



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня в логопедической
группе посредством проектной деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

77 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 18 12 20 г.

зав. кафедрой СПП и ПМ

(название кафедры)

Ведущий И.А. ФИО

Ведущий И.А.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1
Басина Дарья Евгеньевна

Научный руководитель:

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

Резникова Е.В.

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	68
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	68
1.2 Понятие «лексико-грамматической строй речи» в литературе.....	17
1.3.Формирование лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе.....	24
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	34
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	36
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	69
2.2 Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	46
2.3 Проектная деятельность как средство развития лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	65
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ.....	68
3.1 Изучение лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	68
3.2 Состояние лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	77

3.3 Содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению в процессе развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности	95
3.4 Результаты экспериментальной работы.....	107
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	126
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	130
ПРИЛОЖЕНИЕ	138

ВВЕДЕНИЕ

Освоение родного языка в качестве средства и способа общения и познания – одно из важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте. Именно дошкольный возраст особенно сензитивен к усвоению речи: если определенный уровень овладения языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь не может быть благополучно пройден на более поздних возрастных этапах.

В настоящее время в логопедических группах возрастает количество дошкольников с общим недоразвитием речи. При данной форме речевой патологии нарушается развитие всех компонентов речевой системы. При общем недоразвитии речи обнаруживается нарушение звукопроизношения, низкий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Дети с общим недоразвитием речи не усваивают в достаточном объеме общеобразовательную программу детского сада, а в дальнейшем испытывают трудности в школе.

Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Известно, что обязательным условием становления связной устной, а позже и письменной речи является высокий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Поэтому формирование лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является наиболее актуальной проблемой при формировании готовности к обучению в школе.

Необходимость формирования лексико-грамматической стороны у детей подчеркивали такие авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирова и другие.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [62] акцентируют внимание на формировании у детей умения владеть грамматическим строем языка,

связной диалогической и монологической речью. Одним из эффективных средств, позволяющим решать проблему развития лексико-грамматической стороны речи, является проектная деятельность. Теоретическая основа проектной деятельности в России разработана в трудах Е.С. Полат, Н.В. Матяш, Г.Б. Голуб, А.И. Савенкова. В основе проекта находится проблема, для ее решения обязательно проведение исследовательского поиска, результаты которого обобщаются в единое целое. Использование проектной деятельности позволяет создать благоприятную языковую среду, которая дает образцы грамотной речи и повышает речевую культуру детей, обогащает речь лексико-грамматическими средствами на основе активной деятельности в окружающем мире и звучащей речи; расширяет сферы использования лексико-грамматических средств языка в различных формах речи.

В связи с этим, представляется необходимость теоретически и эмпирически изучить коррекционную работу по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения. Этим обусловлен выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в логопедической группе посредством проектной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально проверить возможность использования проектной деятельности в роли средства развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматической стороны речи посредством проектной деятельности.

Предмет исследования: особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. изучить и провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. изучить особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
3. разработать проект по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и оценить эффективность его включения в процесс психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования состоит в следующем: в процессе психолого-педагогического сопровождения применение проектной деятельности будет способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

1. культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский);
2. психолого-педагогическая концепция теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский);
3. 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.);

4. коммуникативно-деятельностный подход А.А. Леонтьева, И. А. Зимней к процессу обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Методы исследования были выбраны с учетом объекта исследования и соответствуют задачам работы. В процессе исследования применялись следующие методы исследования:

Теоретические: анализ литературы, сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента, обобщение результатов исследования и фиксирование полученных данных по проблеме исследования;

Эмпирические: психолого-педагогический эксперимент; методы логопедического обследования; методы математической обработки полученных данных.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС №442 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обобщен теоретический материал по проблеме психолого-педагогического сопровождения в процессе развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности.

Практическая значимость исследования. Основные положения и выводы исследования могут послужить основой для совершенствования психолого-педагогического сопровождения в процессе развития лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в детских дошкольных учреждениях.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется теоретико-методологическим обеспечением исследования, его комплексностью, адекватностью методов исследования поставленным

целям и задачам, репрезентативностью полученных данных, сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

Структура диссертации: диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка. Для наиболее полного преодоления нарушений необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

В педагогике сопровождение рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [31].

В психологии ещё нет единства мнений в определении понятия «сопровождение», хотя этот термин прочно вошёл в профессиональную жизнь практических психологов как концептуально, так и в отношении практической деятельности.

В работах по практической психологии этот термин появился впервые в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» – «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей». В настоящее время этот термин широко известен и активно используется психологами: Э.М. Александровской, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой и др.

Термин «сопровождение» Ю.В. Слюсарев употреблял для обозначения недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.

Психолог М.Р. Битянова дала определение термину сопровождение: «Сопровождать ребёнка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь, когда ребёнок потеряется, или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребёнок, ни его умудрённый опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребёнку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор дороги – право и обязанность каждой личности, но если на перекрёстках и развилках с ребёнком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным, - это большая удача» [6, с.236].

Исследователи в области психолого-педагогического сопровождения имеют свои взгляды на определение этого термина. Е.И. Казакова пишет о том, что психолого-педагогическое сопровождение – это такая помощь ребёнку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы [25]. Мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников. Органическое единство диагностики проблемы и субъективного потенциала её разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении. Помощь в формировании ориентационного поля.

Е.И. Казакова выделяет три основных вида сопровождения: предупреждение возникновения проблем; обучение сопровождаемым

методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций; экстренная помощь в кризисной ситуации [25].

Е.А. Козырева даёт следующее определение психолого-педагогическому сопровождению – система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребёнка с ориентацией на зону его ближайшего развития [27].

Э.М. Александровская считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определённом этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод о том, что авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение в разных аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребёнка;
- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребёнку сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных движений учащимися;

- как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка понимают организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития ребёнка в образовательной среде [70]. Психолого-педагогическое сопровождение является системой профессиональной деятельности различных специалистов, которая направлена на создание условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности [41].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» было дано в 2003 г. В Письме Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 и Приложение к письму психолого-педагогическое сопровождение определено как «особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [48].

Обозначим методологические основы системы психолого-педагогического сопровождения, которые были предложены С.Г. Косаревским.

Личностно-ориентированный подход. Он определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребёнка при построении системы сопровождения образовательного процесса, максимальный учёт индивидуальных, субъективных и личностных особенностей детей;

Антропологическая парадигма в педагогике и психологии. Предполагает целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных свойств и функций на рассмотрение целостной ситуации развития ребёнка в контексте его связей и отношений с другими.

Концепция психического и психологического здоровья детей. Рассматривает в качестве предмета работы практического психолога в образовании проблемы развития личности в условиях конкретного

образовательного пространства. Отдаёт приоритет психопрофилактике возникновения проблем.

Парадигма развивающего образования. Утверждает необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но и обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств.

Теория педагогической поддержки. Утверждает необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развития её «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Проектный подход в организации медико-психолого-социального сопровождения в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Парадигма гуманистического, развивающего и личностноориентированного образования. Определяет новые требования к принципам и методам психолого-педагогического процесса.

С.А. Маркова указывает, что система психолого-педагогического сопровождения общими признаками [40]:

- ориентировка на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития в качестве ключевой ценности в системе образования);
- установка на поддержку собственной активности ребенка, способности самостоятельно решать проблемы и задачи развития;
- осознание важности комплексного подхода, обеспеченного общей работой специалистов разных профилей;

- общность использования метода сопровождения в совокупности диагностики, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана;
- понимание обязательности работы в тесной связи с практической деятельностью образовательных учреждений.

В общем виде как процесс психолого-педагогическое сопровождение является целостной деятельностью всех субъектов образовательного процесса.

Она включает в себя три основных компонента:

1. систематический мониторинг психолого-педагогического статуса, динамики психического развития ребенка в процессе обучения;
2. создание социально-психологических условий для развития личности, успешности обучения ребенка;
3. организация специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей.

В соответствии с представленными компонентами процесса сопровождения устанавливаются конкретные формы и содержание работы специалистов – это комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование педагогов, родителей, а также других участников образовательного процесса

Проблема психолого-педагогического сопровождения рассматривалась в работах Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, В.А. Шишкиной и др. В исследованиях авторы пришли к выводу, что педагог должен найти подход к ребенку, при этом понимать, что и как он делает, то есть: как взаимодействует с ребенком, какие методы использует в совместной деятельности, что будет знать ребенок в итоге и что сможет реализовать самостоятельно.

На уровне дошкольной организации задачей психолого-педагогического сопровождения является совместная деятельность всех специалистов по обнаружению проблем в развитии детей, оказанию помощи в преодолении трудностей, взаимодействии с педагогами, родителями и сверстниками.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является комплексной технологией поддержки и помощи для ребенка при решении задач развития, воспитания и обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение детей реализуется по следующим направлениям:

- профилактическое (предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка рекомендаций для педагогов и родителей);
- диагностическое (выявление особенностей в психическом развитии ребенка);
- консультативное (оказание помощи детям, их родителям и педагогам);
- развивающее (развитие потребности в новых знаниях, возможности их приобретения и реализации в деятельности);
- коррекционное (организация работы с детьми, которые имеют проблемы в развитии).

Последовательность работы по сопровождению ребенка имеет алгоритм:

1. постановка проблемы (поступление запроса, понимание сути проблемы, проведение диагностики);
2. анализ информации (обсуждение возможных путей и способов решения проблемы);
3. разработка плана помощи (определение последовательности действий, разделение обязанностей сторон, сроков реализации);

4. выполнение плана по решению проблемы (реализация рекомендаций каждым участником сопровождения);
5. оценка результатов деятельности по сопровождению.

Психолого-педагогическое сопровождение организуется в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [62] обращают внимание на формирование у детей умения владеть грамматическим строем языка, связной диалогической и монологической речью. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, речевое развитие детей включает в себя такие направления как:

1. владение речью как средством общения и культуры;
2. обогащение активного словаря;
3. развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
4. развитие речевого творчества;
5. развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
6. формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Задачи образовательной области «речевое развитие» включают в себя [1]:

- развивать речевую активность детей;
- развивать диалогическую форму речи, создавать коммуникативные ситуации, вовлекая детей в беседу;
- расширять словарный запас, связанный с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей;
- развивать фразовую речь;

- продолжать развивать способности детей к словообразованию и словоизменению;
- формировать у детей мотивацию к школьному обучению.

Таким образом, одной из задач психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи III уровня является развитие лексико-грамматической стороны речи.

1.2 Понятие «лексико-грамматическая сторона речи» в литературе

В лингвистике лексика понимается как совокупность слов, которые входят в состав какого-либо языка или диалекта [5], словарный состав языка, какого-нибудь его стиля [44]. Лексика является сложной системой, состоящей из разных по происхождению, по области употребления и стилистической значимости групп слов, и характеризуется множественностью входящих в её состав единиц [19].

Итак, лексическая сторона речи – компонент языка, в который вмещает в себя активный словарь и пассивный словарь, умение пользоваться им в конкретной ситуации. К активному словарю, относят слова, которые человек понимает и употребляет [58]. К пассивному словарю относятся слова, которые говорящий человек понимает, но не употребляет в речи. Пассивный словарь включает те слова, о значении которых человек догадывается по контексту, всплывающие в сознании тогда, когда человек их слышит [60].

В состав лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари и словари служебных частей речи. Номинативный словарь – словарь, который служит для называния, обозначения. Предикативный словарь – совокупность слов, которая обозначает действие или состояние предмета, в данном языке. Атрибутивный – относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения.

Основной единицей языка является слово, которое представляет собой основу речевой деятельности. Успешность этой деятельности во многом зависит от объёма словаря, используемого в общении, от точности понимания значения слов. По мнению А.Р. Лурии, слова, входящие в лексикон соединяются друг с другом разными смысловыми связями, которые образуют сложную систему семантических полей [40]. Семантическим полем является функциональное образование, в котором по семантическим признакам группируются слова. Слова распределяются и объединяются внутри семантического поля, происходит выделение ядра и периферии. Ядром являются частотные слова, которые обладают выраженными семантическими признаками.

По мнению Л.С. Выготского лексика – это уточнение значения слова [11]. Значение слова вначале полисеманлично, его значение расплывчатое. Слово может обладать несколькими значениями от обозначения предмета до действия. В процессе формирования параллельно с уточнением значения слова развивается структура значения слова. Л.С. Выготский считал, что слово, взятое со стороны значения «единицей речевого мышления. Слово – скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает» [12].

Л.С. Выготский выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу [11]. Он отнес к нулевой степени обобщения – собственные имена и названия единичного предмета, к первой степени обобщения – понимание обобщенного значения наименований однородных предметов, действий, качеств, ко второй степени обобщения – обозначение родовых понятий, передающих обобщенно названия предметов, признаков, действия и форме имени существительного; к третьей степени обобщения – усвоение слов, обозначающих родовые понятия.

Слово – основная структурно-семантическая единица языка, без которой невозможна речевая деятельность. Успешность этой деятельности во многом зависит от объёма словаря, используемого в общении, от

точности понимания значения слов. Слово обеспечивает содержание общения. Свободная устная и письменная речь опирается прежде всего на владение достаточным словарным запасом.

Лингвисты выделяют такие обязательные свойства слова, как фонетическая выраженность, грамматическое оформление, семантическая валентность, т.е. наличие значения и способность слова сочетаться с другими словами. Отсюда вытекает важный вывод о необходимости овладения словом в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи. Главной особенностью слова является единство его лексического и грамматического значений.

Слово имеет сложное по своей структуре значение. Оно является обозначением определенного предмета, соотносится с конкретным образом предмета, но также является обобщением совокупности предметов, признаков, действий [12]. Уточняя значение слова, параллельно происходит уточнение структуры значения слова.

Следует различать значение и смысл слова. Смысл – это содержание слова в речи, в определенном контексте. Слово в речи может приобретать различные смысловые и эмоционально-экспрессивные оттенки в зависимости от своего сочетания с другими. Большая роль в изменении смысла слова в речи принадлежит также интонации, с которой оно произносится.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга. Они входят в единую лексическую систему. Каждая лексическая единица этой системы связана различными отношениями с другими единицами как по значению, так и по форме (синонимические, антонимические связи, тематические и лексико-семантические группы). Место слова определяется также его многозначностью, сочетаемостью с другими словами. При усвоении лексики эти связи начинают взаимодействовать. Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические) поля, или так называемые

вербальные сети. Овладение словом одновременно является процессом его «обрастания» лексическими связями с другими словами.

