1 представим результаты исследования активного словарного запаса.

Как мы видим из данных таблицы 2 пассивный словарный запас на высоком уровне сформирован у 4-х детей Антон Г., Варвара Ш., Игорь Е., Мария У (40%), данные дети полностью успешно справились со всеми предложенными заданиями. Также у 4-х детей отмечен уровень сформированности пассивного словарного запаса выше среднего: Дмитрий С., Демид Н., Мирон У., Максим С. Данные дети испытывали особые трудности с пониманием слов, которые обозначают части предметов. Ни один ребенок с данным уровнем не способен понимать части дерева, части платья и части грузовика. Однако, дети называют признаки, но не полностью, приведем примеры неполных ответов детей:

- У дерева обозначаются только ветки и листья;
- У платья обозначаются только рукава;
- У машины только руль и колесо.

При изучении понимания прилагательных недоступными для понимания для Мирона У. и Максима С. Оказались слова, которые обозначают толщину, температуру. Максиму С., Мирону У., Дмитрию С. оказались недоступны для понимания глаголы, которые обозначают передвижение: «катается», «обувается», «одевается».

У двух детей выявлен средний уровень пассивного словарного запаса, к данным детям относятся Ирина Ч. и Яна С. – данные дети также не понимают значение существительных которые обозначают части предметов.

Данные дети не смогли обозначить глаголы, которые обозначают действия представителей разных профессий, не смогли обозначить глаголы, которые обозначают способ передвижения. При исследовании прилагательных установлено, что данные дети не способны понимать слова, которые обозначают возрастные характеристики, характеристики величины и температуры.

Дети с низким уровнем пассивного словарного запаса на констатирующем этапе не выявлены.

При исследовании активного словарного запаса результаты оказались ниже. Детей с высоким уровнем не было установлено. У Антона Г. и Игоря Е. выявлен уровень выше среднего, основные затруднения были связаны с трудностями воспроизведения прилагательных и глаголов.

Средний уровень развития активного словарного запаса установлен у 8-ми детей: Варвара Ш., Дмитрий С., Демид Н., Мирон У., Максим С., Мария У., Яна С. Варвара Ш. и Дмитрий С. не способны воспроизводить в активной речи прилагательные, которые обозначают тактильные ощущения, температуру, а также некоторые наречия (высоко, далеко). Мария У., Яна С., Демид Д. испытывали трудности с названием частей предметов при исследовании словаря существительных. Некоторые слова из лексических тем: «Транспорт», «Жилище», «Явления природы» детьми названы неверно. Также у данных детей отмечаются трудности использования в активной речи прилагательных, которые обозначают тактильные ощущения, температуру, а также некоторые наречия.

У одного испытуемого (Ирина Ч.) установлен низкий уровень активного словарного запаса – данный ребенок в активной речи испытывает трудности с воспроизведением слов всех частей речи и лексических тем, особенно по лексическим темам «Рыбы», «Насекомые», «Ягоды».

На рисунке 1 представим результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста в виде диаграммы.

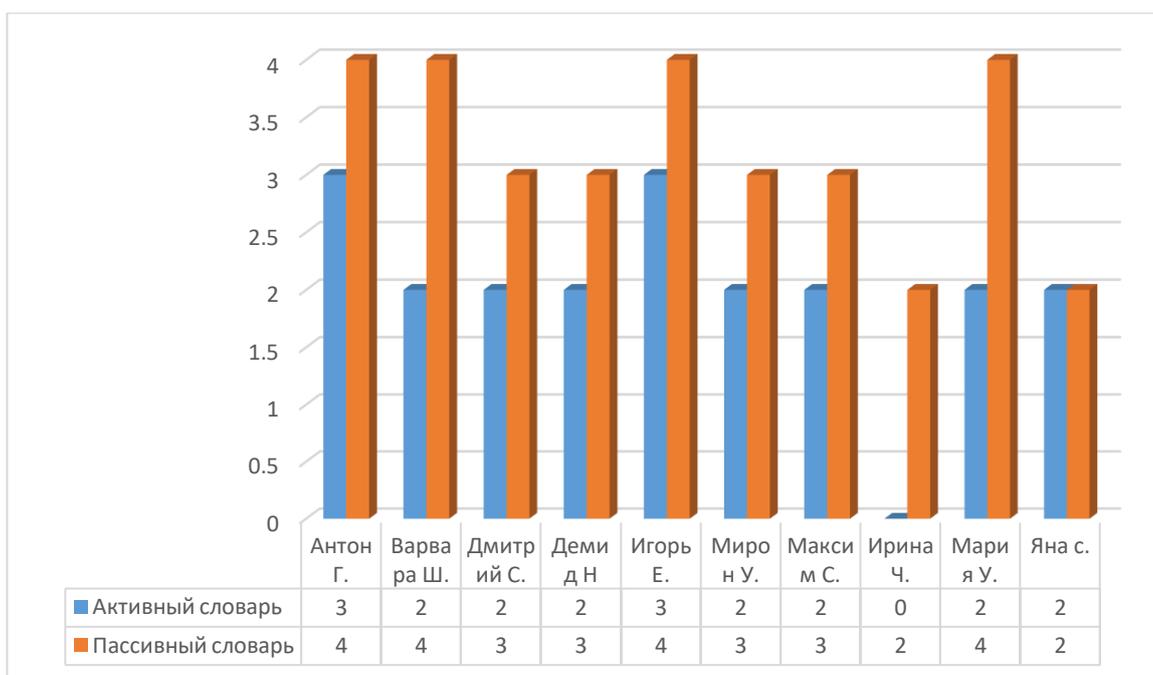


Рисунок 1 –Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Далее было организовано обследование грамматического строя речи – словообразования. Авторы методики отмечают, что оценивать результаты по ней допустимо только в том, случае, если ребенок понимает инструкции педагога и смысл задания. Все дети достаточно хорошо ориентировались в предложенных заданиях, понимали инструкцию педагога, что позволяет оценивать задания достоверно. Результаты исследования будут представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
1.	Антон Г.	1	Ниже среднего
2.	Варвара Ш.	2	Средний
3.	Дмитрий С.	0	Низкий
4.	Демид Н.	1	Средний
5.	Игорь Е.	1	Ниже среднего
6.	Мирон У.	1	Ниже среднего
7.	Максим С.	0	Низкий
8.	Ирина Ч.	0	Низкий
9.	Мария У.	3	Выше среднего
10.	Яна С.	2	Ниже среднего

Анализируя данные таблицы 3, установлено, что высокий уровень не показал ни один ребенок. К уровню выше среднего относится Мария У. – девочка испытывает трудности со словообразованием приставочных глаголов противоположного значения.

К среднему уровню относятся 2 ребенка: Варвара Ш. и Демид Н. Данным детям частично недоступно словообразование названий животных, мужских профессий, а также верификация производных слов существительных, также частично нарушено словообразование прилагательных. Особые трудности у детей вызывало словообразование профессий мужского рода, детям задавались вопросы по типу: человек едет на велосипеде, кто это?, играет в хоккей и т.п. Приведем примеры искажений слов детьми:

– Варвара Ш. – «велосист» (велосипедист), «пинист» (пианист), «хокист» (хоккеист);

– Демид Н. – велосисист (велосипедист); «пининист» (пианист), хокикист (хоккеист).

В первом случае из примеров выше можно отметить пропуск согласных звуков и выпадение слогов, а во втором отмечается уподобление слогов, но при этом дети путаются образовывать существительные примерно правильным путем, но существенно нарушая слоговую структуру слов.

Уровень ниже среднего был установлен у 5-х детей :Антон Г., Игорь Е., Мирон У., Яна С. у данных детей отмечались следующие трудности:

– образование простой сравнительной степени прилагательного;

– образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением;

– простой сравнительной степени прилагательного;

– образование приставочных глаголов противоположного значения.

Большинство детей при назывании некоторых прилагательных в превосходной степени добавляли дополнительное слов, например:

- большой – совсем большой, очень большой;
- высокий – самый высокий.

Критически неправильный вид образования прилагательных был отмечен у Яны С: «высочучутельный» и т.д. данная девочка не понимает логики образования существительных суффиксальным способом, но при этом «изобретает» свои суффиксы в словах.

Низкий уровень установлен у Ирины Ч. и Максима С. – данные дети в большей степени не владеют всеми способами словообразования слов различных частей речи. На рисунке 2 представим результаты исследования грамматического строя речи (словообразование) в виде диаграммы.

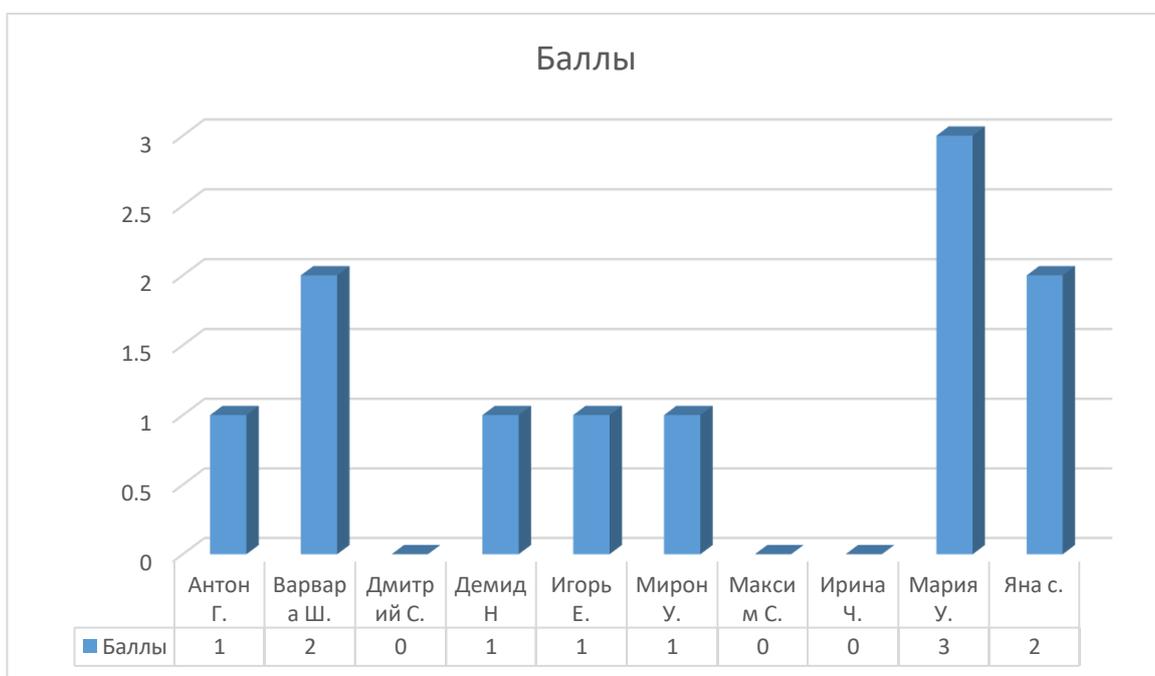


Рисунок 2 –Уровни развития грамматического строя речи (словообразование) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таким образом, анализируя данные констатирующего исследования мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня преобладает высокий и выше среднего уровень развития пассивного словарного запаса, однако отмечены

нарушения в развитии активного словарного запаса и словообразования слов различных частей речи, преимущественно глаголов и прилагательных.

Следовательно, процесс коррекции лексико-грамматического строя речи у детей, которые вошли в выборку исследования не может проходить самостоятельно и требуется проведение спланированной логопедической работы.

### 3.2 Содержание коррекционной работы по коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Данный этап исследования формирующий. Цель формирующего этапа – разработка содержания и практическая реализация на базе МАДОУ «ДС № 3 г. Челябинска» психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры.

Задачи коррекционной работы:

1) развитие пассивного и активного словарного запаса существительных, глаголов, прилагательных и наречий

2) на лексическом материале грамматических категорий: словоизменение, словообразование существительных, глаголов, прилагательных с беспредложными конструкциями.

3) автоматизация в активной речи детей навыков словоизменения и словообразования существительных, глаголов, прилагательных.

Принципы реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры:

– принцип научной обоснованности и практической применимости – программа построена с учётом онтогенеза формирования грамматического строя речи.

– принцип интеграции образовательных областей – в соответствии с возрастными особенностями, спецификой и возможностями образовательных областей.

– комплексно-тематический принцип – работа строится на основе лексического материала, соответственно перспективному планированию на год.

– дифференцированный подход в коррекции выражается в том, что для каждого ребёнка работа строится по тем разделам, которые выявили в обследовании наибольшие нарушения.

– индивидуальный подход в коррекции выражается в том, что работа с ребёнком строится в основном и проводится в индивидуальной форме, что позволяет наиболее полно учитывать речевую патологию конкретного ребёнка и личностные особенности каждого, что помогает эффективно решать проблемы каждого ребёнка и достигать положительной динамики.

– комплексный подход выражается в том, что коррекция проходит при участии всех специалистов службы сопровождения и активной помощи родителей, которые вовлечены в коррекционный процесс от начала до конца.

– доступность и посильность материала обеспечивается строгим отбором коррекционного материала с учётом возраста ребёнка. Коррекционный материал организован таким образом, что усваиваются в речевых единицах. Повторяемость материала достигается за счёт многочисленных упражнений.

– принцип наглядности обеспечивается иллюстративным материалом, играми, картотеками, литературными произведениями

Содержанием коррекционной работы стал разработанный комплекс дидактических игр для коррекции лексико-грамматического строя речи в процессе психолого-педагогического сопровождения. Коррекционная работа реализуется в ходе:

- подгрупповых коррекционных логопедических занятий;
- индивидуальных логопедических занятий;
- режимных моментов.

Участники психолого-педагогического сопровождения:

- учитель-логопед;

- воспитатели группы;
- родители.

Формы логопедической работы в ходе психолого-педагогического сопровождения:

- консультативно-методическая: составление картотек дидактических игр для воспитателей и родителей;
- проведение индивидуальных занятий с детьми;
- проведение подгрупповых занятий с детьми.

Целевые ориентиры реализации комплекса дидактических игр для коррекции лексико-грамматического строя речи:

- высокий уровень развития пассивного и активного словаря существительных, прилагательных, наречий.
- ребенок способен правильно образовывать и словоизменять существительные и согласовывать их с другими словами;
- ребенок способен правильно образовывать и словоизменять глаголы;
- ребенок способен правильно образовывать и словоизменять прилагательные

Этапы работы в рамках психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи:

На первом этапе организуется работа по развитию пассивного и активного словарного запаса существительных, прилагательных, глаголов и наречий посредством дидактической игры. Ознакомление детей с различными значениями слов, их многозначностью, со словами сходного и противоположного значения проводится логопедом при использовании интересных игровых ситуаций. Само знакомство с антонимами и синонимами происходит при наблюдении над смысловой стороной слова. Подбирая слова с противоположным значением, детей учат сознательно сопоставлять различные предметы и явления окружающего мира:

- а) временные (день — ночь, утро — вечер);

- б) пространственные (далеко — близко);
- в) явления природы (темно — светло);
- г) соотношения по вкусу, весу, величине (кислый — сладкий, тяжелый — легкий, широкий — узкий).

Одновременно в логопедические занятия включаются упражнения по обучению детей умению подбирать точные, подходящие по смыслу слова. Употребление синонимов дает возможность избегать повторений в речи и делает высказывания детей более конкретными и емкими. В обиходное общение включаются синонимы, обозначающие как общие понятия, так и оттенки значений слов (красный, малиновый, багровый, алый, румяный; ветер дует — веет; ручей звенит — журчит и т. д.).

На втором этапе организуется работа по следующим направлениям:

- словообразование существительных суффиксальным способом;
- дифференциация глаголов (совершенный и несовершенный вид);

На третьем этапе организуется работа по следующим направлениям:

- образование существительных приставочным способом;
- образование уменьшительно-ласкательных существительных;
- образование уменьшительно-ласкательных прилагательных;
- образование глаголов пространственного значения;
- образование качественных прилагательных;

На четвертом этапе работа направлена на дифференциацию:

- существительных, прилагательных и глаголов различного времени;
- существительных прилагательных и глаголов различного рода;
- закрепление беспредложных конструкций единственного числа.

На пятом этапе реализации комплекса дидактических игр направлен на развитие умений словообразования пространственных глаголов значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, пере-, до-, вы-, в-, по-.

Параллельно с проведением логопедических занятий проводится работа по автоматизации полученных умений в активной речевой деятельности:

- развитие умений самостоятельно подбирать прилагательные для описания различных характеристик существительного;
- развитие умений грамматически верно согласовывать прилагательное с существительным и глаголом;
- обогащение пассивного словаря прилагательных;
- формирование умений дифференцировать прилагательные единственного и множественного числа;
- формирование умений составления короткого описательного рассказа о предмете с использованием различных прилагательных.

В рамках всех этапов работы занятия организуются по тематическому планированию. Логопедическое занятие представлено следующими структурными компонентами:

- организационный момент;
- основная часть в ходе которой используются серии дидактических игр;
- рефлексия.

Приведем пример заданий, игр и упражнений, которые были использованы нами для развития лексико-грамматического строя речи. Более подробно игры представлены в Приложении 2.

В таблице 4 представим описание заданий, игр и упражнений, которые были использованы нами для развития пассивного словаря

Таблица 4 – Дидактические задания, игры и упражнения для развития пассивного словаря

№	Название	Цель
1.	«Зеркало»	Уточнение и расширение пассивного словаря – названия частей тела и лица, одежды и обуви, название движений и действий
2.	«Мебель»	Уточнение и расширение пассивного словаря – названия предметов мебели и их назначение
3.	«Зачем это нужно»	Уточнение и расширение пассивного словаря – название техники и уточнение функционального значения технических предметов.
4.	«Встречаем гостей»	Уточнение и расширение пассивного словаря – ориентировка в помещении, понимание названия комнат и их назначение
5.	«Прятки»	Расширение пассивного словаря по теме «Игрушки»
6.	«Где	Формирование умений различения форм единственного и

	много, а где мало?»	множественного числа.
--	---------------------	-----------------------

Опишем содержание некоторых упражнений из таблицы 4.

Игра «Зачем это нужно».

Оборудование: картинки с изображением бытовой техники: телевизор, пылесос, фен, миксер, микроволновка, плита.

Пред ребенком располагаются картинки с изображением техники, затем взрослый поочередно рассказывает о функциональном значении каждой техники и просит ребенка поднять картинку, которая обозначает данный предмет.

Игра «Где много, а где мало».

Оборудование: картинки с изображением нескольких предметов и картинки с изображением одного-двух предметов.

Ребенку предлагаются пары картинок и дается инструкция: «Покажи где предметов много, а где мало».

В таблице 5 представим игры для развития активного словаря.

Таблица 5 – Дидактические задания, игры и упражнения для развития активного словаря

№	Название	Цель
1.	«Зеркало»	Уточнение и расширение активного словаря – названия частей тела и лица, одежды и обуви, название движений и действий
2.	«Мебель»	Уточнение и расширение активного словаря – названия предметов мебели и их назначение
3.	«Зачем это нужно»	Уточнение и расширение активного словаря – название техники и уточнение функционального значения технических предметов.
4.	«Встречаем гостей»	Уточнение и расширение активного словаря – ориентировка в помещении, понимание названия комнат и их назначение
5.	«Прятки»	Расширение активного словаря по теме «Игрушки»
6.	«Где много, а где мало?»	Формирование умений различения форм единственного и множественного числа.

Как мы видим из таблицы 5, нами были модернизированы упражнения из таблицы 4. Опишем примеры некоторых упражнений.

Игра «Зачем это нужно».

Оборудование: карточки с изображением техники.

На столе изображением вниз раскладываются карточки с изображением бытовой техники, ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас мы с тобой поиграем в игру, ты будешь брать со стола по одной карточке и объяснять мне, что на карточке изображено, а я буду угадывать, хорошо? Попытайся рассказывать, как можно подробнее, обрати внимание для чего нам нужен данный предмет в быту».

Игра «Зеркало».

Оборудование: зеркало.