Лексическое значение слова – это его содержание, т.е. устанавливаемая нашим мышлением соотнесённость между звуковым комплексом, понятием и предметом (или явлением), обозначаемым этим комплексом. Лексическое значение слова индивидуально, причём оно остаётся одним и тем же во всех грамматических формах. А.А. Леонтьев [37] и другие выделяют следующие компоненты лексического значения слова: денотативный – отражающий в значении слова особенностей денотата; понятийный или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, связей слов по семантике; коннотативный компонент – отражающий эмоционального отношения говорящего к слову; контекстуальный компонент.

Грамматическое значение – это абстрактное языковое содержание грамматической единицы, имеющее в языке регулярное выражение. Грамматическое значение не индивидуально, поскольку оно принадлежит целому классу слов, объединённых общностью морфологических свойств и синтаксических функций.

Таким образом, следует различать грамматические и лексические значения. Лексическое значение слова даёт представления о каком-то элементе действительности, его свойствах, признаках, состоянии. Грамматическое значение либо выражает отношения, существующие между словами, либо указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям. Каждая грамматическая форма, каждый морфологический элемент (приставка, суффикс, окончание) имеют определенное значение.

Можно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон:

1. соотнесённости слова с предметом,
2. связи слова с определенным понятием,

3. соотнесенности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка.

Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами. Таким образом, словарный состав языка представляет собой сложную структуру, система которой образуется различными классами слов. Эти слова связаны между собой различными отношениями.

Итак, лексический состав – важнейший компонент языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения и орудием мышления. Таким образом, лексика представляет собой сложную систему, состоящую из различных по происхождению, по сфере употребления и стилистической значимости групп слов [71]. Она характеризуется множественностью составляющих единиц и изменчивостью состава.

Все эти особенности обусловлены тем, что именно в лексике находят наиболее прямое отражение явления окружающей действительности [17]. В лингвистике лексика рассматривается как совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта [3], словарный состав языка, какого-нибудь его стиля, сферы [42].

В лингвистике грамматика – это организация слова и предложения, которое присуще данному языку [6], формальный строй языка, образующий значения в пределах слова и аспекты создания, функционирования и строения производных и сложных слов.

Грамматическое значение – это части речи, общие и частные значения (у имени – род, число, падеж; у глагола – вид, залог, время, лицо, наклонение) [59]. Грамматика в слове рассматривает возможности синтаксической сочетаемости (валентность слова) и тенденцию вбирать в себя семантические и грамматические характеристики своего лексико-грамматического окружения. По мнению Л. В. Щербы [71] и других, предложение – является важнейшей единицей грамматической стороны языка. Предложение выражается в языке в разных формах и

модификациях, функционально нагруженное и интонационно оформленное.

Грамматический строй языка является системой единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса [59]. Таким образом, грамматика, как строй языка, представляет собой «систему систем», которая объединяет данные компоненты. Эти системы обозначают подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями [8].

А.Н. Гвоздев в своем труде «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» пишет о том, что грамматическая сторона речи состоит из морфологии, словоизменения, словообразования и синтаксиса [14].

Грамматика включает в себя несколько аспектов:

1. морфология – изменение слов как частей речи, категорий, характерные той или иной части речи [53];
2. словообразование – образование слов по существующим в языке моделям, структуры производных слов, подчиняющиеся определенным правилам [8];
3. синтаксис – различные типы сочетания слов, отношения между словами в словосочетании и предложении, предложение как целое, различные виды и типы предложений [7].

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения в пределах слова (изменение его по числам, родам, падежам). В современном толковом словаре русского языка -морфология (в лингвистике): система форм изменения слов в каком-либо языке; раздел грамматики, изучающий формы слов.

Словообразование изучает образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку [5]. «Словообразование» в лингвистике употребляется в

двух значениях: как название процесса образования новых слов в языке и как название раздела языкознания, изучающего словообразовательную систему языка. В современном толковом словаре русского языка - словообразование - это образование слов в языке по законам и правилам данного языка (при помощи аффиксов, чередования звуков, словосложения и т.п.) [50].

Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов [4]. В современном толковом словаре русского языка – синтаксис:

1. раздел грамматики, изучающий законы соединения слов и строения предложений;
2. в лингвистике: строение предложения и способы сочетания слов в предложении, свойственные какому-либо языку [50].

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 [50]. Основная единица синтаксиса – предложение.

Важнейшим видом лексико-семантического соединения слов является словосочетание. Соотношение языковых единиц – слова, словосочетания, предложения, играют важную роль в формировании и выражении мысли.

По характеристике А. А. Реформатского: «Грамматика преимущественно выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т.е. грамматические, лишенные конкретики» [49].

Связь грамматики с действительностью совершается через лексику, так как грамматика лишена конкретности. Каждое грамматическое явление имеет две стороны: внутреннюю, грамматическое значение, то, что выражено, и внешнюю, грамматический способ выражения, то, чем выражено.

Основой для усвоения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Каждая грамматическая форма, каждый морфологический элемент (приставка, суффикс, окончание) имеют определенное значение. Усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения, когда происходит развитие монологической формы связной речи.

Таким образом, лексическая сторона речи рассматривается с точки зрения усвоения и применения активного и пассивного словаря; значения и обобщения слов. В свою очередь грамматическая сторона речи рассматривается с точки зрения усвоения и применения правил морфологии, словообразования, синтаксиса. Лексическая сторона речи реализуется посредством грамматических форм. Следовательно, можно говорить о лексико-грамматической стороне речи.

1.3.Формирование лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе

Ранний этап формирования речи, в том числе и овладения словом, рассматривается в работах таких авторов, как Л.С. Выготского [11], А.Р. Лурии [40], А.Н. Гвоздева [15], М. М. Кольцовой [29], Е. Н. Винарской [9], Н. И. Жинкина [21] и других.

В становлении речи детей А.Н. Леонтьев [37] выделяет четыре этапа: подготовительный (с момента рождения до года); преддошкольный (от года до 3 лет); дошкольный (от 3 до 7 лет); школьный (от 7 до 17 лет). Развитие детской речи до трех лет подразделяется на три основных этапа: доречевой этап (первый год жизни), в котором выделяются периоды гуления и лепета; этап первично освоения языка (дограмматический) – второй год жизни; этап усвоения грамматики (третий год жизни).

С рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач. Интонационное обогащение крика свидетельствует о том, что у ребенка начала формироваться функция общения. К 2-3-м месяцам жизни появляется гуление. Между 4-мя и 5-ю месяцами жизни начинается лепет. С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит артикуляционные движения губ окружающих и пытается подражать.

Последующее развитие речи связано с обязательным речевым (слуховым) и зрительным контактом со взрослым человеком. После 8-ми месяцев постепенно у ребенка благодаря слуховым обратным афферентациям формируется фонетическая система родного языка.

Уже в 7-8 месяцев дети начинают адекватно реагировать на слова и фразы, которые сопровождаются соответствующими жестами и мимикой. При многократном повторении взрослым слов и в сочетании с показом предмета у ребенка со временем образуется связь между зрительным представлением предметов и звучащим словом. Понимание слышимого слова устанавливается до того, как ребенок может его произнести.

Первые слова появляются к концу первого года жизни, носят обобщенно-смысловой характер [61]. Освоение и развитие фонетической системы языка идет за появлением слов, как семантических единиц. У ребенка появляются аморфные, лепетные слова, состоящие из ударных слогов. Такие «слова – корни» означают в той или иной ситуации действия или предметы и не сочетаются по правилам грамматики. Появляются первые нерасчленённые слова, состоящие из ударных слогов [11]. В конце первого и начале второго года жизни ребенка словесный раздражитель постепенно начинает приобретать силу. Однако в этот период развития, по наблюдениям М. М. Кольцовой [29], слова не разделяются друг от друга, реакция ребенка появляется на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией.

На начальной стадии реагирование на словесный раздражитель выражается в виде ориентировочного рефлекса. Далее на основе

ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В данный период развития в речи появляются первые нерасчлененные слова – лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в большинстве из ударных слогов. Данный этап развития речи называют стадией «слово-предложение». Слово еще не обладает грамматическим значением.

В возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В этот период у ребенка быстро растет запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи. Развитие слова у ребенка происходит в направлении предметной соотнесенности слова и в направлении развития значения [11].

Первоначально новое слово возникает у ребенка в качестве непосредственной связи между конкретным словом и соответствующим ему предметом. Первая стадия развития детских слов проходит по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово, ребенок связывает его с предметом, а далее и воспроизводит его. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок от пассивного приобретения слов от окружающих людей переходит к активному расширению словаря. Таким образом, сначала ребенок получает знаки от окружающих его людей, затем осознает их, устанавливает функции знаков.

В течение формирования лексики также происходит и уточнение значения слова [33]. Одно и то же слово может обозначать сразу предмет, признак, действие с предметом. Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, уточняющими его значение. Параллельно идет развитие структуры значения слова. Слово приобретает разные оттенки значения в зависимости от контекста и от интонации. В ходе онтогенеза значение слова не остается неизменным, оно развивается [11]. Структура значения слова является различной в разные возрастные периоды.

Имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. Л. С. Выготский [12] назвал этот период развития значения слова «удвоением предмета». Е.С. Кубрякова называет этот период этапом «прямой референции» [30]. На этом этапе значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете. На первых стадиях знакомства со словом отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слова, в основном в возрасте от 1 до 2,5 лет, отмечаются явления сдвинутой референции, «сверхгенерализации» [61]. Отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с изначальным предметом. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается. Изменение значения слова выражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, и связано с когнитивным развитием.

По мнению Л. С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Значение слова развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному [12].

По мнению А. Р. Лурия [40], прежде всего при формировании предметной соотнесенности слова оказывают внимание побочные, ситуационные факторы, в будущем прекращающие играть роль в этом процессе. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью – центральный процесс при формировании речевой деятельности в онтогенезе [30].

В конце второго года жизни быстро пополняется словарь, формируется элементарная фразовая речь. В пассивный словарь входит больше слов, чем в активный словарь. Дети этого возраста хорошо понимают обращённую к ним речь взрослого и правильно выполняют словесную инструкцию.

Грамматическая структура предложения усваивается ребенком в несколько этапов. Первыми появляются формы слова в именительном падеже единственного и множественного числа, после появляются слова в винительном падеже повелительного наклонения. Далее появляются формы глаголов в третьем лице единственного числа настоящего времени. Предложения детей включает до 3-4 слов.

В речи трехлетнего ребенка со временем формируется умение правильно связывать разные слова в предложения [64]. К трём годам в словарь входит более 1000 слов. Формируются новые виды слов – слова-обобщения, обозначающие родовые понятия. В этот период уточняются значения слов, устанавливается точное соотношение между словом и его смыслом. Сильное увеличение словарного запаса достигается путём расширения круга возможностей и интересов детей, жизненного опыта, общения с окружающими взрослыми, а также со сверстниками. Для данного возраста характерно усвоение общих правил формообразования, а также появление простых предлогов. Предложение у детей трёхлетнего возраста состоит из 5-6 слов, отношения выражаются с помощью предлогов. Ребёнок умеет согласовывать прилагательные с существительными в косвенных падежах.

С четырех лет жизни фразовая речь ребенка усложняется. К четырём годам словарный запас возрастает до 1600–1900 слов. Из них, по данным А.Н. Гвоздева [14], 50,2% составляют существительные, 27,4% – глаголы, 11,8% – прилагательные, 5,8% – наречия. На этом этапе речевого развития формируется навык глагольного управления. В активной речи появляются сложные предлоги, закрепляются навыки согласования прилагательного с существительным. Предложение становится более распространенным, благодаря использованию эпитетов. Начинают появляться сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с использованием союзов.

К пяти годам ребенок в полной мере усваивает обиходный словарь. В словарный запас входит около 2200 слов. При нормальном речевом развитии к 5 годам дети овладевают всеми типами склонения существительных. Трудности могут появляться в употреблении существительных в родительном и предложном падежах множественного числа. К этому времени усваиваются основные формы согласования слов. После пяти лет дети могут выделять части предметов, сравнивать их по общим и частным признакам. Детями усваиваются свойства предметов, начинают употребляться слова, обозначающие отвлеченные понятия. К концу пятого года жизни начинается овладение контекстной речью. С количественным и качественным обогащением речи, возрастанием ее объема в речи ребенка 5-6-ти лет встречается увеличение грамматических ошибок, неправильные изменения слов, трудности в планировании высказывания.

К старшему дошкольному возрасту ребенок усваивает все основные модели родного языка. В этот период образуется ядро словаря, которое в будущем существенно не меняется. Слова в лексиконе соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей [40].

По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова группируются в семантические поля. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А. Н. Гвоздева [14], Д. Б. Эльконина [71] и др. Формирование грамматического строя речи происходит на основе определенного уровня когнитивного развития. При формировании

грамматического строя речи ребенок должен освоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения и закрепления этих правил в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка происходит в тесной взаимосвязи. Появление новых форм слова содействует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи закрепляет грамматические формы слов.

В работах А. Н. Гвоздева [13] с учетом взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды развития грамматического строя речи.

I период – период предложений, которые состоят из аморфных слов-корней (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес). Период включает в себя два этапа: этап однословного предложения; этап предложений из нескольких слов-корней.

Первый этап I периода (1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес). Ребенком используются отдельные слова в роли предложения. В речи небольшое количество слов, используемые для выражения потребностей и впечатлений. Основная часть слов состоит из существительных, обозначающих названия лиц, предметов, звукоподражаний, лепетных слов.

Второй этап I периода. (1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.). Ребенком объединяются в одном высказывании сначала два, затем три слова, в речи появляется фраза. Отсутствует грамматическая связь между словами. Слова используются в предложениях в одной аморфной, неизменяемой форме. При комбинировании аморфных слов-корней ребенок не ставит и не решает задачу выбора нужной грамматической формы, употребляет одинаковую форму в различных словосочетаниях.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г.10 мес. – 3 года). Трех этапа периода: этап формирования

первых форм слов (I г. 10 мес. – 2 г. 1 мес); этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 г 1 мес. 2 г. 6 мес); этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 6 мес. – 3 г.).

Для первого этапа II периода характерно появление первых форм слов. На этом этапе дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. Ребенок использует в речи различные формы одного и того же слова. Начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами, но имеется большое количество аграмматизмов. Также на этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3–4 слов.