Ребенок и логопед встают напротив зеркала. Ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас мы с тобой поочередно будем выполнять действия, и будем повторять их друг за другом, а затем словесно обозначать, например, вот так: «Ваня чешет глаз», понятно? Давай начинать».

В таблице 6 представим игры для развития грамматического строя речи.

Таблица 6 – Дидактические задания, игры и упражнения для развития активного словаря

№	Название	Цель
1.	«Один-много»	Учить детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа
2.	«Большой-маленький»	Развивать умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения
3.	«Кто служит в нашей армии»	Учить детей словообразованию при помощи суффиксов
4.	«Подбери словечко»	Закрепление навыка образования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, составление предложения с образованными словами
5.	«Назови профессию»	Учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов - щик, - тель, - ист
6.	«Делают-сделано»	Учить детей дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида
7.	«Что сделал Незнайка»	Учить детей образовывать глаголы с помощью приставок

8.	«Превращения»	Учить детей образовывать относительные прилагательные

Опишем содержание некоторых упражнений из таблицы.

Игра «Один-много».

Оборудование: предметные картинки.

Ребенку предлагаются предметные картинки и дается следующая инструкция: «Сейчас я буду тебе показывать картинки с изображением одного предмета, а ты скажи, как будет обозначаться эта картинка, если таких предметов на ней будет много, например, один стол, а много столов».

Игра «Делают сделано».

Оборудование сюжетные картинки следующих ситуаций: мама моет – мама вымыла, мама красит губы – мама наредила губы, девочка идет в магазин – девочка пришла в магазин, мальчик умывается – мальчик умылся.

Ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри на картинки, давай назовем что на них происходит». В случае неверной дифференциации глаголов по совершенности вида, логопед задает уточняющие вопросы.

В рамках реализации комплекса коррекционной работы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры нами были разработаны картотеки дидактических игр для воспитателей (См. приложение 2).

Все представление в приложениях дидактические игры располагаются в картотеке по принципу «от простого к сложному» и полностью соотносятся с задачами комплекса коррекционной работы и ее основными этапами.

### 3.3 Анализ результатов эксперимента

Данный этап исследования является контрольным. Цель контрольного этапа – верификация комплекса психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи посредством дидактической игры. Для достижения данной цели нами было организовано повторное исследование лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Нами была повторно реализована методика констатирующего этапа исследования (методика Р.И. Лалаевой и Н.И. Серебряковой «Исследование лексико-грамматического структурирования».)

В таблице 4 представим сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа исследования по результатам изучения пассивного и активного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 6 – Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (констатирующий и контрольный этап)

№	Имя ребенка	Пассивный словарь				Активный словарь			
		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1.	Антон Г.	4	Высокий	4	Высокий	3	Выше среднего	4	Высокий
2.	Варвара Ш.	4	Высокий	4	Высокий	2	Средний	4	Высокий
3.	Дмитрий С.	3	Выше среднего	4	Высокий	2	Средний	3	Выше среднего
4.	Демид Н.	3	Выше среднего	4	Высокий	2	Средний	4	Высокий
5.	Игорь Е.	4	Высокий	4	Высокий	3	Выше среднего	4	Высокий
6.	Мирон У.	3	Выше среднего	4	Высокий	2	Средний	3	Выше среднего
7.	Максим С.	3	Выше среднего	4	Высокий	2	Средний	4	Высокий
8.	Ирина Ч.	2	Средний	4	Высокий	0	Низкий	3	Выше среднего
9.	Мария У.	4	Высокий	4	Высокий	2	Средний	4	Высокий
10.	Яна С.	2	Средний	4	Высокий	2	Средний	3	Выше среднего

Таким образом, анализируя данные таблицы 6 установлено, что у 100% детей на контрольном этапе высокий уровень развития словарного запаса. При изучении активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня у 6-ти детей установлен высокий уровень. У 4-х детей установлен уровень выше среднего. Полученные результаты показывают положительную динамику. Существенно повысились показатели при изучении словаря глаголов и прилагательных. Некоторые трудности были отмечены при исследовании прилагательных, которые обозначают температуру у Ирины Ч. и Яны С. У Мирона У. и Дмитрия С. отмечены трудности с употреблением в связной

речи слов глаголов действий, а также некоторых слов по лексическим темам. В целом по группе можно также отметить существенный рост активного словарного запаса по таким лексическим темам, как:

- «Транспорт»;
- «Мебель»;
- «Явления природы»;
- «Профессии».

Именно по тематикам, описанным выше на констатирующем этапе были отмечены наиболее низкие результаты. Также стоит отметить что в целом все дети на контрольном этапе используют в активной речи слова, которые обозначают части предметов, например:

- части лица;
- части тела;
- части одежды;
- части дерева;
- части животных.

Это в полной мере обусловлено тем, что в ходе формирующего этапа с детьми были использованы дидактические игры по типу «Что от чего?», где детям предлагалось дифференцировать и называть предметы, которые относятся к различным изображениям.

Далее нами было организовано повторное исследование грамматического строя речи (словообразования) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в таблице 5 будут представлены результаты.

Таблица 7 – Результаты исследования пассивного и активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (констатирующий и контрольный этап)

№	Имя ребенка	Констатирующий		Контрольный	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1.	Антон Г.	1	Ниже среднего	2	Средний
2.	Варвара Ш.	2	Средний	3	Выше среднего
3.	Дмитрий С.	0	Низкий	2	Средний
4.	Демид Н.	1	Средний	4	Высокий
5.	Игорь Е.	1	Ниже среднего	3	Выше среднего
6.	Мирон У.	1	Ниже среднего	3	Выше среднего
7.	Максим С.	0	Низкий	3	Выше среднего
8.	Ирина Ч.	0	Низкий	2	Средний
9.	Мария У.	3	Выше среднего	2	Средний
10.	Яна С.	2	Ниже среднего	4	Высокий

Анализируя данные таблицы 7, на контрольном этапе установлено, что высокий уровень показало 2 ребенка: Демид Н. и Яна С. К уровню выше среднего на контрольном этапе относится 4 ребенка: Варвара Ш., Игорь Е., Мирон У., Максим С. Данным детям на контрольном этапе стало доступно словообразование животных, мужских профессий, производных слов существительных. Однако еще присутствуют трудности в образовании приставочных глаголов противоположного значения.

К среднему уровню развития грамматического строя речи (словообразование) относится 4 ребенка: Антон Г., Дмитрий С., Ирина Ч., Мария У, результаты данных детей повысились в сравнении с констатирующим этапом, данным детям стало доступно словообразование существительных приставочным и суффиксальным способом, а также образование простой сравнительной степени прилагательных. Однако, по-прежнему отмечаются некоторые трудности образования приставочных глаголов противоположного значения и у одного ребенка отмечается невозможность образования простой сравнительной степени прилагательных.

На рисунке 3 представим результаты в виде диаграммы для наглядного сравнения результатов констатирующего и контрольного этапа.

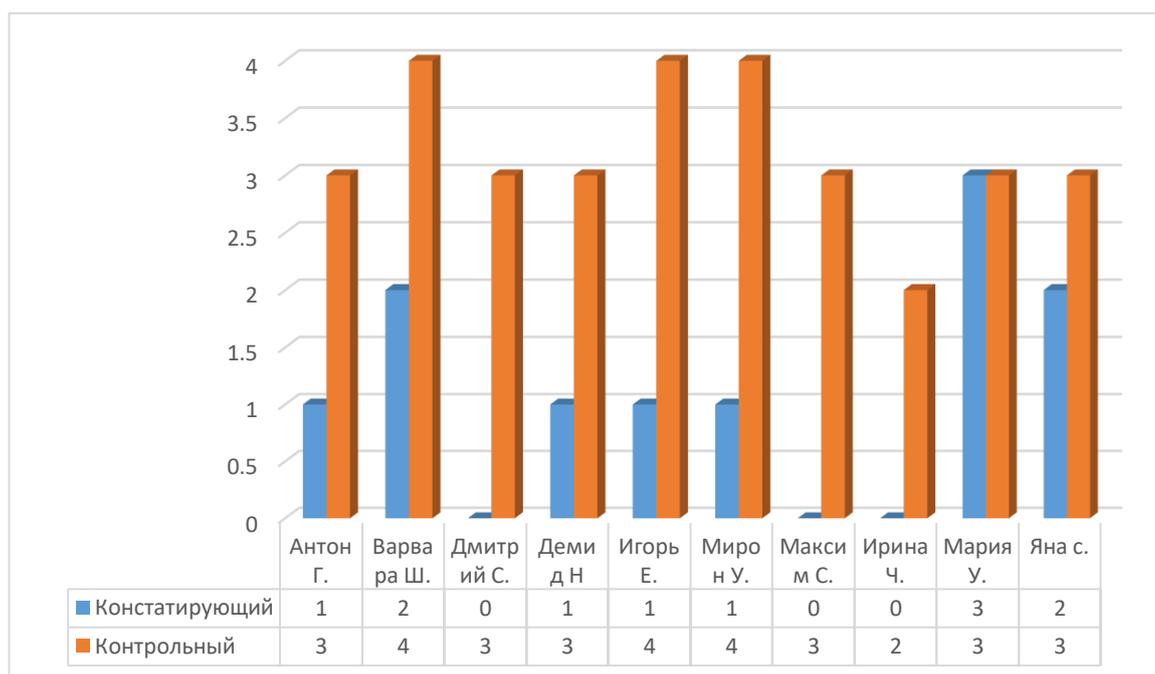


Рисунок 3 –Уровни развития грамматического строя речи (словообразование) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (констатирующий и контрольный этап)

Таким образом, на контрольном этапе исследования установлено, что:

- все дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня относятся к высокому уровню развития пассивного словарного запаса;

- 60% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня соответствуют высокому уровню развития активного словарного запаса и 40 уровню выше среднего;

- 20% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня соответствуют высокому уровню развития грамматического строя речи, 40% уровню выше среднего, 40% среднему уровню.

Комплекс дидактических игр применялся на индивидуальных и подгрупповых занятиях по формированию лексико-грамматического строя речи в соответствии календарно тематическим планом детского сада.

Соответственно, реализованный в рамках формирующего этапа комплекс дидактических игр психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматического строя речи показал свою эффективность.

### Выводы по 3 главе

Таким образом в данной части нами была организована экспериментальная работа по коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель экспериментальной работы – отобрать содержание коррекционной работы для психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи.

В исследовании были определены следующие критерии:

- пассивный словарный запас;
- активный словарный запас;
- грамматический строй речи (словообразование и словоизменение).

Исследование было организовано на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 3 г. Челябинск». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР III уровня).

Для исследования были использованы методики Р.И. Лалаевой и Н.И. Серебряковой «Исследование лексико-грамматического структурирования».

На констатирующем этапе было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня преобладает высокий и выше среднего уровень развития пассивного словарного запаса, однако отмечены нарушения в развитии активного словарного запаса и словообразования слов различных частей речи, преимущественно глаголов и прилагательных. Следовательно, процесс развития лексико-грамматического строя речи у детей, которые вошли в выборку исследования не может проходить

самостоятельно и требуется проведение коррекционной логопедической работы.

На формирующем этапе был разработан и практически реализован комплекс дидактических игр психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи.

Отобранный комплекс дидактических игр использован был на групповых и индивидуальных занятиях, в самостоятельной деятельности детей, в режимных моментах коррекционных занятий с логопедом, психологом.

На контрольном этапе была проведена верификация комплекса дидактических игр и получены следующие результаты:

– все дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня относятся к высокому уровню развития пассивного словарного запаса;

– 60% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня соответствуют высокому уровню развития активного словарного запаса и 40 уровню выше среднего;

– 20% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня соответствуют высокому уровню развития грамматического строя речи, 40% урону выше среднего, 40% среднему уровню.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически обосновать и эмпирически апробировать содержание работы по коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в изучении понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе, нами были рассмотрены закономерности развития лексико-грамматического строя речи в онтогенезе, возможности дидактических игр в развитии лексико-грамматической стороны речи у дошкольников.

В результате мы констатировали, что психолого-педагогическое сопровождение - это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психолого-педагогические условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. В результате мы констатировали, что лексико-грамматический строй речи – это словарный запас (лексика) и грамматически правильное его использование. В онтогенезе лексико-грамматический строй речи формируется постепенно и к концу дошкольного периода дети имеют довольно разнообразный словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается более медленный темп усвоения лексико-грамматических единиц, дисгармония развития морфологической и

синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажение общей картины речевого развития, нарушение при овладении морфологическим и синтаксическим компонентами.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в экспериментальном изучении особенностей лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, мы выбрали методику Р.И. Лалаевой и Н.И. Серебряковой «Исследование лексико-грамматического структурирования», провели обследование по ним и выяснили, что у детей отмечается недостаточный уровень развития лексико-грамматического строя речи. Дети имеют следующие недостатки в лексико-грамматическом строе речи: трудности в употреблении обобщающих понятий, названий профессий, глагольного словаря, трудности в составлении предложений, по опорным словам, по отдельным словам, в умении пользоваться способами словообразования, в образовании грамматической категории рода, понимания и активного использования предлогов.

В рамках выполнения третьей задачи исследования мы составили и реализовали в практической работе комплекс дидактических игр по развитию лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с следующими направлениями: активный словарный запас, – пассивный словарный запас; грамматический строй речи (словообразование и словоизменение).

Данный комплекс дидактических игр апробировался на логопедических занятиях и был подобран в соответствии с тематическим планом. Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие / Э.М. Александровская; Н.И. Кокуркина; Н.В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному язык у дошкольников : учеб. пособие / М.М. Алексеева, В. И. Яшина.– Москва : Издательский центр «Академия», 2000 – 400 с.
3. Андрусякова И. П. Особенности формирования словаря у старших дошкольников : учеб. пособие / И. П Андрусякова .- Москва : Наука через призму времени, 2020.-№8 .-41 с.
4. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду : учеб. пособие / В. Н. Аванесова. – Москва : Просвещение, 1972– 176 с.
5. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: книга / А. Г. Арушанова. — Москва : Мозаика-Синтез , 1999. - 272 с.
6. Арушанова А. Г Грамматические игры и упражнения : журнал / Николайчук , А. Г Арушанова Дошкольное воспитание. - Москва : – 1996. – №2. – 73-80 с.
7. Белоусова С. А. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников : учеб. пособие / С. А. Белоусова: Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – 340-341 с.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе : учеб. пособие / М.Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 345 с.
9. Белоусова С. А. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников : учеб. пособие / С. А. Белоусова: Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – 340-341 с.

10. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие / А. М Бородич. - Москва: Прочтение , 1981. - 256 с.
11. Белобрыкина О.А. Речь и общение: пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. - Ярославль: Академия развития, 2008.
12. Блувштейк З. Дидактические игры в логопедической работе : дошкольное воспитание / З. Блувштейк – 1984 – №4. – 25-27 с.
13. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : учеб.пособие / Бондаренко А. К. -Москва: Просвещение, 1991. — 160 с.
14. Белякова Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения с речевыми нарушениями / Белякова Л. И. – Москва , 1991
15. Бородич А. М. Методика развития речи детей: учеб. пособие / А. М Бородич - Москва: Просвещение, 1981. - 256 с.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Проблемы общей психологии : учеб. пособие / Л.С. Выготский, В.В. Давыдова - т. 2. – Москва : Педагогика, 2014. - 504 с.
17. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография. Избранные труды [Электронный ресурс] / В. В. Виноградов. <http://www.twirpx.com/file/1343437/> ( дата обращения 20.10.2022 ).
18. Л. С. Волкова Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волковой , С. Н. Шаховской. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
19. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи : учеб. пособие / Г. Х. Юсупова И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
20. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: учеб. пособие / Выготский Л. С. – Москва : Просвещение, 1966. - 17-25 с.

21. Горина Л.В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения: Балтийский гуманитарный журнал / Л.В. Горина, К.П. Сенаторова. – Москва, 2018. – Т. 7. – № 4. – 231-234 с.

22. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога: учеб. пособие / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 261 с.

23. Гнатюк Н. В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе : Карельский научный журнал. / Н. В. Гнатюк – 2014. – № 4. – 48-50 с.

24. Гнатюк Н. В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе : Карельский научный журнал / Н. В. Гнатюк. – 2014. – № 5. – 34-40 с.

25. Горбунова Н.Е. Профилактика дизорфографии у младших школьников в условиях инклюзивного образования. Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей / Н.Е. Горбунова; – 2015. – С. 67-70

26. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособие / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : - ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007 – 472 с.

27. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи: учеб пособие / А .Н. Гвоздев. – Москва 196

28. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие / В.П Глухов. — Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.

29. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособие / А. Н. Гвоздев. – Москва, 1961.

30. Гаркуша Ю. Ф. Педагогическое обследование дошкольников : учеб. пособие / Ю. Ф. Гаркуша— Москва : НПЦ «Коррекция». – 1992
31. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. / В.П Глухов— Москва : АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
32. Головчиц Л. А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сборник игр для педагогов и родителей/ Л.А. Головчиц. —Москва : ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. — 160 с.
33. В. В. Гербова. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада: журнал / В. В. Гербова .- Москва, Мозаика-Синтез, 2011.
34. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Книга для логопеда / Л. Н. Ефименкова .— Москва, 2-е изд, Просвещение, 1985. — 112 с.
35. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов : словарь / Т. В. Жеребило. – Назрань, Пилигрим , 2005. – 376 с.
36. Жукова Н. С . Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие / Е. М. Мастюкова , Т. Б Филичева. – Екатеринбург. – 1998
37. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: учеб пособие. / А. В Захарова. – Новосибирск, 1975.
38. Иванова Н.П. Упражнения по лексике : журнал дошкольное воспитание / Н. П Иванова – 1978. – №7. – 22-28 с.
39. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике /Е.И. Казакова : Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб: Санкт Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. – 45-48 с.
40. Кормушина Н.Г. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности: Азимут научных исследований: педагогика и психология/ Н. Г. Кормушина, И. С. Якиманская . – 2016. – Т. 5. – № 3. – 331-335 с.

41. Кенебас О.Н. Понятие психолого-педагогического сопровождения : Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей / О. Н. Кенебас. – 2015. – 108-110 с.

42. Козырева Е.А. Программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их учителей и родителей : книга / Е.А. Козырева. – Москва, Магистр, 1997. –165 с.

43. Коновалова О. В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения: Педагогика: традиции и инновации: матер.междунар. науч. конф. /О. В Коновалова - Челябинск: Два комсомольца, 2014- 35-36 с.

44. Коноваленко В.В.Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период : Пособие для логопедов. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко — Москва : Из-во ГНОМ и Д, 2002. — 104 с. ISBN 5-296-00187-7

45. Катаева А. А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя / А. А Катаева., Е.А. Стребелева—Москва: «БУК-МАСТЕР», 1993.– 191 с.

46. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности. Теоретико методологические проблемы современного воспитания : сборник научных трактатов / И.А. Липский . – Волгоград , 2004. – 359 с.

47. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : каталог Логопедия / Р.И. Лалаева, Н.В Серебрякова. — СПб: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

48. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного исследования и Московского университета. / А.Н. Леонтьев .– Москва.

49. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии главы : учеб. пособие / Р.Е. Левина . - Москва: Просвещение , 1967
50. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие/ Р.Е. Левина.- Москва: Просвещение, 1968 – 367 с.
51. Лалаева Р .И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя): учеб. пособие / Н. В Серебрякова, Лалаева Р. И. — СПб: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
52. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л. В.Лопатина, Серебрякова Н. В.— Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
53. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников: учеб. пособие / Н.В. Серебрякова, Р. И. Лалаева – Ростов-на-Дону, 2004. 43-44 с.
54. Люблинская А. А. Воспитателюоразвитии ребенка: науч. журнал / А. А. Люблинская.- Москва : Просвещение, 1972.
55. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: каталоге: Логопедия, Психология/ Р.И. Лалаева. - Москва, 2004.
56. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода: каталог / Г.А. Нагорная.- Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – 169-173 с.
57. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии: науч. журнал / И. И. Мамайчук . - СПб: Речь, 2001. - 220 с.
58. Мизайлова Н.П. Квалифицированные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка : каталог / Е.Г. Коваленко , Н.П Мизайлова.- Народное образование – 1998.- №6.-4 с.
59. Овчаренко Е. С. Сущность и содержание понятия психолого педагогическое сопровождение развития детей младшего школьного возраста

: Новая наука как результат инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: / Е.С. Овчаренко. – 2017. – 93-95 с.