2-й этап II периода – использование системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес). Из-за сложности флексийной системы ребенок не может сразу усвоить все формы словоизменения. Последовательность усвоения грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. В течение определенного времени детьми используется одно, наиболее продуктивное окончание, которое А. Н. Гвоздев называет «главенствующим» [13]. Другие варианты окончаний, которые выражают то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными и они сменяются продуктивными флексиями.

Характерная черта речи детей на этом этапе – это стремление к унификации основы различных форм слова. Отмечается однозначное соединение корня и флексии, это выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма.

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, продуктивные правила формообразования [66], позже он овладевает частными правилами, исключениями из общего правила, происходит разграничение внутри системы языка.

На этом этапе встречается еще большое количество грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения. Структура предложения расширяется и усложняется до 5 – 8 слов, появляются сложные предложения: бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода – усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерная особенность нормального речевого развития в усвоении предлогов только после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий.

На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги, позже, научившись выделять и использовать флексию, ребенок вводит в эту конструкцию и недостающий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов наблюдаются аграмматизмы. Усвоение более частных правил словоизменения продолжается. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова. Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы, но полномерно морфологическая система языка еще не усвоена.

III период – дальнейшее усвоение морфологической системы языка типов спряжений и склонений (от 3 до 7 лет). Происходит систематизация грамматических форм по типам склонения и спряжения, усвоение единичных форм, исключений. Значительно уменьшается свободное использование морфологических элементов, потому что ребенок овладевает общими и более частными правилами грамматики.

В процессе овладения практической грамматикой в речи детей появляются разнообразные аграмматизмы – окказиональные формы. С.Н.

Цейтлин поделила их на виды при формообразовании [66]. К первому виду отнесена унификация места ударного слога (закрепление ударения за определенным слогом в слове). В следующем виде С.Н. Цейтлин выделила устранение беглости гласных (гласный чередуется с нулем звука). Следующим видом является игнорирование чередований конечных согласных. Последним автор выделяет устранение нарушения при изменении суффикса и отсутствие супплетивизма при формообразовании [66].

Формирование речи ребенка в лексико-грамматическом плане считается законченным к шести годам [63]. К седьмому году жизни, ребенок овладевает речью в качестве полноценного средства общения. С постепенным овладением лексико-грамматическим строем и фонетической системой родного языка, в дошкольном возрасте развиваются механизмы координации между дыханием, фонацией и артикуляцией. Дети имеют довольно разнообразный словарь и в достаточной мере овладевают грамматическим строем родного языка.

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

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Под общим недоразвитием речи рассматривают различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Своевременное преодоление нарушений речи имеет большое значение для общего психического развития ребёнка. Для наиболее полного преодоления нарушений необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития ребёнка в образовательной среде, система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности.

Психолого-педагогическое сопровождение организуется в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, речевое развитие детей включает в себя такие направления как: развитие речевой активности детей; обогащение активного словаря; развитие способности детей к словообразованию и словоизменению; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; владение речью как средством общения и культуры.

Таким образом, одной из задач психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи III уровня является развитие лексико-грамматической стороны речи.

Лексическая сторона речи рассматривается с точки зрения усвоения и применения активного и пассивного словаря (номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных

частей речи); значения и обобщения слов. В свою очередь грамматическая сторона речи рассматривается с точки зрения усвоения и применения правил морфологии (изменения слов по родам и падежам, числам), словообразовании (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксиса (построение простых и сложных предложений). Лексическая сторона речи реализуется посредством грамматических форм. Следовательно, можно говорить о лексико-грамматической стороне речи.

Таким образом, точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи. Освоение грамматического строя языка имеет большое значение, так как только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для него средством общения. Освоение грамматических норм языка способствует тому, что речь начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения. Лексико-грамматическая сторона речи играет важную роль в становлении правильной связной устной, а в будущем письменной речи.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Одним из распространенных нарушений речи среди детей старшего дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. Изучением общего недоразвития речи занимались такие ученые, как Р.Е. Левина, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Ф.Спирова и другие.

Под общим недоразвитием речи понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и к смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [35]. Все разнообразие степеней речевого недоразвития Р.Е. Левиной были условно разделены на три уровня: «отсутствие общеупотребительной речи», «начатки общеупотребительной речи», «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [36]. Рассмотрим кратко выделенные уровни речевого недоразвития.

Для первого уровня речевого недоразвития характерно полное или почти полное отсутствие словесных средств общения в том возрасте, когда у детей с нормативным развитием речь в основном сформирована. Характерны ограниченные речевые средства общения.

Для второго уровня речевого недоразвития характерны значительно возросшие речевые возможности детей, общение осуществляется с помощью жестов, сопровождаемых лепетными частями слов, и посредством в достаточной степени постоянных, сильно искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. В общении

детьми используется искаженный, ограниченный запас общеупотребительных слов.

Для третьего уровня речевого развития характерно то, что обиходная речь у детей оказывается относительно развернутой, уже нет грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, однако имеются отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

Эти уровни отражают типичное состояние компонентов речи у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Данную группу детей можно определить как четвертый уровень общего недоразвития речи [63]. У детей с четвертым уровнем речевого недоразвития наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаруживаются отдельные нарушения смысловой речи.

Общее недоразвитие речи может возникать вследствие сочетания генетических факторов с неблагоприятными внешними воздействиями [42]. Также имеет место совокупность наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и нарушения созревания мозга в ранние периоды развития. Часто в анамнезе детей с общим недоразвитием речи отмечается наличие перинатальной энцефалопатии – внутриутробного и, или в период родов поражения мозга.

Особенно выраженным и стойким является общее недоразвитие речи, которое обусловлено ранним органическим поражением центральной нервной системы. Резидуально-органическое поражение центральной нервной системы возможно по типу дизонтогенетического нарушения (как следствие недоразвития или отставания в развитии) и,

или энцефалопатического нарушения (как следствие повреждения структур центральной нервной системы).

В зависимости от этиологии общего недоразвития речи и клинических особенностей детей, Е.М. Мастюковой были выделены три основные группы детей с общим недоразвитием речи [43].

В первую группу входят дети с неосложненным дизонтогенетическим вариантом общего недоразвития речи, то есть в синдроме общего недоразвития речи выражены только симптомы недоразвития речи. В анамнезе таких детей возможны негрубые отклонения от нормы: нерезко выраженный токсикоз второй половины беременности матери или недлительная асфиксия в родах, недоношенность, соматическая ослабленность в раннем периоде развития.

У этих детей отсутствуют выраженные нарушения нервно-психической деятельности, но со стороны неврологической симптоматики возможны дисфункции по типу нарушения регуляции мышечного тонуса и недостаточности со стороны тонкой моторики. В психическом плане у детей отмечаются черты эмоционально-волевой незрелости и слабая регуляция произвольной деятельности.

Во вторую группу входят дети с неблагоприятным анамнезом, с осложненным вариантом общего недоразвития речи церебрально-органического генеза. Речевое недоразвитие у них сочетается с неврологическими и психопатологическими симптомами.

У детей второй группы могут отмечаться такие неврологические синдромы:

1. гипертензионно-гидроцефальный (синдром повышенного внутричерепного давления: нарушается умственная работоспособность, произвольная деятельность и поведение; характерно наличие головных болей и головокружение; быстрая истощаемость в деятельности, повышенная возбудимость и

- раздражительность, двигательная и эмоциональная расторможенность);
2. церебрастенический синдром, который проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости (при этом характерны: эмоциональная неустойчивость, нарушение функций активного внимания, памяти, а также возможность сочетания с проявлениями гипервозбудимости – общее эмоциональное и двигательное беспокойство или преобладание заторможенности, вялости, пассивности);
 3. синдромы двигательных расстройств, характеризующиеся изменениями мышечного тонуса, а также: легкими парезами, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса, часто выявляются нарушения артикуляционной моторики в виде легких парезов, тремора и насильственных движений отдельных мышц языка, обуславливающие проявления стертой дизартрии;
 4. неврозоподобные синдромы, которые проявляются в виде тиков мышц лица, энуреза, субклинических эпилептических проявлений (судорожные реакции на высоте температуры, вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения, характерные изменения на электроэнцефалограмме). Многие дети этой группы отличаются общей моторной неловкостью, они с трудом переключаются с одного вида движений на другой. Для многих из них характерны нарушения общего и орального праксиса.

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них типичных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Исследование высших психических функций этих детей показывает

локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, недостаточность фонематического восприятия. Дети этой группы обычно испытывают выраженные затруднения в усвоении математики.

Незрелость эмоционально-волевой сферы сопровождается низкой умственной работоспособностью, эмоциональной лабильностью, иногда двигательной расторможенностью, повышенной аффективной возбудимостью, часто с преобладанием повышенного фона настроения по типу эйфории. Для некоторых из них, наоборот характерны повышенная тормозимость, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Эти дети часто вялые и безынициативные. Деятельность носит непродуктивный характер.

В третью группу входят дети с моторной алалией, наиболее стойким, резко выраженным, специфическим нарушением формирования речи. При алалии недоразвитие речи (или её патологическое развитие) связано, прежде всего, с органическим поражением мозга ребенка в доречевой период.

У многих детей с общим недоразвитием речи выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при выполнении движений по словесной инструкции. У детей отмечается отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушение последовательности элементов действия, пропуск его частей. Наблюдается недостаточность развитости мелкой моторики, а именно недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе.

У детей с речевым недоразвитием обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [51]. При функциональных отклонениях, дети быстро дают невротические реакции. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью или наоборот нерешительностью.

Присутствие органического поражения мозга обуславливает плохую переносимость жары, головные боли, тошноту и головокружения. Дети легко истощаемы и быстро пресыщаются любым видом деятельности.

Характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, а также может отмечаться заторможенность, вялость. Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. На протяжении занятия с усилием сохраняют усидчивость, работоспособность, произвольное внимание [54].

Для третьего уровня речевого недоразвития характерны пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, которые кажутся несущественными, но их совокупность вызывает у ребенка большие затруднения при обучении в школе [35]. Некоторые неречевые процессы остаются несформированными длительное время [18]. В свой черед неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

В основу психологических исследований, направленных на изучение формирования психических процессов у детей с нарушениями речи, легли теоретические положения Л.С. Выготского о социально обусловленной природе высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущей роли речи в формировании психических процессов. В силу наличия у детей общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются следующие особенности психических процессов.

У детей отмечается неустойчивость внимания и памяти, в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи и низкий уровень контроля собственной деятельности. Работоспособность резко может меняться, так как психическое состояние неустойчиво [53].

Недостаток базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия.

Но следует учесть, что не всегда может отмечаться прямая зависимость между нарушением звукопроизношения и нарушением восприятия звуков [56].

Недостаточность зрительной сферы проявляется в основном в недифференцированности зрительных представлений, в нестойкости зрительной памяти [43; 66]. Дети с речевым недоразвитием затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта. Могут встречаться трудности ориентировки в собственном теле. Пространственные нарушения наблюдаются в и нарушениях счёта. Однако пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуются тенденцией к компенсации [43].

У детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность распределения. На фоне словесной инструкции сосредоточить внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной [56]. Внимание обладает рядом свойств: неустойчивостью, более низким, по сравнению с нормой, уровнем показателей произвольности внимания, трудностями в планировании своих действий.

Дети чувствуют трудности в концентрации внимания на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Снижение уровня произвольного внимания ведет к несформированности или нарушению у них структуры деятельности. У детей все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий, последующий) часто не сформированы или значительно нарушены, при этом больше всего страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (т.е. в процессе выполнения задания) виды контроля. Особенности произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи ярко проявляется в характере отвлечений [43].

При более или менее сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, нарушается продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, но слуховая память снижена. Дети могут забывать сложные инструкции, пропускать элементы и нарушать последовательность заданий [44].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития влечет специфические особенности мышления. У детей отмечается отставание в развитии словесно-логического мышления и в овладении мыслительными операциями.

Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. В процессах мышления отмечаются трудности в систематизации, накоплении опыта, трудности анализа и синтеза речевой информации, установления причинно-следственных связей в предложении. Наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления. Отмечается низкий объем знаний об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточность самоорганизации речевой деятельности [26].

Воображение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, это обусловлено бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах оказываются неточными и неполными, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в связи с этим запаздывает формирование понятий [26].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня значительно хуже сформированы мышление, внимание и память, чем у детей с нормативным речевым развитием. Кроме того, дети с общим недоразвитием речи с общей соматической слабостью также имеют отставание в развитии двигательной сферы: их движения плохо скоординированы, скорость и четкость их выполнения снижены.

Наибольшие сложности проявляются при выполнении движений по словесным указаниям. У детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается недостаточная координация движений по всем видам моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер, которые проявляются в психофизической расторможенности или заторможенности.

Совокупность речевых и когнитивных нарушений препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности. Нарушения общения проявляются в незрелости его мотивационно-потребностной сферы:

- снижении потребности в общении;
- неразвитости форм коммуникации (диалогическая, монологическая речь);
- особенностях речевого поведения.

Степень выраженности речевого дефекта является определяющим фактором в иерархии межличностных отношений. Дети, которые имеют сравнительно хорошо развитую речь, занимают высокое положение в системе личных отношений.

Для личностного развития характерна разная степень выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Для большинства детей типичны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания своего дефекта.

Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У детей отмечается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями или отрицательными эмоциями. Улучшение работоспособности связано с

развитием способности к саморегуляции вследствие правильно организованной коррекционно-педагогической работы [55].

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня не всегда в полной мере критично оценивают свои возможности, чаще всего переоценивая их. Многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают.

Недостаточное развитие речевых средств и познавательной активности у детей с общим недоразвитием речи ограничивает круг их общения и способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает специфические черты речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу (Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова, Л.Г. Соловьева и др.). В свою очередь низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов (Л.Г. Галигузова, А.Г. Рузская).

Клинические и психологические особенности детей с общим недоразвитием речи III уровня значительно затрудняют обучение и воспитание. У детей выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере, которые вызывают быструю утомляемость в процессе обучения. Для детей с общим недоразвитием речи характерно снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса.

Как отмечается исследователями, психическое развитие детей данной категории протекает более благополучно, чем развитие речи. Первичная патология речи затормаживает формирование потенциально сохранных умственных способностей. Но по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме [38].

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточность сформированности сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Новый материал детьми воспринимается слабо, несмотря на внешнюю сформированность речи, степень его усвоения низкая. Следовательно, нарушение речи у детей с общим недоразвитием речи – это многоаспектный характер. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на успеваемости в школе.

2.2 Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Развитие детской речи как и в норме, так и в патологии является сложным и многообразным процессом. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическими единицами, слоговой структурой слов, звукопроизношением. Это проявляется в усвоении языковых групп в различных временных промежутках. Поэтому разные элементы языка находятся на разных стадиях своего развития, одни элементы языка уже усвоены, а другие еще не усвоены или усвоены частично. Поэтому разговорные нормы детей отличаются своим разнообразием.

Р.Е. Левина описывая третий уровень развития речи у детей, отмечала лексико-грамматическую и фонетическую недостаточность [35]. У детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка. Номинативный и предикативный словарь превалирует над группами слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Р.И. Лалаева выделяет особенности лексикой стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [34]. Она говорит об ограниченности словарного запаса, объемах активного и пассивного словаря, об их неравномерности, неточности употребления слов,

вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Также обращает внимание на то, что ассоциации у детей данной категории носят немотивированный, случайный характер. При формировании семантических полей трудности заключаются в выделении центра семантического поля и его структурной организации. Ограниченность количества смысловых связей, говорит о небольшом объеме семантических полей. Парадигматические ассоциации характеризуются преобладанием отношений аналогий, а отношения противопоставления и родо-видовые встречаются редко. Кроме того, замечено, что латентный период реакции на слово-стимул у детей с речевыми нарушениями значительно длиннее, чем в норме [32].

Особенности лексической стороны речи проявляются в ограниченности объема предикативного словаря; в большом количестве замен по семантическому признаку, что говорит о несформированности семантических полей, в недостаточности дифференциации признаков значений слов; в незнании или неточном употреблении большого количества общеупотребимых слов, сходных по зрительному признаку; в заменах семантически близких слов; в заменах словообразовательными неологизмами; в заменах однокоренными словами и словами, которые похожи по артикуляции; в большой степени немотивированности ассоциаций [51].

Стоит отметить, что большинство компонентов функциональной речевой системы несформированы. Языковой процесс характерен тем, что словарь трудно актуализируется в экспрессивную речь; происходит замена слов; ошибочно используются слова обобщающего значения. Наблюдается недостаточное осознание парадигматических связей и отношений, поэтому антонимические средства языка используются неадекватно. В речи присутствуют модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания [39].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [65] также отмечают лексические особенности при общем недоразвитии речи III уровня. Они выражаются в многократном использовании одинаково звучащих слов с различными значениями. Эти проявления делают речь бедной и стереотипной. В согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже допускаются частые ошибки. Также особенности речи данного уровня проявляются в смешении родовой принадлежности существительных; в ошибках при согласовании числительного с существительными всех трех родов. Предлоги опускаются, заменяются, недоговариваются.

Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при овладении первичными словообразовательными операциями испытывают трудности [57]. Навыки и умения фактически не формируются вследствие того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы. Несформированность словообразовательных операций приводит к тому, что не развивается речевая коммуникация, ограничиваются когнитивные возможности детей [58].

Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют нужное слово другим, сходным по значению. Детям с этим уровнем речевого развития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова.

Несформированность грамматического строя речи выражается в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций. Дети часто пропускают предлоги или вообще их не употребляют. У большинства детей данной категории отмечаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных. Часто допускаются

ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные. У детей с третьим уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков словообразования. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости и последовательности изложения [35].

Как отмечают Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова и другие, ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи является нарушение лексико-грамматической стороны речи. При III уровне речевого недоразвития фразовая речь детей близка к низкой возрастной норме. Это в первую очередь проявляется при актуализации словаря. Недостаточно развит пассивный словарь. В активной речи дети не могут назвать ряд слов, которые дети с нормативным развитием свободно употребляют.

Распространенные лексические ошибки наблюдаются при употреблении слов в речевом контексте, их характер также своеобразен. Дети не могут понять и показать предложенные действия, не различают цвета, форму предметов.

По данным Р.Е. Левиной, речь детей с общим недоразвитием речи отличается одновременным существованием двух стратегий усвоения грамматического строя речи [35]. Это является характерной чертой речи данных детей. По первой стратегии слова усваиваются в их нерасчлененном, целостном виде. А другая характеризуется овладением процессов расчленения слов на составляющие его морфемы, с помощью анализа и синтеза. Этот процесс идет в более замедленном темпе [36].

Позднее формирование речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи. Все это влияет на общее состояние речи детей, а также на способность к общению с окружающими.

С точки зрения Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [32] общее недоразвитие речи характеризуется расстройством усвоения знаковой формы языка, нарушением комбинирования знаков на основе правил языка, оперирования знаками в процессе порождения речи. Дети данного уровня лучше овладевают активным и пассивным словарем, чем грамматическим строем речи. Эти затруднения вызваны тем, что формирование грамматической стороны речи основано на большом количестве языковых правил [33].

Дети с общим недоразвитием речи так же последовательно, как и дети в норме, постигают грамматические формы. При нарушении грамматической стороны речи при общем недоразвитии речи наблюдается несформированность морфологических, синтаксических обобщений, отсутствие языковых операций, при которых происходит грамматическое конструирование, выбора определенных языковых единиц, элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Т.В. Тумановой отмечено, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня не сформированы навыки словообразования. Неумение употреблять приемы словообразования делает проблему в использовании вариантов слов. Формирование грамматического строя языка у детей данного уровня носит незавершенный характер и характеризуется выраженными нарушениями согласования и управления [58]. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов, приставок детям не всегда удаются. Нередко они заменяют нужное слово другим, которое сходно по значению. Формирование грамматической стороны языка у детей данного уровня носит незавершенный характер и характеризуется присутствием явных нарушений согласования и управления.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются нарушения в формировании грамматических представлений, затруднения при словоизменении, согласовании имен существительных с именами прилагательными в косвенных падежах, правильном употреблении падежных окончаний, построению словосочетаний и предложений, образования новых слов с помощью приставок, суффиксов [64].

Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская [22; 54; 67] у детей с общим недоразвитием речи отмечают в речи ряд ошибок: падежные и родовые окончания имен существительных, местоимений, прилагательных, количественных числительных; личные окончания глаголов, окончания глаголов в прошедшем времени; предложно-падежные конструкции в речи детей употребляются с ошибками.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения. Е.Ф. Соболевич выделяют две группы детей [52].

В первой группе детей наблюдается по большей части нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Дети этой группы правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов, несмотря на грубые морфологические аграмматизмы.

Во второй группе наблюдается нарушение как морфологической системы языка, так и синтаксической структуры предложения. Нарушение синтаксической структуры предложения в большинстве случаев выражается в пропуске членов предложения, чаще предикатов, в необычном порядке слов, это проявляется и при повторении предложений.

Нарушения синтаксиса проявляются и на уровне глубинного, и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса выявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях

организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне нарушения проявляются в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Н.В. Серебряковой описаны следующие особенности грамматической стороны речи детей с общим недоразвитием речи III уровня: наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка: ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов; отмечаются большие затруднения, часто полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения; практически не пользуются способами словообразования [51].

Таким образом, в работах многих исследователей (Н. С. Жукова, Ф. Спинова, Е. Ф. Собонович, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховской и др. [22, 57, 65, 68]) выделены следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при общем недоразвитии речи:

1. неправильное использование родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных;
2. неправильное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных;
3. неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями;
4. неправильное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени;

неправильное использование предложно-падежных конструкций.

Развитие синтаксиса, лексики, фонематического восприятия непосредственно взаимодействуют с развитием морфологической системы языка. Морфологические аграмматизмы выражаются в трудностях выделения морфемы, вместе с тем значение морфемы не соотносится с ее звуковым образом. Синтаксической структуре нарушений характерен пропуск членов предложений, неправильный порядок слов, отсутствие сложноподчиненных конструкций.

По мнению Е.М. Мастюковой, общее недоразвитие речи III уровня характеризуется как «особый вариант периода усвоения детьми дошкольного возраста морфологической и синтаксической системы языка» [43]. Нарушения в усвоении грамматической стороны речи без ранней и систематической коррекционной помощи в будущем приводят к нарушению коммуникативной сферы и возникновению трудностей в усвоении письменной речи в школе, формированию нарушений чтения и письма, нарушению в личностной сфере, затруднениям процесса общения. Препятствия в общении и связанное с ними плохое эмоциональное самочувствие часто нарушают формирование межличностных отношений.

Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой отмечено, что несформированность грамматической стороны речи при различных формах общего недоразвития речи может носить первичный или вторичный характер [33].

При алалии наблюдается расстройство усвоения знаковой системы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе речевой деятельности. Нарушение грамматической стороны речи при алалии является первичным, ее формирование происходит с большими трудностями. У детей обнаруживаются нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами, сложности в выборе нужных грамматических средств для выражения своих мыслей.

При алалии Н.Н. Трауготт выделяет следующие нарушения: отсутствие предлогов и союзов, употребление существительных преимущественно в именительном падеже, глаголов в неопределенном наклонении. Г.И. Жаренкова отмечает недостаточное понимание грамматических форм детьми, как следствие недоразвития активной речи и речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок

эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

При других речевых нарушениях, например, при дизартрии, нарушение грамматической стороны речи носит вторичный характер. У детей с дизартрией наблюдается недостаток как на моторном, так и на языковом уровне порождения речи. Е.Ф. Архипова [4] отмечает, что при «дизартрии нарушения морфологической и синтаксической системы вызвано нарушением дифференциации фонем, что приводит к трудностям различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова, особенно окончаний. В связи с этим в большей степени страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу».

При ринолалии искаженная артикуляция и неправильное звучание звуков сопровождается вторичным нарушением слуховой дифференциации и фонематического анализа, ведя к нарушениям письменной речи: дисграфии и дислексии. А.В. Соболева отмечает, что ограниченность речевых контактов у детей с ринолалией ведет к недостаточной сформированности словарного запаса и грамматической стороны речи. Словарь детей недостаточно точный по употреблению, преобладают слова, обозначающие конкретные предметы. В спонтанной речи детей преобладают существительные и глаголы, они мало пользуются прилагательными, наречиями, причастиями и деепричастиями. Страдает словообразование, трудности в подборе однокоренных слов. Отмечаются ошибки в грамматическом оформлении речи: неправильное согласование слов в роде, числе и падеже, ошибки в использовании предлогов, в употреблении падежных форм множественного числа, неправильное построение предложений.

Итак, при общем недоразвитии речи отмечается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка.

Таким образом, процесс овладения лексико-грамматической стороной речи детьми с общим недоразвитием речи III уровня своеобразен. При этом отмечается более медленный темп усвоения лексико-грамматических единиц, дисгармония развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажается общая картина речевого развития, нарушается овладение морфологическим и синтаксическим компонентами.

Учитывая особенности лексико-грамматического строя речи, для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходимо постоянное речевое общение, которое проходящее на доступном уровне и постепенно усложняющееся. В центре внимания должно быть воспитание внимания ребенка, дослушивание фраз до конца, понимание смысла задаваемых вопросов. В работу должны быть вовлечены различные анализаторы: зрительный, слуховой, тактильный. Для преодоления нарушений лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи необходима постоянная коррекционная работа учителя-логопеда, воспитателей дошкольного образовательного учреждения и родителей детей. Организация такой работы возможна в процессе психолого-педагогического сопровождения при проведении проектной деятельности.

2.3 Проектная деятельность как средство развития лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, вступившего в силу 1 сентября 2013

года, нацеливают на владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; формирование у детей умения владеть грамматическим строем языка, связной диалогической и монологической речью, правильно и грамотно выражать свои мысли и желания [62]. Также внимание уделяется становлению у детей самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

Одним из эффективных средств в реализации поставленных задач является проектная деятельность.

Проектную деятельность в нашей стране рассматривали такие исследователи, как Г.К. Селевко, В.И. Загвязинский, А.В. Горячев, Е. А. Вохменцева, Е. С. Евдокимова, Н.Ю. Пахомова, Н.Ф. Яковлева.

Метод проектов представляет собой развитие идей проблемного обучения, основывающееся на разработке и создании учащимся под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость. Теоретические концепции Дж. Дьюи послужили основой для разработки американскими педагогами У. Килпатриком и Э. Коллингсом метода проектов. Педагоги учли то, что с увлечением выполняется ребенком свободно выбрана им самим деятельность; чаще познавательная деятельность опирается на интересы детей; реальное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения и др. В России эти идеи первым реализовал С.Т. Шацкий.

Технология проектной деятельности предполагает следование данным условиям:

1. наложение педагогического процесса на процесс взаимодействия ребенка с окружающей средой;
2. осуществление педагогического взаимодействия в совместной деятельности с ребенком, опирающейся на его собственный опыт;
3. всегда предполагает постановку, решение проблемы и получение результата;

4. погружение ребенка в определенную тему или проблему, в процессе которой происходит познание окружающего мира и воплощение новых знаний в реальные продукты.

Метод проектов представляет собой способы организации самостоятельной деятельности по достижению определенного результата учащимися [47]. Проектный метод ориентирован на интерес и творческую самореализацию развивающейся личности, развитие интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности детей по решению какой-либо интересующей их проблемы.

В нашей стране слово «проект» определяется как замысел, план [46]. А.В. Горячев под проектом понимает «комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения определенной цели в течение определенного периода времени» [15].

В.И Загвязинский рассматривает образовательный проект в качестве совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельности учащихся, имеющей общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и направленную на достижение общего результата деятельности [23].

Под проектом понимают ограниченную во времени деятельность, которая представлена в виде мероприятий, направленную на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, и предполагающую получение предполагаемых результатов, путем решения задач, которые связаны с целью, обеспеченной необходимыми ресурсами и управляемой на основе постоянного мониторинга деятельности и результатов с учетом возможных рисков [73].

Проектный метод нацелен на развитие личности ребенка, познавательных и творческих способностей, развитие познавательной активности, самостоятельности, умение планировать, ориентироваться в информационном пространстве, работать в коллективе, организовывать процесс познания, который завершается реальным результатом.

Важная особенность проектной деятельности заключается в том, что она носит адресный характер и в процессе общения, и в конечном результате. Н. Е. Веракса считает что, «проектная деятельность обладает ярко выраженной окраской и в итоге становится одним из социально значимых действий, доступных дошкольнику» [8].