60. Раскалинос В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология / В. Н. Раскалинос. – 2016. – № 4. – 11-15 с.

61. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика: методические рекомендации / Рычкова Н.А. – Москва: ГНОМ-ПРЕСС, 1998

62. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми: учеб. пособие / В. И Селиверстов. – Москва: ВЛАДОС, 1996

63. Соловьева О.Н. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду: каталог / Соловьева О.Н. – Москва: Просвещение, 1966

64. Селиверстов, В. И. Игры в логопедической работе с детьми : учеб. пособие / В. И Селиверстов. – Москва: Просвещение, 1987.

65. Тихеева Е .И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : учеб. пособие / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981

66. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит : учеб. пособие / Т. А. Ткаченко. – СПб, 1998

67. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С Ушакова, Е. М Струнина. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

68. Усанова О. Н. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией: учеб. пособие / О. Н Усанова, Ю.Ф. Гаркуша .– Москва.

69. Усова А. П. Обучение в детском саду : учеб. пособие / А. П. Усова. – Москва : Просвещение, 1970 – 445 с.

70. Ушакова Д. Н. «Толковый словарь русского языка» : Толковый словарь русского языка в 4 томах. / Д. Н Ушакова. - Т. 2. — 1938.
71. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника: методическое пособие с иллюстрациями / А. Р Соболева, Филичева Т. Б. — Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996. - 80 с.
72. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие / Т. Б Филичева, Н. А. Чевелева , Г. В. Чиркина . - Москва , 1989
73. Филичева Т. Б. Воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи: учеб. пособие / Т. Б. Филичева. – Москва, 2004 – 67 с.
74. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: учеб. пособие / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева . – Москва ,1993
75. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — Москва: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
76. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — Москва: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. ISBN 978-5-8112-3390-8
77. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец , Е. Н. Кутепова , Т. В. Волосовец. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
78. Харченко В. К. Семантика слова в детской речи : проблемы и наблюдения. Детская речь как предмет лингвистического изучения / В. К. Харченко , С. Н. Цейтлин. - 1987.
79. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г .Р. Шашки , Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — Москва : — 2-е изд , Издательский центр «Академия», 2014. — 256 с.

80. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

81. Юсфин С.М. Педагогическая поддержка в школе: науч. журнал / Т. А Зуева , С. М. Юсфин . Народное образование - 1998. -№6 -4 с.

82. Юрьева И. А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников : Азимут научных исследований: педагогика и психология / И. А. Юрьева. 2015. – № 2. – 120-122 с.

83. Ядрихинский А. М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе: Сибирский педагогический журнал / А.М. Ядрихинский .– 2006. – № 6. – 224– 229 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методика исследования лексико-грамматического строя речи

#### а) Исследование объема пассивного и активного словаря

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

##### Существительные

Семья: бабушка, дедушка, мама, папа, сын, дочь, брат, сестра.

Домашние животные: лошадь, собака, корова, коза, кошка, овца, свинья.

Дикие животные: лев, тигр, волк, слон, рысь, лось, зебра, олень, жираф, кабан, медведь, кенгуру, бегемот, носорог, крокодил, леопард, еж, лиса, белка, заяц, черепаха, обезьяна.

Домашние птицы: петух, курица, индюк, гусь, утка.

Дикие птицы: грач, голубь, сорока, филин, ласточка, ворона, синица, лебедь, сова, цапля, дятел, попугай, скворец, аист.

Рыбы: щука, сом, ерш, карась, лещ.

Насекомые: паук, оса, пчела, муха, жук, бабочка, кузнечик, стрекоза, гусеница, муравей.

Фрукты: яблоко, груша, лимон, слива, виноград, абрикос, арбуз, дыня.

Ягоды: клубника, малина, земляника, ежевика, брусника, клюква, черника, смородина.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, тыква, свекла, лук, перец, редиска, репа.

Цветы: колокольчик, незабудка, ландыш, ромашка, роза, мак, фиалка, тюльпан, астра, василек.

Деревья: сосна, ель, береза, осина, дуб, клен.

Игрушки: лошадка, машинка, кораблик, коляска, зайчик, мяч, буратино, кукла, мишка.

Одежда: майка, трусы, рубашка, брюки, пальто, шарф, варежки, комбинезон, плащ, халат, юбка, платье, кофта, носки.

Обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандали, тапочки, валенки.

Головные уборы: платок, кепка, шляпа, шапка, панамы.

Мебель: диван, шкаф, стол, стул, кровать, кресло, торшер, книжная полка.

Посуда: ложка, вилка, нож, тарелка, стакан, чашка, блюдце, чайник, сахарница, ведро, сковорода, кастрюля.

Учебные вещи: портфель, книга, тетрадь, ручка, карандаш.

Средства транспорта: автобус, трамвай, троллейбус, автомобиль, грузовик, поезд, самолет, корабль, вертолет.

Времена года: лето, осень, зима, весна.

Время суток: утро, день, вечер, ночь.

Жилище: дупло, нора, гнездо, будка, скворечник, берлога, дом.

Профессия: врач, продавец, ткачиха, швея, сварщик, маляр, электрик, каменщик, рабочий, тракторист, повар, парикмахер, водопроводчик, учитель.

Инструменты: топор, пила, рубанок, молоток, клещи, ножницы.

Явления природы: солнце, луна, облако, туча, гроза, молния, дождь, снег.

Части тела: голова, ноги, туловище, шея.

Части головы: волосы, лицо, лоб, брови, веки, глаза, ресницы, щеки, рот, губы, зубы, подбородок, уши.

Части руки: плечо, локоть, кисть, ладонь, пальцы, ногти.

Части ноги: бедро, колено, стопа.

Части туловища: грудь, живот, спина.

Части предметов: дерево – ствол, ветви, листья, плоды, корни;

Платье – воротник, манжета, петля, пуговица, карман, рукав, пояс;

Грузовик – кузов, кабина, фары, колесо;

Окно – рама, подоконник.

Прилагательные

Обозначения цветов: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, сиреневый, оранжевый.

Вкусовые ощущения: вкусный, кислый, сладкий, горький.

Температура: горячий, холодный.

Вес: тяжелый, легкий.

Сила: сильный, слабый.

Величина: большой, средний, маленький.

Высота: высокий, низкий.

Толщина: толстый, тонкий.

Длина: длинный, короткий.

Ширина: широкий, узкий.

Форма: круглый, овальный, квадратный, прямоугольный, треугольный.

Тактильные ощущения: гладкий, колючий, пушистый.

Глаголы

Кто как передвигается: скачет, прыгает, ползает, бегаёт, стоит, летает, плавает, сидит, идет, лежит, едет, играет, пьет, рубит, стирает, причесывается, слушает, варит, кормит, моется, ест, подметает, гладит, вяжет, шьет, чистит зубы, катается, обувается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет, застегивает, покупает, продает, жарит, стреляет, ловит рыбу.

Кто как кричит: голубь воркует, воробей чирикает, петух кукарекает, курица кудахчет, гусь гогочет, утка крякает, ворона каркает, мишка рычит, мышка пищит, волк воет, кошка мяукает, лягушка квакает, корова мычит, собака лает.

Кто что делает: повар варит, почтальон разносит почту, учитель учит, рабочий работает, тракторист пашет, летчик летает, врач лечит, продавец продает, швея шьет.

Что чем делают: пилой пилят, иглой шьют, ручкой пишут, утюгом гладят, ножницами режут, топором рубят, ножом режут, карандашом рисуют, молотком забивают гвозди.

#### 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 называние от 380 до 390 слов.

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

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

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

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

а) Исследование словообразования имен существительных

## Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных

Материалом исследования служат предметные картинки и слова: стул-стульчик, стакан-стаканчик, кувшин-кувшинчик, дом-домик, стол-столик, мячмячик, платок-платочек, звонок-звоночек, веник-веничек, замок-замочек, машина-машинка, миска-мисочка, пуговица-пуговичка, синица-синичка, ресница-ресничка, береза-березонька, книга-книжечка, дочь-доченька, тетя-тетенька, подушка-подушечка, кукла-куколка, роцца-рощица, кольцо-колечко, ведро-ведерко, одеяло-одеяльце, дерево-деревце, зеркало-зеркальце, платье-платьице, кресло-креслице, масло-маслице, письмо-письмецо, крыло-крылышко, бревно-бревнышко, пальто-пальтишко.

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.

Материалом исследования служат картинки: лиса-лисенок-лисята, коза-козленок-козлята, кот-котенок-котята, еж-ежонок-ежата, утка-утенок-утята, волк-волчонок-волчата, медведь-медвежонок-медвежата, белка-бельчонок-бельчата, свинья-поросенок-поросята, курица-цыпленок-цыплята, лошадь-жеребенок-жеребята, корова-теленки-телята.

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, обозначающихместилище чего-нибудь.

Материалом исследования служат предметные картинки и слова: чай-чайница, сахар-сахарница, суп-супница, пепел-пепельница, салат-салатница, соус-соусница, мыло-мыльница, селедка-селедочница, соль-солонка, масло-масленка.

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.

Материалом исследования служат предметные картинки и слова: пыль-пылинка, бусы-бусинка, крупа-крупинка, виноград-виноградина, ворс-ворсинка, горох-горошинка, жемчуг-жемчужинка, песок-песчинка, дождь-дождинка, снег-снежинка.

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.

Материалом исследования служат предметные картинки и слова: медведица, волчица, тигрица, львица, слониха, ежиха, лосиха, зайчиха, крольчиха, воробиха.

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

Материалом исследования служат картинки (велосипедист едет на велосипеде, мотоциклист едет на мотоцикле, хоккеист играет в хоккей, футболист играет в футбол, гитарист играет на гитаре, баянист играет на баяне, пианист играет на пианино, тракторист работает на тракторе, часовщик чинит часы, стекольщик вставляет стекло, экскаваторщик работает на экскаваторе, барабанщик барабанит по барабану, обходчик обходит участок дороги, летчик летает на самолете, писатель пишет книги, читатель читает книги, фокусник показывает фокус, печник кладет печь, лесник заботится о лесе, скрипач играет на скрипке ) или вопросы типа: «Как назвать того, кто едет на велосипеде?» и т.д.