Основными отличиями проектной деятельности от других видов деятельности являются:

1. проектная деятельность ориентирована на достижение конкретных целей;
2. проектная деятельность включает организованное выполнение взаимосвязанных действий;
3. проектная деятельность ограничена во времени и в определенной степени уникальна.

Е. А. Вохменцева [10] считает, целью проектного обучения создание условий, при которых дети имеют возможность пользоваться полученными знаниями для решения познавательных и практических задач, развивать коммуникативные умения при работе в различных группах, приобретать исследовательские умения (например: выявление проблемы, сбор информации, наблюдения, проведение экспериментов, анализ, построение гипотез, обобщение), развивать мышление.

Е. С. Евдокимовой выделяется следующая типология проектов по [20]:

1. По доминирующему методу в проекте: исследовательский, информационный, творческий, игровой, приключенческий, практико-ориентированный.
2. По характеру содержания: ребенок и его семья, ребенок и рукотворный мир, ребенок и природа, ребенок, общество и культурные ценности.
3. По характеру участия ребёнка: заказчик проекта, эксперт, исполнитель, участник проекта.

4. По характеру контактов: внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри дошкольной образовательной организации, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями.
5. По количеству участников проекта: индивидуальный, в паре, групповой, фронтальный.
6. По продолжительности реализации: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный.

По мнению Н.Ю. Пахомовой [47], с точки зрения ребенка проект является возможностью для:

- самостоятельной деятельности чего-то интересного в группе;
- решения интересной проблемы;
- проявления себя, применения своих знаний.

Но все проекты, при всем их разнообразии, должны содержать основные компоненты проектной деятельности, а именно: в основе проекта должен находиться ребенок (это значит, ребенку должно быть интересно); партнерская деятельность взрослого с детьми должна основываться на содержательном моменте: на продуктивной деятельности, на познавательно-исследовательской деятельности, на чтении художественной литературы, на игре, при этом педагог все делает вместе с детьми; ребенок присоединяется к деятельности добровольно, без принуждения; детская активность проявляется в самостоятельности их действий и общения с окружающими, что помогает почувствовать свою значимость и способствует усилению позиций «Я сам».

С точки зрения педагога проект является интегративным дидактическим средством развития, обучения и воспитания, которое позволяет выработать и развить специфические умения, навыки и компетенции, например, такие как [47]:

- проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, постановка цели и задач и т.д.);
- целеполагание и планирование деятельности;
- рефлексия;
- освоение методов исследования;
- практическое применение знаний, умений и навыков и др.

А.В. Горячев [15] выделяет такие цели проектной деятельности как: общеучебные организационные умения; общеучебные умения поиска сведений, творческие общеучебные умения; умение применять полученные знания на практике; привлечение родителей.

Особенностями организации проектной деятельности являются:

- наличие двух компонентов: работа над темой; работа над проектами.
- комбинация свободы выбора и общей дисциплины.

Г.К. Селевко выделяет стадии разработки проекта [50]: организационно-подготовительная стадия – проблематизация, разработка проектного задания (выбор); разработка самого проекта (т.е. планирование); технологическая стадия; заключительная стадия (включает оформление результатов, общественную презентацию, обсуждение, саморефлексию).

Презентации проектов могут быть проведены в виде [17]:

- демонстрация видеофильма или продукта, выполненного на основе информационных технологий;
- игра с залом;
- иллюстрированное сопоставление фактов, документов, событий;
- научный доклад;
- конференция;
- ролевая игра;
- соревнование;

- театрализация;
- экскурсия.

Особое значение дается работе над текстом выступления. Публичная речь на презентации должна быть убедительной и доказательной, а также красивой. Публичное выступление строится по определенным принципам [28]:

1. принцип краткости: речь обращена на раскрытие основной идеи проекта;
2. принцип последовательности: все микротемы выступления подчиняются основной теме;
3. принцип целенаправленности: в выступлении прослеживается ясная логика;
4. принцип усиления: речевое воздействие усиливается от начала к концу выступления, что достигается расположением материала по значимости, усилением эмоциональности изложения с помощью словесных и интонационных средств;

принцип результативности: выступление содержит некоторый вывод.

Структура публичного выступления представляет собой композицию, которая включает [73]:

- Вступление, т.е. обращение к аудитории и объяснение цели выступления. Необходимо для подготовки слушателей к восприятию темы. На введение в тему отводится 5 – 10% от времени всего выступления.
- Основную часть, т.е. изложение информации. В этой части излагается сама тема. Композиция основной части логична и последовательна.

- Заключение, т.е. обобщение сказанного. В этой части делается обобщение сказанного, формулируются выводы. На заключение отводят 5% времени выступления.

При работе над текстом выступления продумывают, какие факты, примеры, необходимо привести для убедительного раскрытия основной идеи проекта. Особое внимание уделяют связкам, т.е. переходам от одной части выступления к другой. В заключении, как правило, подводят итоги, делают выводы к сказанному.

На восприятие проекта слушателями влияют стиль, качество речи выступающего и способы развертывания мысли и речи, которые он использует. Речь выступающего должна характеризоваться такими качествами как ясность, правильность, чистота, точность, богатство, логичность.

Н.Ф. Яковлева выделяет основные этапы процедуры презентации или защиты проекта [73]:

- I. Вступительное слово ведущего процедуры презентации.
- II. Выступление проектных групп. От каждой группы слово предоставляется 1-2 участникам, которые в отведенное время представляют проект, используя мультимедийную презентацию, примеры работ участников проекта, примеры используемых рабочих материалов.
- III. Обсуждение проекта. После завершения выступления каждой отдельной группы начинается обсуждение. Обсуждение происходит с использованием диалога, вопросно-ответная форма которого обеспечивает обратную связь выступающего со слушателем и имеет свои особенности.

Таким образом, проектная деятельность направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, анализ полученных результатов). Эта деятельность

способствует развитию творческих способностей и логического мышления, дает возможность развивать и коммуникативные навыки.

Проектный метод позволяет не только активизировать познавательную активность детей, но и совершенствовать их речевое развитие. Использование проектной деятельности в коррекционно-логопедической работе с детьми способствует активизации и расширению словарного запаса, более прочному усвоению лексико-грамматических категорий, развитию связанной речи, повышению познавательной мотивации, расширению кругозора, развитию личностных качеств.

Используя проектную деятельность, учащиеся овладевают рядом языковых умений:

- собирать материал для обеспечения содержательности высказывания, пользоваться разными источниками информации;
- отбирать адекватные лексические и грамматические средства;
- учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств;
- использовать разнообразные языковые средства для передачи планируемого содержания, отбирать их в соответствии с замыслом.
- систематизировать материал, говорить по плану;
- соблюдать структуру текста.

Методические задачи, которые решаются через проектную деятельность:

1. создать благоприятную языковую среду, которая даст образцы грамотной речи и повысит речевую культуру детей;
2. обогащать речь дошкольников лексико-грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными,

- синтаксическими) на основе активной ориентировочной деятельности детей в окружающем мире и звучащей речи;
3. расширять сферы использования лексико-грамматических средств языка в различных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное);
 4. развивать лингвистическое отношение к слову, поисковую активность в сфере языка и речи на основе словесных игр;
 5. активизировать коммуникативную составляющую речи детей, мотивацию речевого высказывания;
 6. развивать планирующую функцию речи за счет индивидуальных и коллективных форм работы.

Использование проектной деятельности позволяет создать благоприятную языковую среду, дающую образцы грамотной речи и повышающую речевую культуру, обогащать речь лексико-грамматическими средствами на основе активной ориентировочной деятельности в окружающем мире и звучащей речи; расширять сферы использования лексико-грамматических средств языка в различных формах речи [10]. Проектная деятельность позволяет создавать высокую степень самостоятельности и познавательной мотивированности, развитие социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, получение детьми опыта познавательной деятельности, межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков [23].

Вследствие вышеизложенного мы можем предположить, что использование проектной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Общее недоразвитие речи является сложным речевым расстройством, сопровождающимся нарушением формирования фонетики, лексики, грамматики. Неполюценная речевая деятельность детей отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Кроме того, у детей с речевым недоразвитием отмечается особое состояние центральной нервной системы детей.

Познавательная активность у детей с общим недоразвитием речи III уровня снижена. Процессы памяти ослаблены. У детей отмечаются трудности запоминания, снижение объема памяти, дети не владеют приемами смыслового запоминания, снижена вербальная память. Внимание у детей с общим недоразвитием речи III уровня может быть приближено к норме, но страдают процессы сосредоточения, распределения, переключения внимания. В процессах мышления выявляются трудности в систематизации, накоплении опыта, с трудом дается анализ и синтез речевой информации. Трудности при установлении причинно-следственных связей в предложении. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления. Детям присуще некоторая задержка в развитии двигательной сферы. У детей с общим недоразвитием речи III уровня зрительное восприятие неполное, неточное. Отставание в сроках развития фонематического восприятия. Недостаточно сформированы сенсорные эталоны.

Эмоционально-волевая сфера у детей с общим недоразвитием речи III уровня носит свое своеобразие. Такие дети не уравновешены, у них наблюдается повышенная истощаемость, для них характерна повышенная тревожность, эмоциональное напряжение. Особенности коммуникативной сферы имеют свои отличительные особенности в силу того, что дети с общим недоразвитием речи III уровня личностно незрелые. Дети в коллективе сверстников не проявляют речевую активность. Часто может

наблюдаться страх общения, стеснение. В силу этого наблюдается заниженная самооценка, сниженная мотивации к общению.

Описывая характерные особенности речи детей с общим недоразвитием речи, многие авторы выделяют нарушение лексического и грамматического компонентов как одно из наиболее важных в структуре данной патологии (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Проблема формирования лексико-грамматического строя речи занимает важно место в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие лексико-грамматической стороны речи.

Развитие лексико-грамматической стороны у детей с общим недоразвитием речи III уровня происходит с задержкой, чем у детей с нормальным речевым развитием. Данный уровень речевого развития характеризуется наличием развернутости во фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития. В самостоятельном общении у детей отмечаются затруднения, ограниченность в знакомых ситуациях. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие лексико-грамматической стороны речи.

Одним из актуальных направлений в организации обучения является проектная деятельность. Важная идея проектной деятельности – это развитие познавательных интересов обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развивать мышление, применять полученные знания в жизни.

Проектный метод позволяет активизировать познавательную активность детей, а также совершенствовать их речевое развитие. Применение проектной деятельности в коррекционно-развивающей логопедической работе с детьми способствует активизации и расширению

словарного запаса, более прочному усвоению лексико-грамматических категорий, развитию связанной речи, повышению познавательной мотивации, расширению кругозора, развитию личностных качеств.

Проектная деятельность позволяет обеспечивать высокую степень самостоятельности, инициативности детей и их познавательной мотивированности, развитие социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, приобретение детьми опыта познавательной деятельности, межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков. Посредством проектной деятельности дети обучаются планированию, формируют навыки сбора и обработки информации, материалов, развивают умение анализировать, учатся составлять отчет.

Таким образом, активизируя познавательную деятельность учащихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проектная деятельность оказывает развивающее влияние на лексико-грамматическую сторону речи в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для оказания помощи детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходима дальнейшая работа по выявлению особенностей лексико-грамматической стороны речи с целью организации эффективного психолого-педагогического сопровождения.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

3.1 Изучение лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Целью анализа речевых нарушений является выяснение структуры дефекта. Р. Е. Левиной выделены три принципа анализа речевых нарушений: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка [35].

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Важно не только описание речевого дефекта, но и динамический анализ его возникновения. Анализ речевых нарушений с позиций развития позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения. В онтогенетическом аспекте данный принцип помогает рассмотреть, какие факторы в процессе развития ребенка повлияли на особенности лексико-грамматической стороны речи.

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушения речи могут в разной степени затрагивать те или иные компоненты ее деятельности. Речевая патология может проявляться в нарушениях различных компонентов речевой деятельности, в том числе может нарушаться лексико-грамматическая сторона речи. Взаимосвязь различных компонентов речи отчетливо выражается в процессе ее развития, например, фонетическое развитие способствует накоплению

словаря и расширению грамматических средств. При общем недоразвитии речи лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения представляют собой единый взаимосвязанный комплекс.

Третьим принципом анализа речевых нарушений, выдвинутым Р. Е. Левиной, является связь речи с другими сторонами психического развития ребенка. Все психические процессы у ребенка развиваются с прямым участием речи. Значительное место занимают мыслительные процессы в развитии лексико-грамматической стороны речи. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно, когда ребенок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий.

При анализе речевых нарушений важно учитывать возраст ребенка, его социальное и семейное окружение, возможные этиологические и патогенетические факторы возникновения речевых расстройств. Таким образом, для анализа речевых нарушений на основе взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка необходим комплексный подход в изучении детей.

О. Е. Грибова при обследовании лексико-грамматического строя речи предлагает следующие принципы [16]:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает, что отбор заданий, их формулировки и наполнение вербальным и невербальным материалом должны соотноситься с уровнем реального психоречевого развития ребенка и учитывать специфику его социального окружения и личностного развития.

2. Исследование рационально проводить в направлении от общего к частному. Сначала специалист выявляет проблемы в развитии речи ребенка, а затем эти проблемы рассматриваются пристальнее, подвергаются количественному и качественному анализу.

3. Внутри каждого направления логопедического обследования предъявление материала дается от сложного к простому. Это позволяет

ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые, в свою очередь, повышают продуктивность и продолжительность обследования.

4. От экспрессивной языковой компетенции к импрессивной. Подобный подход позволит сократить время и силы, затрачиваемые на обследование, сделать обследование импрессивного языкового запаса целенаправленным.

Эффективность коррекционной работы во многом определяется качеством проведенного обследования, поэтому особое внимание уделяется подбору методик. В процессе изучения психолого-педагогической литературы по теме исследования были проанализированы методики Л.Ф. Спириной, О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой. В нашем исследовании для изучения состояния лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нами была выбрана методика обследования В.М. Акименко [5].

В данной методике использованы рекомендации по обследованию детей дошкольного возраста, предложенные в исследованиях Р.И. Лалаевой, Е.Н. Российской, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха, Е.Ф. Собонович, М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Г. В. Чевелевой и др.

Кроме того, для данной методики обследования разработана таблица, в которую можно занести результаты, а также уровни развития данной функции у детей. Фиксация результатов позволяет проследить динамику коррекционной работы.

Обследование включает в себя четыре группы заданий: обследование понимания речи, обследование лексики, обследование словоизменения, обследование словообразования. Каждая из групп заданий имеет свою интерпретацию результатов.

Первое направление обследования – изучение понимания речи. Это направление включало в себя:

– Исследование пассивного словаря: покажи где: кукла, стол, стул.
Посади куклу, мишку.

– Исследование понимания грамматических форм: покажи где: стол, столы; дом, дома; стул, стулья; дерево, деревья; береза, березы.

– Исследование понимания предложно-падежных конструкций: в – из, на – с, под – из-под. Пример: возьми линейку с пенала, из пенала, из-под пенала.

– Исследование дифференциации уменьшительно-ласкательных существительных. Покажи: дом – домик, стул – стульчик, одеяло, подушка, замок...

– Исследование дифференциации глаголов с различными приставками. Например, «покажи где мальчик: шел, вышел, отошел; ушел, перешел, вошел, зашел».

– Исследование понимания сочетаний и простых предложений.

Примеры заданий: покажи ключом карандаш, ключ карандашом; где хозяин собаки, где собака хозяина; дочка мамы, мама дочки; девочка рвет цветы; девочка убирает комнату.

По результатам обследования определяется уровень понимания речи. За правильно выполненное задание ребенок получает 1 балл.

Первый уровень (низкий, менее 5 баллов). Нет понимания обращенной речи. Грубое нарушение узнавания смысла слова, нарушено понимание предложения.

Второй уровень (ниже среднего, 6-9 баллов). Нарушено понимание обращенной речи. Нарушается узнавание смысла слова, почти недоступно понимание точного и конкретного значения слов. Понимание предложения нарушено. Затрудняется выделить из речевого потока фонемы.

Третий уровень (средний, 10-13 баллов). Понимает общий смысл обращенной речи, понимание точного и конкретного значения слов оказывается почти недоступным.

Четвертый уровень (выше среднего, 14-16 баллов). Понимает обращенную речь, смысл слов. Хорошо выделяет из речевого потока фонемы. Понимает значение целой фразы, развернутого речевого высказывания, значение слов.

Пятый уровень (высокий 17-18 баллов). Понимает обращенную речь, смысл слов. Четко выделяет из речевого потока фонемы. Понимает значение целой фразы, развернутого речевого высказывания, значение слов.

Второе направление обследования – изучение состояния лексики. Данное направление включало в себя:

– Исследование словаря существительных, предполагающее называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках.

Инструкция: «Посмотри на картинки и назови».

Существительные, например: туфли, ботинки, кастрюля, тарелки, плита, кровать, гроза, пила, стол, майка, рубашка и т.д.;

Части предметов: тело (голова, ноги, руки, нос, рот, грудь, живот...);

Профессии: врач, водитель, учитель, продавец, и т.д.

– Исследование глагольного словаря.

С 5 лет ребенку задают вопросы: Что ты делаешь в течение дня? Как ты передвигаешься? Кто как кричит?

С 6 лет: Кто какие звуки издает? Кто что делает? (Картинки по профессиям.)

– Исследование словаря прилагательных.

Инструкция: «Скажи, какой по цвету»: белый, черный, красный, синий, зеленый, коричневый, розовый, голубой, оранжевый.

Назови, какой формы предмет? Круглой, квадратной, треугольной (арбуз, печенье, пирамидка).

Назови, какие на вкус, нарисованные фрукты, овощи и т.д. (лимон кислый, лук горький, торт вкусный, яблоко сладкое).

– Исследование обобщающих понятий.

Инструкция: «Назови эти картинки одним словом»: одежда, мебель, овощи, фрукты, животные и т.д.

– Умение подбирать антонимы.

Инструкция: «Скажи наоборот»: «сахар сладкий, а лимон? – кислый», большой – маленький, высокий – низкий, короткий – длинный, широкий – узкий, толстый – тонкий.

Интерпретация: по результатам обследования лексики определяется уровень.

Первый уровень (низкий, 1 балл) – словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых звукокомплексов, звукоподражаний.

Второй уровень (ниже среднего, 2 балла) – актуализация словаря вызывает затруднения. Не знает многих слов. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения; испытывает трудности, называя профессии людей; не может подбирать антонимы; неточно употребляет слова. Слова используются в слишком широком значении, в других случаях – в слишком узком. Часто встречаются замены слов, которые относятся к одному семантическому полю. Среди существительных обнаруживаются замены слов через объединение их в одно родовое понятие. Отмечаются смешения слов на основе сходства.

Третий уровень (средний, 3 балла) – затруднения при актуализации незначительного количества слов. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Вместо антонимов использует слова, семантически близкие. Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Наблюдается смешение слов на основе сходства.

Четвертый уровень (выше среднего, 4 балла) – словарь соответствует возрастной норме, но слова актуализирует недостаточно быстро. Знает названия животных, профессий, инструментов и частей предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Пятый уровень (высокий, 5 баллов) – словарь соответствует возрастной норме. Быстро актуализирует слова, знает названия животных, профессий, инструментов и частей предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Третье направление обследования – исследование грамматической стороны речи. Данное направление включало в себя: обследование словоизменения и обследование словообразования.

Обследование словоизменения содержало в себе следующее:

– Исследование образования существительных именительную падежа множественного числа.

Инструкция: посмотри на картинки, назови один предмет, и когда их несколько.

Например: стол – столы, дерево, воробей; кукла – куклы, окно, пень, ухо, стул, лев, слон, сон, глаз.

– Исследование образования существительных в косвенных падежах.

Инструкция: посмотри на картинки и скажи: чем работает мальчик (молотком, пилой), девочка мечтает о чем (о кукле, о медведе и т.д.), мальчик нарисовал кого (белку, медведя), у стола нет чего (ножки) и т.д.

– Исследование умения образовывать существительные родительного падежа множественного числа

Инструкция: игра «Один – много», послушай меня и посмотри на картинки: одна кошка – много кошек. Далее ребенок называет самостоятельно: один шар – много шаров, чашка, дерево, стол, книга, лист, дом, мяч, ключ.

– Исследование согласования числительного с существительным.

Инструкция: посмотри на картинки и посчитай: один дом – два дома – пять домов; кукла, шар, жук),

– Исследование согласования прилагательного с существительным.

Инструкция: посмотри на картинки. Майка какая? – желтая, а мяч? Яблоко? (красная роза, красный флаг, синяя сумка, синий автобус, синее кресло).

– Исследование употребления предлогов (в, на, под, над, за, перед, около).

Инструкция: «Посмотри на картинку, и скажи, где спрятался кот?» (кот в коробке, кот на коробке, кот за коробкой, кот перед коробкой, кот около коробки).

Интерпретация: по результатам обследования грамматического строя определяется уровень.

Первый уровень (низкий, 1 балл) – не использует морфологические элементы для передачи грамматических отношений.

Второй уровень (ниже среднего, 2 балла) – наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Третий уровень (средний, 3 балла) – грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Не всегда правильно использует предложенные предлоги, согласовывает существительное с числительным и прилагательным, образует названия детенышей.

Четвертый уровень (выше среднего, 4 балла) – грамматический строй соответствует возрастной норме, но имеются незначительные затруднения при выполнении не более двух заданий.

Пятый уровень (высокий, 5 баллов) – грамматический строй соответствует возрастной норме. Без ошибок образует существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Использует правильно все предложенные предлоги. Согласовывает существительное с числительным и прилагательным, образует названия детенышей, образует существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, относительные

прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные, приставочные глаголы, глаголы совершенного вида.

Обследование словообразования включало в себя следующие направления:

– Исследование образования названий детенышей.

Инструкция: «Послушай и продолжи: у кошки – котята, котенок; у утки ..., у гуся ..., у лисы ..., у зайца – зайчонок; у белки ... у медведя... у волка..., у коровы – теленок; у лошади у собаки ...

– Исследование образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Инструкция: «Назови ласково, например, стол – столик; мяч, дом, кровать, береза, кукла, ложка, шкаф, миска, гриб, лиса, лист, воробей, одеяло».

– Исследование образования относительных прилагательных от существительных

Инструкция: «Стул из дерева деревянный, а мяч из резины какой?, ложка из металла какая?, бумага, шляпа из соломы какая?, шуба из меха какая?, дом из кирпича какой?, крепость из снега какая?, пальто из пуха какое?, сок из брусники какой?, носки из шерсти какие?, варенье из черники какое?, притяжательных прилагательных.

– Исследование приставочных глаголов и исследование образования глаголов совершенного вида.

Инструкция: «Посмотри и скажи, что делал мальчик? Рисовал; Что сделал мальчик? Нарисовал; писал, делал».

Интерпретация: по результатам обследования грамматического строя определяется уровень.

Первый уровень (низкий, 1 балл) – не использует морфологические элементы для передачи грамматических отношений.

Второй уровень (ниже среднего, 2 балла) – отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Третий уровень (средний, 3 балла) – грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Не всегда удается употреблять правильно предложенные предлоги, согласовывать существительное с числительным и прилагательным, образовывать названия детенышей.

Четвертый уровень (выше среднего, 4 балла) – грамматический строй соответствует возрастной норме, однако имеются незначительные затруднения при выполнении не более 2 заданий.

Пятый уровень (высокий, 5 баллов) – грамматический строй соответствует возрастной норме. Безошибочно образует существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Употребляет правильно все предложенные предлоги. Может согласовывать существительное с числительным и прилагательным, образовывать названия детенышей, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные, приставочные глаголы, глаголы совершенного вида.

Таким образом, методика позволяет исследовать лексическую и грамматическую стороны речи ребенка, а также определить их уровень развития.

3.2 Состояние сформированности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по развитию лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня состояла из 3 этапов:

1. констатирующий эксперимент (01.09.2018 – 15.09.2018). Цель – выявить особенности лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

2. формирующий эксперимент (15.09.2019 – 15.05.2020). Цель – планирование и проведение коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

3. контрольный эксперимент (18.05.2020 – 29.05.2020). Цель – определить результат коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальной базой исследования послужило МДОУ «ДС № 442 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей старшей логопедической группы с общим недоразвитием речи III уровня. Констатирующий эксперимент проводился по методике В.М. Акименко.

При обследовании использовался Альбом для логопеда О.Б. Иншаковой [26].

Первая часть исследования состояла в изучении понимания речи. Она включала в себя: исследование пассивного словаря; исследование понимания грамматических форм; исследование понимания предложно-падежных конструкций; исследование дифференциации уменьшительно-ласкательных существительных; исследование дифференциации глаголов с различными приставками; исследование понимания простых предложений. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Обследование понимания речи детей

№	Ф.И.	Пас-сивный словарь	Понима-ние грам-матиче-ских форм	Пони-мание пред-ложно-падеж-ных конст-	Дифферен-циация уменьши-тельно-лас-кательных существи-тельных	Дифферен-циация глаголов с различ-ными при-ставками	Понима-ние про-стых предло-жений	Уро-вень нару-шения
---	------	--------------------	----------------------------------	--	---	---	----------------------------------	---------------------

				рукций				
1	Эмил ь З.	Ошибк и отсутст вуют	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выяв- лена ошибк а	Правильно дифферен- цирует	Не всегда правильно дифферен- цирует	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выше сред- него (15 бал- лов)
2	Роман Т.	Ошибк и отсутст вуют	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выяв- лена ошибк а	Правильно дифферен- цирует	Не всегда правильно дифферен- цирует	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выше сред- него (15 бал- лов)
3	Ксе- ния Х.	Ошибк и отсутст вуют	Пра- вильно е пони- ма- ние	Пра- вильно е пони- ма- ние	Правильно дифферен- цирует	Правильно дифферен- цирует	Пра- вильно е пони- ма- ние	Выше сред- него (16 бал- лов)
4	Арсе- ний М.	Ошибк и отсутст вуют	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Пра- вильно е пони- ма- ние	Правильно дифферен- цирует	Не всегда правильно дифферен- цирует	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выше сред- него (15 бал- лов)
5	Глеб М.	Ошибк и отсутст вуют	Пра- вильно е пони- ма- ние	Пра- вильно е пони- ма- ние	Правильно дифферен- цирует	Правильно дифферен- цирует	Пра- вильно е пони- ма- ние	Выше сред- него (16 бал- лов)
6	Егор Д.	Ошибк и отсутст вуют	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выяв- лена ошибк а	Правильно дифферен- цирует	Правильно дифферен- цирует	Не все- гда пра- вильно пони- мает	Выше сред- него (15 бал- лов)
7	Ирин а Д.	Ошибк и отсутст вуют	Пра- виль- ное по- нима- ние	Пра- вильно е пони- ма- ние	Правильно дифферен- цирует	Правильно дифферен- цирует	Пра- вильно е пони- ма- ние	Выше сред- него (16 бал- лов)

8	Ан-фиса Ш.	Ошибки отсутствуют	Не всегда правильно понимает	Выявлена ошибка	Ошибка в дифференциации	Не всегда правильно дифференцирует	Не всегда правильно понимает	Средний (13 баллов)
9	Станислав С.	Ошибки отсутствуют	Не всегда правильно понимает	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Выше среднего (16 баллов)
10	Юрий Б.	Ошибки отсутствуют	Не всегда правильно понимает	Выявлены ошибки	Ошибки в дифференциации	Не всегда правильно дифференцирует	Не всегда правильно понимает	Средний (12 баллов)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 1.



Рисунок 1 – Обследование понимания речи детей

По представленным данным, можно сделать вывод, что 8 детей (80%) (Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Егор Д., Ирина Д., Станислав С.) имеют четвертый уровень развития понимания

речи, т.к. дети не всегда правильно понимают грамматические формы, например, «где береза – березы»; путают предлоги, например, «с – из»; не всегда правильно дифференцируют глаголы, например, «ушел – перешел»; не всегда правильно понимают простые предложения, такие как «где дочка мамы, где мама дочки». 2 ребенка (20%) (Анфиса Ш., Юрий Б.) – средний уровень, т.к. чаще встречались частые ошибки при понимании грамматических форм (дом – дома, береза – березы), предложно-падежных конструкций («с – из», «в – на»), дифференциации уменьшительно-ласкательных существительных (дом – домик; стул – стульчик), глаголов с различными приставками («ушел – перешел», «шел – отошел – вышел»), понимание простых предложений (покажи ключом карандаш, ключ карандашом; где дочка мамы, где мама дочки).

Вторая часть исследования состояла в изучении состояния лексического запаса. Она включала в себя: исследование словаря существительных, активного словаря; исследование глагольного словаря; исследование словаря прилагательных; исследование обобщающих понятий; исследование лексики подбора антонимов (таблица 2).