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 хоккее?
- играет в футбол?
- играет на гитаре?
- играет на пианино?
- играет на баяне?
- играет на скрипке?
- чинит часы?
- точит ножи?
- барабанит по барабану?
- продает продукты, вещи? И т.д.

Затем задаются следующие вопросы (по методике Г.А.Черемухиной, А.М.Шахнарович):

- Как назвать того, кто на паровозе ездит?
- кто зарядку утром делает?
- кто песни сочиняет?
- кто играет на рояле?
- кто ломает все?
- кто точит ножи?
- кто водит вертолет?
- Кто такой полководец?
- Кто главнее: маршал или полководец?

Исследование словообразования названий профессий женского рода

Материал исследования: картинки и слова: учитель-учительница, писатель-писательница, воспитатель-воспитательница, продавец-продавщица, танцовщик-танцовщица, портной-портниха, пловец-пловчиха, повар-повариха, летчик-летчица, певец-певица, скрипач-скрипачка, пианист-пианистка, фигурист-фигуристка, тракторист-трактористка, спортсмен-спортсменка.

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.

Задаются также вопросы:

- Как назвать женщину, которая кормит птиц?
- ...которая кормит телят?
- ...которая доит коров?
- ...которая убирает мусор?

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

Исследование словообразования существительных от глаголов

Материалом исследования служат слова: прополоть-прополка, переезжать-переезд, посадить-посадка, пересказать-пересказ, вылетать-вылет, переходить-переход, засолить-засолка, слушать-слушание.

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

- Надо побелить стены. Родители заняты чем?
- Соседи переезжают на новую квартиру. Соседи заняты чем?
- Как называется место, где люди переходят дорогу?
- Учительница задала детям пересказать сказку. Дети будут готовить что?
- Самолет будет вылетать утром. На утро назначен что?
- Надо засолить огурцы. Мы будем заниматься чем?

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

Объяснение значения производных слов-существительных.

Материалом исследования служат слова: пуговичка, одеяльце, пальтишко, цыпленок, медвежонок, бельчонок, салатница, мыльница, солонка, дождинка, песчинка, бусинка, медведица, лосиха, львица, печник, стекольщик, писатель, портниха, певица, пианистка.

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

Верификация производных слов-существительных.

Материалом исследования служат правильные и неправильные производные слова: стулик-стульчик, шкафчик-шкафчик, одеяличко-одеяльце, свиненок-поросенок, собачонок-щенок, медведята-медвежата, сольница-солонка, стекольщик-стекольник, велосипедист-велосипедчик, писатель-писательник, певица-певчиха, пловчиха-пловчица, повариха-поварница. 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

Речевой материал, процедура и инструкция. Ребенку задаются следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он? Лису за хитрость? Зайца за трусость? Тигра за силу?

- Если днем мороз, то как называется такой день? Какой это день?
- Если на улице холодно, то как можно назвать такой день? Какой он?
- Если на улице дождь, то как можно назвать такой день?

- А если ветер, то какой это день?
- Если на улице солнце, то как называется такой день?».

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

Образование качественных прилагательных со значением незначительной степени качества

Материалом исследования служат слова и словосочетания: кислый – кисловатый, сладкий – сладковатый, длинный – длинноватый, хитрый – хитроватый, зеленый – зеленоватый.

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

Образование отглагольных качественных прилагательных

Материалом исследования служат слова: молчит – молчаливый, говорит – разговорчивый, боится – боязливый, смешит – смешливый, обижается – обидчивый.

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

Образование относительных прилагательных

Задание 1. Материалом исследования служат картинки и словосочетания, называющие из чего сделан предмет: стол из дерева, шляпа из соломы, шапка из меха, шарф из шерсти, ножницы из металла, мяч из резины, салфетка из бумаги, чайник из фарфора, ком из снега, ключ из железа, сумка из кожи, коробка из картона, труба из кирпича, подушка из пуха, платок из шелка, платье из ситца.

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. Материалом исследования служат следующие словосочетания: лист березы, лист осины, лист клена, лист дуба, шишка сосны, шишка ольхи, варенье из вишни, варенье из малины, варенье из груш, морс из клюквы, варенье из яблок, варенье из черники, варенье из брусники, суп из грибов, хлеб из ржи.

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

Материалом исследования служат следующие словосочетания: сумка мамы, сумка бабушки, шарф дедушки, портфель папы, кукла Маши, мяч Сережи, хвост лошади, хвост петуха, нора мыши, нора лисы, молоко козы, хвост собаки, хвост кошки, хвост волка, берлога медведя, дупло белки.

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

Материалом исследования являются следующие словосочетания: белый заяц, серый козел, тонкая рябина, низкий куст, сладкий пирог, рыжая лиса, пушистый цыпленок, зеленый платок, красное яблоко, теплый халат, вкусная булка.

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

Материал исследования, процедура и инструкция. Вначале формируется ориентировка в задании: «Эта лента длинная, а другая лента еще длиннее». Затем ребенку предлагается закончить следующие предложения:

- Мальчик сильный, а папа еще ...
- Это темная юбка, а другая еще ...
- Это красное платье, а другое еще ...
- Это удобное кресло, а другое еще ...
- Ромашка красивая, а роза еще ...
- У сестры толстая книга, а у брата еще ...
- Это высокий дом, а другой еще ...
- Это узкий коридор, а другой еще ...
- У Маши громкий голос, а у Пети еще ...
- Мама молодая, а дочка еще ...
- Сахар сладкий, а мед еще ...
- Диван мягкий, а подушка еще ...

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

Объяснение значения производных слов-прилагательных.

Материалом исследования служат слова: кисловатый, сладковатый, красноватый, молчаливый, смешливый, обидчивый, тоненький, низенький, тепленький, клюквенный, стеклянный, черничный.

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.

Материалом исследования служат правильные и неправильные производные слова и словосочетания: сок из абрикосов – абрикосный, абрикосовый; хвост рыбы – рыбий, рыбный; хвост петуха – петуховый, петушиный; берлога медведя – медвежья, медвединая; варенье из черники – черничное, черниковое; морс из клюквы – клюковый, клюквенный.

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

Материалом исследования служат картинки, действия с предметами и слова - глаголы с приставками противоположного значения: приклеить – отклеить, привязать – отвязать, пригнуть – отогнуть, сгибать – разгибать, собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, закрывать – открывать, привязать – отвязать, привинтить-отвинтить, приколоть-отколоть, присоединить-отсоединить, привезти-отвезти, придвинуть-отодвинуть

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

Материалом исследования служат глаголы с приставками противоположного значения, обозначающие приближение или удаление: подбежать-отбежать, подплыть-отплыть, подлететь-отлететь, подскочить-отскочить, подъехать-отъехать, подползти-отползти, подойти-отойти.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Игры для коррекции лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Упражнения для закрепления формы множественного числа:

«Один - много».

Цель: выявить умение детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа от существительного единственного числа.

Ход: Воспитатель показывает картинку с изображением одного предмета и предлагает ребенку найти картинку с изображением этого же предмета, но в большом количестве.

Картинки: шар – шары, дом – дома, ведро – ведра и т.д.

Воспитатель показывает картинку и называет: шар.

- А у тебя, - спрашивает воспитатель, - что на картинке?

Ответ ребенка: У меня на картинке шары.

Таким образом предлагается назвать все картинки (5-6 картинок).

«Лови и называй».

Воспитатель: Я буду бросать мяч и называть слова, которые обозначают один предмет; ты, бросая мяч, будешь мне называть слово, которое обозначает много предметов.

Эта игра напоминает нам правила игры «Один много».

Воспитатель бросает мяч ребенку, называя слово «дом»; ребенок возвращает мяч, называя слово «дома». Учить ребенка сочетать движение со словом. Воспитатель называет от пяти до восьми слов.

Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием «Ы».

«Измени слово». Воспитатель называет слово в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

Упражнения для уточнения формы родительного падежа:

1) Игра «Угадай, чьи это вещи». Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба, и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Воспитатель называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок бабушки; Это халат мамы; Это шуба девочки и т.д.).

2) Игра «Угадай, чьи это хвосты». На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой – изображения хвостов. Воспитатель показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.

Упражнения для формирования умения употреблять уменьшительно-ласкательные и пренебрежительно-увеличительные суффиксы.

Дидактическая игра «Большой маленький».

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: Картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: Красные кружки – большой и маленький. Воспитатель предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Воспитатель предлагает ребенку назвать кружки без слов «большой» и «маленький».

Это? – показывает на маленький кружок.

Ответ ребенка: кружок.

А это? – показывает логопед на большой круг.

Ответ ребенка: круг.

Воспитатель: Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки.

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Воспитатель ставит перед ребенком поднос с картинками с изображением больших и маленьких предметов и следит за ходом выполнения ребенком задания.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

Воспитатель предлагает назвать сначала большие предметы, а затем маленькие.

Ответ ребенка: елка, шар, мяч; елочка, шарик, мячик.

Дидактическое упражнение «Сложные слова»

Цель: учить детей образовывать сложные слова при помощи слияния двух основ.

Оборудование: картинки.

Листья падают-листопад	Сам ходит - самоход
Снег падает - снегопад	Звонит попусту - пустозвон
Звезды падают - звездопад	Сено косит - сенокос
Разводит сады - садовод	Везде ходит - вездеход
Разводит леса - лесовод	База для нефти - нефтебаза
Перевозит лес - лесовоз	Ходит на атомной энергии - атомоход
Сам летит - самолет	Пыль сосет - пылесос
Воду возит - водовоз	Рыбу ловит - рыболов

#### Дидактическое упражнение «Спортсмены»

Цель: учить детей образовывать существительные с помощью суффиксов.

Наглядный материал: картинки с изображением спортсменов.

Воспитатель начинает предложение, а дети заканчивают.

Спортсмен, который ходит на лыжах, - ...(лыжник).