Таблица 2 – Обследование лексики детей логопедической группы

№	Ф.И.	Словарь существительных	Обобщающие понятия	Глагольный словарь	Словарь прилагательных	Понимание простых предложений	Уровень нарушения
1	Эмиль З.	Незначительные затруднения	Ошибки отсутствуют	Затруднения при актуализации незначительного количества слов	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)
2	Роман Т.	Незначительные	Ошибки отсутствуют	Затруднения при ак-	Незначительные	Ошибки отсутствуют	Средний (3

		затруднения	вуют	туализации незначи- тельного количества слов	затрудне- ния при ак- туализации	вуют	балла)
3	Ксения Х.	Незначи- тельные затрудне- ния	Ошибки отсутст- вуют	Затруднения при ак- туализации незначи- тельного количества слов	Незначи- тельные затрудне- ния при ак- туализации	Незначи- тельные атруднения при понимании простых предло- жений	Сред- ний (3 балла)
4	Арсе- ний М.	Незначи- тельные за- труднения	Ошибки отсутст- вуют	Затруднения при ак- туализации незначи- тельного количества слов	Незначи- тельные за- труднения при актуализа- ции	Ошибки отсутст- вуют	Сред- ний (3 балла)
5	Глеб М.	Незначи- тельные за- труднения	Ошибки отсутст- вуют	Затруднения при ак- туализации незначи- тельного количества слов	Незначи- тельные затрудне- ния при актуализа- ции	Ошибки отсутст- вуют	Сред- ний (3 балла)
6	Егор Д.	Не знает многих слов	Затрудня- ется в на- зывании обобщаю- щих понятий	Актуализа- ция словаря вызывает затруднения	Не точно употреб- ляет слова	Затрудне- ния при понимании простых предложе- ний	Ниже сред- него (2 балла)
7	Ирина	Незначи-	Ошибки	Затруднения	Не точно	Ошибки	Сред-

	Д.	тельные затруднения	отсутствуют	при актуализации незначительного количества слов	употребляет слова	отсутствуют	ний (3 балла)
8	Анфиса Ш.	Актуализация словаря вызывает затруднения	Ошибки отсутствуют	Актуализация словаря вызывает затруднения	Не точно употребляет слова	Затруднения при понимании простых предложений	Ниже среднего (2 балла)
9	Станислав С.	Не знает многих слов	Затрудняется в назывании обобщающих понятий	Актуализация словаря вызывает затруднения	Не точно употребляет слова	Ошибки в понимании предложений	Ниже среднего (2 балла)
10	Юрий Б.	Не знает многих слов	Затрудняется в назывании обобщающих понятий	Актуализация словаря вызывает затруднения	Не точно употребляет слова	Ошибки в понимании предложений	Ниже среднего (2 балла)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 2.

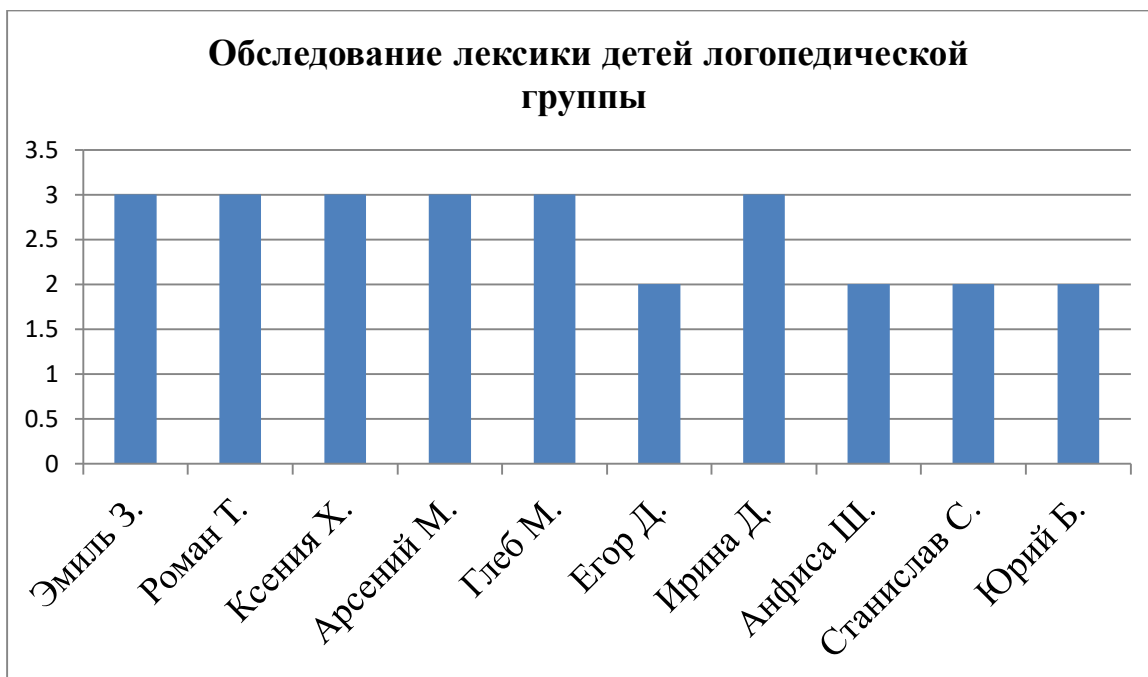


Рисунок 2 – Обследование лексики детей логопедической группы

По представленным данным, можно сделать вывод, что у 4 детей (40%): у Егора Д., Анфисы Ш., Станислава С., Юрия Б., отмечается второй уровень развития лексикой стороны речи, данный уровень ниже среднего, т.к. актуализация словаря вызывает затруднения; дети не знают многих слов: названий животных, профессий, инструментов, и т.д. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения; не всегда могут подбирать антонимы, например, Анфиса Ш. подбирала антонимы с использованием отрицательной частицы «не»: «широкий – не широкий», «длинный – не длинный»; дети неточно употребляют слова. Слова используются в излишне широком значении, в других случаях — в слишком узком. Распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Например, Юрий Б. назвал туфли ботинками. Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Например, Егор Д. использовал обобщающее слово «вещи» вместо слов «мебель», «одежда». Наблюдается смешение слов на основе сходства. Например, Станислав С. Использовал слово «ботинки» вместо слова «обувь»; «кружка» вместо «стакан». Также дети используют слова с семантически близким значением, например, «скачет –

бегают». Были выявлены затруднения в назывании слов, обозначающих цветовые оттенки (коричневый, сиреневый).

У 6 детей (60%): Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Ирина Д. отмечается третий уровень развития лексической стороны речи, т.е. средний уровень, потому что затруднения выявляются при актуализации незначительного количества слов. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Вместо антонимов могут использовать семантически близкие слова. Эмиль З. при подборе антонима к слову «высокий», сказал «маленький». Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Роман Т. вместо слова «троллейбус» назвал «автобус». При показе картинки с изображением грузовика дети могли использовать другое понятие («машина», «автомобиль»), близкое по значению.

Третья часть исследования лексико-грамматической стороны речи детей с общим недоразвитием речи III уровня включала обследование грамматической стороны речи, а именно словоизменения и словообразования. Результаты представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3 – Обследование грамматической стороны речи (словоизменение) детей

№	Ф.И.	Образование существительных им. пад. мн. числа	Образование существительных в косвенных падежах	Образование существительных род. пад. мн. числ а	Употребление предлогов	Согласование числительным о с	Согласование прилагательного с существительным с	Уровень нарушения
1	Эмиль З.	Не всегда удается	Ошибки отсутствуют	Встречаются ошибки	Не всегда удается употреб-	Не всегда удается	Не всегда удается	Средний (3 балла)

		образовываться мн.число существительных им.падежа		в образованиях существительных род.пад. мн.числа	реблять правильно предложенные предлоги	согласовывать		
2	Роман Т.	Не всегда удается образовываться мн.число существительных им.падежа	Не всегда удается образовывать существительные род.пад. мн.числа	Встречаются ошибки в образованиях существительных род.пад. мн.числа	Не всегда удается употребить правильно предложенные предлоги	Не всегда удается согласовывать	Встречаются ошибки при согласовании прилагательного с существительным	Средний (3 балла)
3	Ксения Х.	Не всегда удается образовываться мн.число существительных им.падежа	Не всегда удается образовывать существительные род.пад. мн.числа	Не всегда удается образовывать существительные род.пад. мн.числа	Не всегда употребляются правильно предложенные предлоги	Не всегда удается согласовывать	Не всегда удается согласовывать	Средний (3 балла)
4	Арсений	Не всегда	Встречаются	Иногда встречаются	Не всегда удается	Не всегда	Не всегда	Средний (3 балла)

	М.	удаётся образовываться мн.число сущест и- тельных им.паде жа	ошибки в образова нии суще ствитель ных род. пад. мн.числа	ются ошибки в образова нии сущест ствитель ных род. пад. мн.числ а	употреб лять пра вильно предло женные предлоги	удаётся со- гласов ываться	ётся со- гласовы- вать	балла)
5	Глеб М.	Не всегда удаётся образовываться мн.число сущест и- тельных им.паде жа	Не всегда удаётся образовываться сущест витель ные род. пад. мн.числа	Иногда встреча ются ошибки в образова нии сущест ствитель ных род. пад. мн.числ а	Не всегда удаётся употреб лять пра вильно предло женные предлоги	Не все гда удаётся со- гласо вывать	Не все гда уда ётся со- гласо вывать	Средни й (3 балла)
6	Егор Д.	Ошибки в образова нии мн.числа сущест и- тельных им. па дежа	Отмеча ются ошибки в образова нии суще ствитель ных род. пад. мн.числа	Ошибки в образова нии	Отмеча ются ошибки в упот реблении предло гов	Ошибк и при согласо вании	Ошибки при согласо вании	Ниже сред него (2 балла)

7	Ирина Д.	Не всегда удается образовать мн.число существительных им.падежа	Не всегда удается образовать существительные род.пад. мн.числа	Иногда встречаются ошибки в образовании	Не всегда удается употреблять правильно предложения	Встречаются ошибки при согласовании	Встречаются ошибки при согласовании	Средний (3 балла)
8	Анфиса Ш.	Ошибки в образовании мн.числа существительных им. падежа	Отмечаются ошибки в образовании существительных род.пад. мн.числа	Не всегда удается образовать существительные род.пад. мн.числа	Отмечаются ошибки в употреблении предложений	Ошибки и при согласовании	Ошибки при согласовании	Ниже среднего (2 балла)
9	Станислав С.	Ошибки в образовании мн.числа существительных им. падежа	Отмечаются ошибки в образовании существительных род.пад. мн.числа	Ошибки в образовании	Отмечаются ошибки в употреблении предложений	Ошибки и при согласовании	Ошибки при согласовании	Ниже среднего (2 балла)
10	Юрий Б.	Ошибки в	Отмечаются ошибки	Отмечаются	Отмечаются	Ошибки и при	Ошибки при	Ниже среднего

	образова нии мн. числа сущест витель- ных им. падежа	в образован ии существи- тельных род. пад. мн. числа	грубые ошибки	ошибки в употребл ении предло- гов	согла- сова- нии	согла- совании	него (2 балла)
--	--	--	------------------	--	------------------------	-------------------	-------------------

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 3.

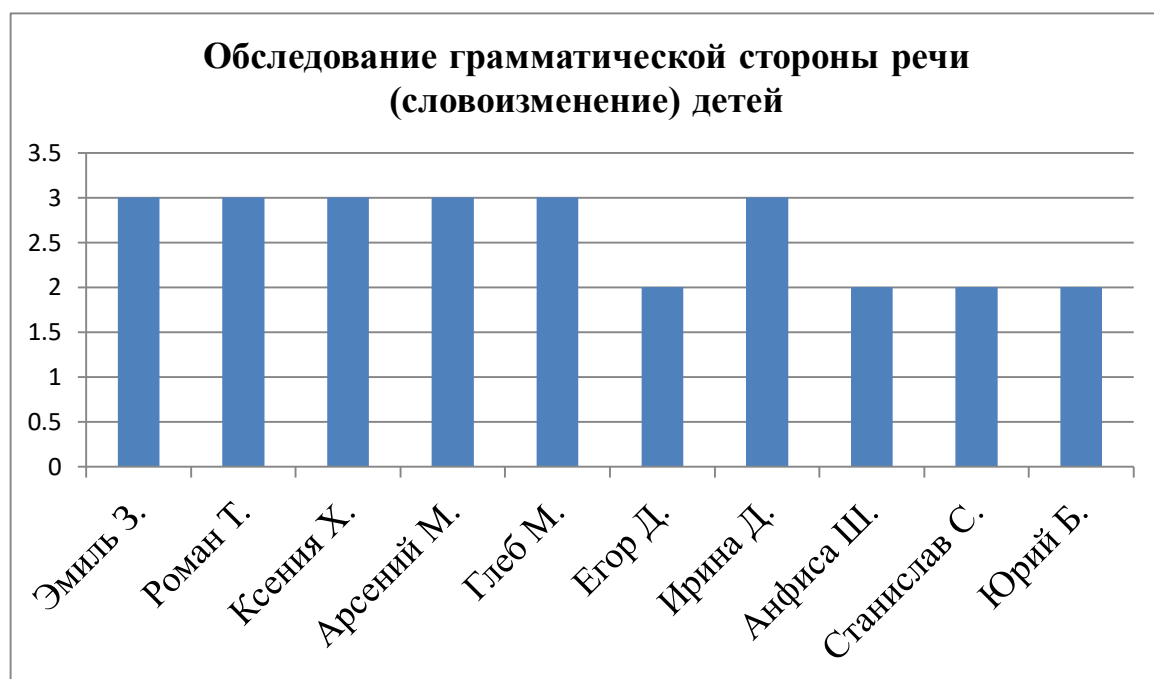


Рисунок 3 – Обследование грамматической стороны речи (словоизменение) детей

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что у 4 детей (40%), а именно у Егора Д., Анфисы Ш., Станислава С., Юрия Б., отмечается второй уровень развития грамматического строя речи, данный уровень ниже среднего, т.к. у детей отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Отмечались ошибки при образовании существительных именительного падежа множественного числа (например, Егор Д.: «глазы» вместо «глаза»), существительных в косвенных падежах, существительных родительного падежа

множественного числа (например, Юрий Б.: «много ключов»), употреблении предлогов, согласовании числительного с существительным (например, Станислав С.: «три жуков»), прилагательного с существительным (например, Анфиса Ш.: «синий кресло»).