Спортсменка, которая ходит на лыжах, - ...(лыжница).

Прыгает в воду... (прыгун, прыгунья).

Словарный материал: бегун – бегунья, гимнаст – гимнастка, пловец – пловчиха.

#### Дидактическое упражнение «Кто служит в нашей армии»

Цель: учить детей словообразованию при помощи суффиксов.

Оборудование: картинки с изображением воинов разных родов войск.

Словарный материал:

- чик

- ист

ракетчик

танкист

миномётчик                      связист

лётчик                              артиллерист

зенитчик

Дидактическая игра «У кого какая мама»

Цель: Учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов (- иц, - их, - ок).

Оборудование: картинки с изображением животных.

Словарный материал:

львица	зайчиха	теленок (корова)
тигрица	олениха	ягнёнок (овца)
лисица	ежиха	жеребенок (лошадь)
волчица		поросенок (свинья)
медведица		цыпленок (курица)
верблюдица		

Дидактическая игра «Назови профессию»

Цель: учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов - щик, - тель, - ист.

часовщик	строитель	пианист
крановщик	учитель	бульдозерист
каменщик		тракторист
стекольщик		

Дидактическое упражнение «Назови машину одним именем»

Цель: Упражнять детей в образовании сложных слов.

Ход игры:

Воспитатель рассказывает детям: «Машина, которая чистит картофель, - картофелечистка».

Словарный материал: кофеварка, кофемолка, овощерезка, соковыжималка, пылесос, полотер, глиномешалка.

Дидактическое упражнение «Скажи, что они делают»

Цель: Учить детей образовывать слова по объяснению.

Ход игры:

Воспитатель спрашивает детей:

Кто выращивает хлеб? (Хлеборобы.)

Кто выращивает виноград? (Виноградари.)

Кто выращивает чай? (Чаеводы.)

Кто выращивает свеклу? (Свекловоды.)

Кто выращивает хлопок? (Хлопкоробы.)

Игры на образование новых слов с помощью суффикса.

«Зверюшки»

Цель игры: образовать новые слова с помощью суффиксов.

Ход игры: Зайчик – зайчонок – зайка – заюшка – заюшкина – зайчий.

Волк – волчонок – волчица – волчишка – волчий.

«Дом – домик – домишко – домище»

Цель: упражнять в образовании существительных с помощью суффиксов :-ик, -ишк, -ище; в употреблении образованных существительных в Р.п.; развивать умение слышать грамматически правильную речь.

Материал: карточка, разделённая на 4 части, в каждой из которых изображения дома, домишки, домика и домищи; маленькие карточки разных цветов (жёлтого, голубого, красного) с изображением животных, мебели, посуды и др. предметов, имеющих в доме; цветные квадратики (по 3 шт. каждого цвета)

Ход: к картинке с изображением дома выкладываются 3 карточки разного цвета с животными или посудой, мебелью, одеждой и т.д. Ребёнку предлагается назвать объекты и определить, смогут ли они находиться в домике, домишке и домище, соединяя названия объектов с определённым суффиксом. Сначала дети самостоятельно выполняют действие, выкладывая результаты своего решения цветными квадратиками, соответствующими по цвету карточкам с предметами и животными, рядом с изображением разных домов, затем объясняют свои действия и называют полученные слова.

Например: «В домике могут жить заяц и кот, потому что можно образовать слова «зайчик» и «котик». А лиса там жить не сможет, т.к. слова «лисик» не существует».

Дидактические игры и упражнения на формирование словообразования глаголов

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Ход игры:

Воспитатель предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается.

Мыла – вымыла,

Умывается – умылся,

Одевается – оделся,

Гладит – погладила,

Поливает – полил,

Рубил – срубил,

Убирает убрал,

Вешает – повесил,

Рисует – нарисовал,

Прячется – спрятался,

Стирает – постирал,

Пишет – написал,

Ловит – поймал,

Красит – покрасил,

Догоняет – догнал,

Строит – построил

Дидактическое упражнение «Что делают дети?»

Цель: ввести в речь детей глаголы с приставками.

Оборудование: парные сюжетные картинки.

Вопросы к детям:

Что делает мальчик? (Рисует.)

Что сделал мальчик? (Нарисовал.)

Пары глаголов: лепит - слепил, моет - вымыл, пел - спел, играет – поиграл, гулял – погулял.

Игры на образование приставочных глаголов.

«Что сделал Незнайка»

Цель: учить образовывать глаголы с помощью приставок.

Ход игры: педагог задает вопросы детям, демонстрируя детям действие Незнайки.

-Что делает Незнайка?

- Незнайка бежит.

- За что забежал Незнайка?

- Незнайка забежал за дом.

- К чему подбежал Незнайка?

- Незнайка подбежал к дому.

- Откуда выбежал Незнайка?

- Незнайка выбежал из дома.

Ход игры:

Грач с юга .....(прилетел).

Грачевник..... (облетел).

Грач через гнездо .....(перелетел).

Грач от гнезда..... (отлетел).

Грач к гнезду ..... (подлетел).

Грач с дерева ..... (слетел).

Грач из гнезда ..... (улетел).

Грач в гнездо ..... (залетел).

Дидактические игры и упражнения на формирование словообразования прилагательных

Игры на образование относительных прилагательных.

«Волшебные превращения»

Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных от существительных, обозначающих материал и вещества, и изменять их по родам и числам; в составлении простых предложений с однородными членами.

Материал: карта с изображением сказочного Волшебника и вращающимися вокруг своей оси четырьмя кругами, на одной стороне которых – приспособление для картинка с изображением предметов. На большой карте есть место для прикрепления небольшого кусочка материала, из которого Волшебник будет «создавать» предметы. Предлагаемые вещества и материалы: дерево, фарфор, стекло, пластмасса, кожа, картон, бумага, резина, металл, пластик, поролон, шерсть, пух, разные ткани.

Количество игроков: индивидуально, парами и в подгруппе до 4 чел.

Ход: В чащобе, вдали от людей,

Волшебник живёт, чародей.

Волшебною палочкой чудной своей

Он делает массу полезных вещей.

Из материалов обычных

Много предметов различных

Создаст чародей за мгновенье

Лишь палочки прикосновеньем.

Из хрустала, поролона и кожи

Он сотворить очень многое может.

Вам нужно круги «золотые» вращать,

Картинки в кругах важно чётко назвать.

На карту выкладывается материал. Ребёнок вращает круги с прикреплёнными на них картинками, называя предметы и образовывая прилагательные от названия материала, изменяя их по родам и числам, в соответствии с тем, какой предмет изображён на карточке.

Например: «Это кожа. Из кожи Волшебник сделал...(переворачивает картинку) сумку. Сумка из кожи – кожаная. Волшебник сделал из кожи кожаную сумку».

Затем открываются следующие картинки. Когда все картинки открыты, ребёнок составляет обобщающее предложение. «Из кожи Волшебник сделал кожаную сумку, кожаный портфель, кожаное кресло, кожаные перчатки».

После этого изображения, прикрепляемые к обратной стороне кругов, и материал заменяются.

«Образуй»

Ход игры: день с солнцем – солнечный день, день с дождем – дождливый день, день с ветром – ветреный день, лист березы – березовый лист.

Игры на образование притяжательных прилагательных.

«Фантастический зверь»

Цель: упражнять в образовании притяжательных прилагательных; в составлении простых распространенных предложений.

Материал: картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана).

Ход: 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».

«Чей? Чья? Чье?»

Ход игры: Чей сын Ваня? Ваня – папин и мамин сын. Чья дочка Таня? Таня – папина и мамина дочка. Чье ухо? Ванина ухо.

Игры на образование сравнительной степени прилагательных.

«В гостях у матрёшек»

Цель: упражнять в образовании сравнительной степени прилагательных, в составлении сложноподчинённых предложений с союзом «а»; развивать навык соотношения предметов по величине, зрительное восприятие.

Материал: три карты в виде домиков, разных по высоте; на каждой - в соответствии с их размером изображены матрёшки: большая, средняя и маленькая; наборы карточек с изображениями предметов, отличающихся по размеру.

Ход: «Мы в гостях у матрёшек. В их домах находится много разных предметов. Догадайся, из дома какой матрёшки эта тарелка?». Ребёнок раскладывает карточки с предметами в дом каждой из матрёшек.

«У маленькой матрёшки тарелка мелкая, а у средней какая?... (глубокая), а у большой?... (ещё глубже). Каша в тарелке маленькой матрёшки вкусная (горячая), а у средней?... (вкуснее, горячее), а у большой?... (ещё вкуснее (горячее) или самая вкусная)».

Сравнивать предметы можно в разной последовательности.

Когда ребёнок освоит алгоритм игры, он может самостоятельно определять качества предметов для сравнения. Например, кровать можно сравнить по высоте, ширине, длине, степени удобства, красоте и т.д.

Игры на образование сравнительной степени прилагательных.

Дидактическая игра «Назови какой дом?»

Цель: учить образовывать прилагательное от имени существительного.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, задавая вопросы.

Дом из кирпича (какой дом?) – кирпичный дом.

из бетона –	из пластмассы -	из бумаги -
из камня –	из металла -	из льда -
из глины —	из стекла -	из дерева —

Дидактические упражнения «Скажи одним словом»

Словарный материал: длинное ухо – длинноухий, короткий хвост – короткохвостый, длинные рога – длиннорогий, рыжий хвост – рыжехвостая, любит труд – трудолюбивый, ходит быстро – быстроходный. И так далее.

Дидактическая игра «Продукты питания»

Цель: Согласование прилагательных с существительными среднего рода.

Ход:

Воспитатель: Сегодня утром почтальон принес посылку с вареньем (показывает банку с вареньем). А какое оно, мы не знаем.

Воспитатель: Давайте попробуем догадаться. Варенье из яблок? Какое?

Дети: Яблочное варенье. Из груши какое варенье? Грушевое варенье.

Из клюквы? Клюквенное варенье. Из сливы? Сливовое варенье. Из клубники? Клубничное варенье. Из малины? Малиновое варенье. Из вишни? Вишневое варенье. Из банана? Банановое варенье. Из ананаса? Ананасовое варенье.

Воспитатель: Повтори за мной: грушевое, малиновое, вишневое, банановое, ананасовое варенье.

Дети повторяют.

Дидактическая игра «Найди ошибку»

Цель: обучение образованию имени прилагательного от имени существительного.

Ход игры:

Воспитатель называет предложение, где одно прилагательное заменено тем существительным, от которого оно образовано.

Например:

На улице льет (осень) дождь.

Какой льет на улице дождь? (Осенний.) И т. д.

Выигрывает тот ребенок, который больше других найдет и исправит «ошибок».

Примерные предложения:

Дует теплый (весна) ветер.

Мама купила (апельсин) сок

Скоро наступит первый (зима) день.

Папа купил сыну (мех) шапку.

В саду собрали (богатство) урожай.

«Путешествие в изумрудный город»

Цель: формирование навыка образования относительных прилагательных от существительных.

Материал: плакат с изображением Изумрудного города, улица Молодежная, Дом моды. Кусочки тканей.

Ход игры:

Воспитатель предлагает детям отправиться в путешествие по Изумрудному городу. «Сегодня мы отправимся в Дом моды на улицу Молодежную. Что же мы здесь увидим? Это Дом моды для детской и взрослой одежды. Модели сшиты из разных тканей (ситец, бархат, драп, кожа, нейлон, фланель, мех, сатин, сукно, шерсть, кружево, тюль, трикотаж, шелк)». Организуется диалог: «Это ситец. Платье сшито из ситца, платье ситцевое».

«Экскурсия в сад»

Цель: формирование практических навыков образования и употребления относительных прилагательных.

Материалы: предметные картинки, корзинки.

Ход игры:

«Дети взяли корзинки и собрались на экскурсию в сад, доехали до остановки «Фруктовая» и стали в саду собирать яблоки, груши, виноград, малину, смородину и т. д. Устали, отдохнули на поляне и разделили все собранное на фрукты и ягоды».

Воспитатель задает вопрос, что можно сварить из них (сок, компот, варенье, морс и т. д.). Воспитатель обращает внимание детей на то, как будут

называться напитки, сваренные из фруктов — фруктовые, а из ягод — ягодные (дети проговаривают хором и индивидуально). На поляне оборудован «прилавок», где размещены фрукты, овощи, кувшины, стаканы, банки. Детям предлагают выбрать фрукт или ягоду и назвать сок, сделанный из них. Воспитатель дает образец ответа: я взяла малину, сделаю сок малиновый (образец повторяется детьми) ; я взяла виноград — сок сделаю виноградный. Каждый ребенок определяет, как называется его сок. (Фрагмент занятия представлен в Приложении 4)

#### «Вкусное варенье»

Цель: развитие навыков словообразования, обучение детей составлению словосочетаний с включением относительных прилагательных.

Материалы: банка с вареньем, одноразовые ложки по числу детей, розетки с разными вареньями.

#### Ход игры:

Воспитатель показывает банку с вареньем и просит детей догадаться, какое варенье, если оно из клюквы, из вишни, из абрикосов, из сливы и т. п. Ребенок отвечает: «Сливовое варенье»; «Вишневое варенье» и т. д. Правильно ответившие дети с закрытыми глазами с помощью воспитателя отгадывают по вкусу какое варенье пробуют.

#### «Путешествие в изумрудный город»

Цель: упражнение детей в образовании относительных прилагательных от существительных и составлении простого предложения.

Материал: плакат с изображением Изумрудного города, улицы Фруктово-ягодная и витаминно-овощная.

#### Ход игры:

Воспитатель предлагает детям отправиться в путешествие по Изумрудному городу. «Сегодня мы отправимся на улицу Фруктово-ягодную и витаминно-овощную. Давайте посмотрим, какие предметы встретятся нам здесь. Фруктово-ягодная улица с вкусными сладкими садовыми плодами и ягодами (груша, яблоко, виноград, слива, малина, крыжовник, вишня,

смородина, арбуз, дыня, ананас, лимон, апельсин, мандарин и т. д.) ». Организуется диалог: «Это яблоко. Из яблок делают сок. Сок яблочный». Ребенок составляет простое предложение с новым словом: «Я люблю яблочный сок»; «Бабушка варит вишневый компот» и т. д.

«А это Витаминно-овощная улица с крупными спелыми, выросшими на грядках помидорами, огурцами, баклажанами, картофелем, репой, свеклой, морковью, капустой (цветной и белокочанной, редиской, петрушкой, укропом, хреном, горохом, фасолью, луком». Организуется диалог: «Это морковь. Из моркови делают салат. Салат морковный». (если слово сложное и от него невозможно образовать нужную форму, то ребенку это не сообщается, а воспитатель получает возможность проверить степень сформированности данного словообразовательного умения). Аналогично, как и на предыдущей улице детям предлагается составить короткую фразу.

«Мы строители»

Цель: развитие навыка образования относительных прилагательных от существительных, умения включать их в короткую фразу.

Материалы: предметные картинки.

Ход игры:

Воспитатель выставляет на полотно картонный контур дома и предлагает догадаться, какой это дом, если он из бревен, досок, камней, кирпича, блоков, соломы и т. п. Дети образуют соответствующие прилагательные.

Воспитатель выставляет схему предложения из четырех слов, где полосками разных цветов обозначены слово-действие, слово-определение, слова-предметы. Первое предложение, показывая на схему, составляет воспитатель: Рабочие построили блочный дом. Затем предлагает детям вспомнить о строительных профессиях и составить по схеме свои предложения. Например: Каменщики выстроили кирпичный дом. Плотники построили бревенчатый дом. И т. п.

«Путешествие в Изумрудный город»

Цель: упражнение в образовании относительных прилагательных от существительных, составлении словосочетаний.

Материал: плакат с изображением Изумрудного города, соответствующих улиц.

Ход игры:

Воспитатель предлагает детям отправиться в путешествие по Изумрудному городу. «Сегодня мы отправимся на улицу Строительную. Давайте посмотрим, какие предметы встретятся нам здесь. На Строительной улице продаются разные материалы (алюминий, бумага, войлок, вата, дерево, картон, кожа, железо, солома, кирпич, камень, металл, песок, резина, чугун, сталь, цемент; металлическая дверь, железная труба, кирпичная перегородка, деревянная лестница, чугунная печка и т. д., предметы, сделанные из этих материалов для возведения домов и инструменты».

Организуется диалог: воспитатель спрашивает, как называется предъявляемый материал, что из него делают, какой предмет получился. Например, это кирпич, из кирпича строят дом, дом кирпичный. Затем детям предлагается составить словосочетания с новыми словами: соломенная крыша, железный замок, кирпичная стена и т. д.

«Смешинки-юморинки»

Цель: упражнение детей в образовании прилагательных от существительных, составлении предложений с относительными прилагательными.

Ход игры: воспитатель говорит: «Сейчас мы с вами будем придумывать смешные предложения. К каждому новому слову вы будете добавлять слово «тарелка» и «чайник»». Например, Снег. А тарелка из снега какая? Снежная. Снежная тарелка. Снежный чайник.

Резина. А предмет из резины какой? Резиновый. Резиновый мяч.

Примерный лексический материал

Кирпич, ситец, шелк, дерево, стекло, кожа, железо, сталь, пластмасса, мех, бумага, песок.

С наиболее интересными словосочетаниями предлагается составить предложение: Снежная тарелка растаяла на столе, Резиновый мяч высоко подпрыгнул.

Игра с мячом «Ответь одним словом»

Цель: развитие навыка образования относительных прилагательных от существительных, закрепление умения использовать образованные слова в словосочетаниях.

Материалы: мяч среднего размера.

Ход игры:

Воспитатель бросает мяч по очереди детям и при этом произносит словосочетания с предлогами: пирог с яблоками, котлеты из курицы, бульон из мяса, оладьи из картофеля, запеканка из творога и т. п. Поймав мяч, ребенок отвечает словосочетанием с относительным прилагательным: яблочный пирог и т. д.

«Что сегодня на обед?»

Цель: закрепление навыка употребления относительных прилагательных во фразовой речи.

Материал: полиэтиленовые мешочки 10\*10 см с разными сыпучими продуктами (вермишель, кофе, пшено, гречневая крупа, горох и т. п.) .

Ход игры:

Дети по указанию воспитателя называют свои продукты. Воспитатель спрашивает: «Какую кашу можно сварить из вашего продукта? (Гречневую, пшеничную, манную и т. п.). Какой суп можно сварить? (Вермишелевый, гороховый и т. п.). Какой напиток можно приготовить? (Кофейный). Какую запеканку можно сделать? (Вермишелевую, манную)». Воспитатель помогает детям при затруднениях с ответами. Наиболее сложные прилагательные проговариваются хором. С образованными словами дети составляют предложения: Мама приготовила манную запеканку, Бабушка сварила гороховый суп и т. д.

«Путешествие в Изумрудный город»

Цель: закрепление навыка образования относительных прилагательных от существительных с включением их в предложение, состоящее из 3-5 слов.

Материал: плакат с изображением Изумрудного города, аллеи Сладкоежек.

Ход игры:

Воспитатель предлагает детям отправиться в путешествие по Изумрудному городу. «Сегодня мы отправимся на аллею Сладкоежек. Давайте посмотрим, что встретится нам здесь. На аллее Сладкоежек клумбы из зефира, скамеечки из шоколада, дорожки из леденцов, фонтаны из крема, бассейны из сливок, ручьи из молока, тропинки из вафель, домики из мармелада, окна из бисквита». Организуется диалог: «Эта клумба из зефира. Это зефирная клумба» и т. д. Дети составляют предложения с новыми словами: Сливочный бассейн прозрачный и глубокий, Леденцовые дорожки извивались маленькими змейками и т. д.

«Подбери словечко»

Цель: закрепление навыка образования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, составление предложения с образованными словами.

Ход игры:

Воспитатель произносит предложение, а ребенок добавляет нужное слово и проговаривает предложение целиком.

Заяц белый, а зайчонок. (беленький).

Шарф синий, а шарфик. (синенький)

Береза тонкая, а березка (тоненькая).

Дом низкий, а домик. (низенький).

Примерный лексический материал:

серый – серенький

вкусный – вкусенький

сладкий – сладенький

тонкий – тоненький