У 6 детей (60%) – Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Ирина Д. – отмечается третий уровень развития грамматического строя речи, это средний уровень, потому что грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы, т.к. дети не всегда способны употреблять правильно предложенные предлоги, согласовывать существительное с числительным и прилагательным. Отмечалось наличие самокоррекции после повторной инструкции. Например, Ирина Д. «пять стула... пять стульев».

Таблица 4 – Обследование грамматической стороны речи (словообразование) детей

№	Ф.И.	Образование названий детей-тенейшей	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Образование относительных прилагательных от существительных	Образование прикрасительных прилагательных	Образование приставочных глаголов	Образование глаголов совершенного вида	Уровень нарушения
1	Эмиль З.	Ошибки отсутствуют	Встречаются ошибки	Не всегда удается правильно образовывать относительные прилагательные	Отмечаются ошибки в образовании прикрасительных при-	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)

				тельные от существи- тельных	лагатель- ных			
2	Рома н Т.	Не всегда уда- ется пра- вильно назват ь дете- ныша	Ошибки отсутст- вуют	Не всегда удается правильно образовы- вать отно- сительные прилага- тельные от существи- тельных	Отмеча- ются ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных при- лагатель- ных	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать приста- вочные глаголы	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать глаголы совер- шенного вида	Средни й (3 балла)
3	Ксе- ния Х.	Не всегда уда- ется пра- вильно назват ь дете- ныша	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Иногда отмеча- ются ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных при- лагатель- ных	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать приста- вочные глаголы	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать глаголы совер- шенного вида	Средни й (3 балла)
4	Арсе- ний М.	Не всегда уда- ется пра- вильно назват ь дете- ныша	Ошибки отсутст- вуют	Отмеча- ются ошибки	Отмеча- ются ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных при- лагатель- ных	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать приста- вочные глаголы	Не все- гда уда- ется пра- вильно образо- вывать глаголы совер- шенного вида	Средни й (3 балла)

							вида	
5	Глеб М.	Ошибки и отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Отмечаются ошибки в образовании притяжательных прилагательных	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)
6	Егор Д.	Отмечаются ошибки и в образовании названия детеныша	Не всегда удается правильно образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Ошибки при образовании относительных прилагательных от существительных	Ошибки в образовании притяжательных прилагательных	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Ниже среднего (2 балла)
7	Ирина Д.	Ошибки и отсутствуют	Не всегда удается правильно образовывать существительные	Не всегда удается правильно образовывать относительные прилагательные	Отмечаются ошибки в образовании притяжательных прилагательных	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)

			ствительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами	от существительных	ных			
8	Ан-фиса Ш.	Не всегда удается правильно назвать детеныша	Встречаются ошибки	Ошибки при образовании относительных прилагательных от существительных	Ошибки в образовании прикратительных прилагательных	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Ниже среднего (2 балла)
9	Станислав С.	Отмечаются ошибки в образовании и названия детеныша	Встречаются ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Ошибки при образовании относительных прилагательных от существительных	Ошибки в образовании прикратительных прилагательных	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Не всегда удается правильно образовывать приставочные глаголы	Ниже среднего (2 балла)

10	Юрий Б.	Отмечаются ошибки в образовании названий детских ныша	Ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Ошибки при образовании относительных прилагательных от существительных	Ошибки в образовании притяжательных прилагательных	Не всегда удается правильно но образовать приставочные глаголы	Не всегда удается правильно но образовать приставочные глаголы	Ниже среднего (2 балла)
----	---------	---	---	--	--	--	--	-------------------------

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 4.

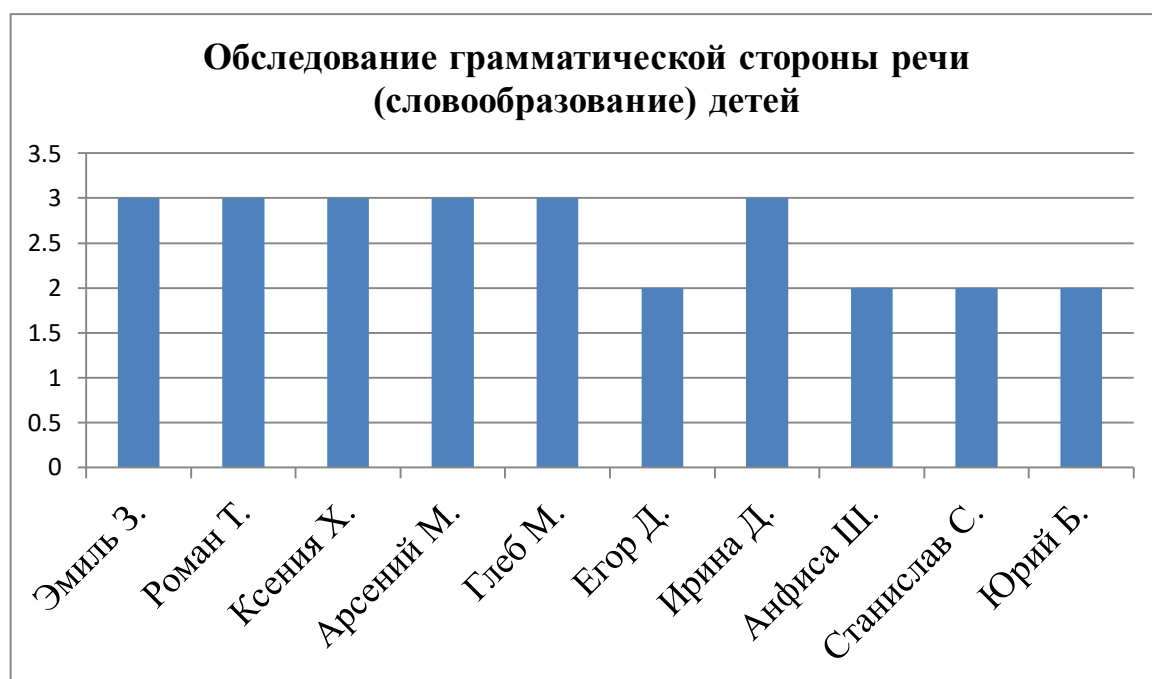


Рисунок 4 – Обследование грамматической стороны речи (словообразование) детей

Согласно данным таблицы, можно сделать вывод о том, что у всех детей (100%) отмечаются ошибки в образовании притяжательных прилагательных. Дети не справились с данным заданием.

У 4 детей (40%) (Егор Д., Анфиса Ш., Станислав С., Юрий Б) второй уровень развития грамматического строя речи. При употреблении грамматических конструкций отмечаются ошибки, например, при образовании названий детенышей Юрий Б.: «у собаки собачка... собачонок», Егор Д.: «у волка волчок»; при образовании относительных прилагательных от существительных Анфиса Ш.: «крепость из снега снеговая».

У 6 детей (60%) (Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Ирина Д.) – третий уровень развития грамматического строя речи. Дети не всегда способны правильно образовывать названия детенышей, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образовывать относительные прилагательные от существительных, образовывать притяжательные прилагательные, отмечается самокоррекция.

Таким образом, выявлено, что 4 ребенка (40%): Егор Д., Анфиса Ш., Станислав С., Юрий Б. имеют второй уровень (ниже среднего, 2 балла) развития лексико-грамматической стороны речи, 6 детей (60%): Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Ирина Д. имеют третий уровень (средний, 3 балла) развития лексико-грамматической стороны речи.

В связи с этим необходимо проведение коррекционной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи.

3.3. Содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению в процессе развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности

На основании полученных данных о состоянии сформированности лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, мы пришли к необходимости проведения формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – планирование и проведение коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Продумывая содержание коррекционной работы, мы ориентировались на методику Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [30]. При разработке данной методики были использованы в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Л. С. Выготским, С. Н. Карповой, И. Н. Колобовой, Л. В. Сахарным, Н. В. Уфимцевой, Г. А. Черемухиной, А. М. Шахнаровичем и др. В качестве средства развития связной речи мы выбрали проектную деятельность.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагает использование новых развивающих педагогических технологий [61].

Отличительной особенностью стандарта нового поколения является системно-деятельностный подход, предполагающий чередование практических и умственных действий ребёнка. Поэтому мы решили использовать в своей работе лэпбук. Лэпбук – это универсальное пособие, которое может быть итогом проектной деятельности детей, тематической недели, предусмотренной основной образовательной программой дошкольной образовательной организации. Может быть использован при реализации образовательных областей, обеспечивая их интеграцию. Работа по развитию лексико-грамматического строя речи детей включала: развитие лексики, словообразования, словоизменения.

В ходе психолого-педагогического сопровождения развития лексико-грамматической стороны речи мы проводили проект по созданию лэпбуков. по лексическим темам.

Цель проекта: развитие лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи через создание и использование лэпбука. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. определить особенности создания и использования лэпбуков в коррекционно-развивающем процессе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
2. создать лэпбуки совместно с воспитателями, родителями и детьми по лексическим темам;
3. системно использовать созданные лэпбуки в коррекционно-развивающей работе по развитию лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
4. провести анализ результатов по развитию лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, родители детей, воспитатели группы, учитель-логопед.

Вид проекта: совместный, творческий, групповой, долгосрочный.

Проектный продукт: лэпбуки по лексическим темам.

Срок реализации проекта: 9 месяцев.

Занятия по проекту проводились раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия составляла 25-30 минут.

В ходе изучения лексической темы, на протяжении всей недели учитель-логопед и воспитатели группы уточняли, активизировали и формировали словарь, навыки словоизменения и словообразования.

Проект предусматривал «интерактивное взаимодействие» всех участников психолого-педагогического сопровождения, вовлечение родителей в образовательный процесс, повышая их компетентность в вопросах развития лексико-грамматической стороны речи. Это выражалось в том, что родители вместе со своими детьми искали необходимый материал по определенной теме, это могли быть загадки или вырезанные картинки. Ребенок должен был принимать активное участие в подборе материала, а не оставаться в стороне. В ходе совместного поиска одновременно происходило и общение родителей с ребенком.

Схема взаимодействия участников проекта (рисунок 5):



Рисунок 5.

Проект по созданию лэпбуков включал три этапа реализации:

Первый этап – организационный (информирование родителей о работе по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, планирование деятельности с учетом запросов родителей).

Второй этап – практический, включал совместные мероприятия, направленные на развитие речи детей.

Третий этап – контрольно-аналитический, предполагал отслеживание количественных и качественных результатов.

План-график реализации проекта представлен в таблице 5.

Таблица 5 – План-график реализации проекта

I этап – подготовительный		
Задачи	Мероприятия	Сроки
Педагогическое просвещение родителей и педагогов	Анкетирование родителей по проблеме развития лексико-грамматической стороны речи. Консультации «Особенности развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня», «Лэпбук как форма совместной деятельности педагога, детей и родителей».	Сентябрь – октябрь
Создание условий для организации работы	Подбор и приобретение необходимого материала. Изготовление дидактических игр. Подбор и изготовление демонстрационного материала по лексическим темам в соответствии с перспективным планом работы.	
Мониторинг состояния проблемы на начальном этапе	Психолого-педагогическое обследование детей.	
Систематизация работы с детьми	Разработка перспективного плана, тематики, содержания мероприятий на учебный год.	
II этап – основной		
Внедрение системы работы.	Организация и проведение мероприятий с детьми и родителями в рамках мастер-классов по изготовлению лэпбуков.	В течение года
Индивидуальная работа с детьми.	Организация и проведение индивидуальной работы с детьми, закрепление полученных навыков.	

Работа с родителями и педагогами	Организация мастер-классов. Организация выставок изготовленных лэпбуков. Привлечение родителей к подбору демонстрационного и дидактического материала для создания лэпбука.	
III этап – заключительный		
Мониторинг проекта.	Психолого-педагогическое обследование детей. Анкетирование родителей. Анализ данных и графическое отображение результатов.	Май
Представление итогов реализуемого проекта.	Мероприятие «Выставка лэпбуков».	
Определение перспективы проекта.	Внедрение новых методических разработок в педагогическую работу.	

Содержание проекта. Проект детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня рассчитан на учебный год. Мероприятия проводятся 1 раз в неделю во второй половине дня. Их продолжительность 25-30 минут. Содержание работы над проектом распределено по трем блокам:

1. использование лэпбука на занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи, для того, чтобы дети ознакомились с данным пособием;
2. создание лэпбука, в качестве итогового мероприятия по лексическим темам недели;
3. работа с родителями.

Работа по развитию лексико-грамматической стороны речи начиналась с логопедического обследования детей.

На основе полученных результатов диагностического обследования была разработана система мероприятий, которая включала разнообразные формы совместной работы с детьми.

Согласно перспективному планированию работа строилась следующим образом: на каждую неделю была обозначена лексическая тема, на протяжении которой, в ходе логопедических подгрупповых и индивидуальных занятий, происходила актуализация имеющихся знаний детей, ознакомление с новым материалом, расширение словаря, развитие навыков словообразования и словоизменения, а также развитие связной речи. Некоторые лексические темы объединялись в один лэпбук, например: «Дикие и домашние животные», «Зимующие и перелетные птицы», «Животные Севера и жарких стран», «Посуда, продукты питания».

Воспитатели ежедневно закрепляли полученные знания и умения детей в ходе игр, упражнений и совместной деятельности, в непосредственно образовательной деятельности.

Работа по развитию лексико-грамматической стороны речи детей включала в себя: беседы по лексической теме недели; дидактические игры и упражнения; чтение художественной литературы; показ презентаций; практические задания; отгадывание загадок; составление рассказа-описания, составление рассказа по сюжетной картине; викторины.

В конце каждой недели проводилось итоговое мероприятие – создание лэпбука по лексической теме, которое включало в себя повторение всего пройденного материала, отгадывание загадок, вырезание картинок, выполнение дидактических и практических заданий.

Таким образом, готовый лэпбук может помочь детям по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме, лучше понять и запомнить материал.

Для развития лексико-грамматической стороны речи и подбора игр для лэпбука, мы опирались на методические рекомендации Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [32], которые включали в себя указания по формированию лексики, словоизменения, словообразования. Ниже мы рассмотрим их и подобранные дидактические игры.

При проведении коррекционно-развивающей работы, формирование лексики проводилось по следующим направлениям:

1. объем словаря расширялся параллельно с расширением представлений об окружающей действительности;
2. уточнялось значение слов;
3. семантическая структура слова формировалась в единстве основных ее компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
4. проходила организация семантических полей, лексической системы;
5. активизировался словарь, совершенствовались процессы поиска слова, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, данные методические рекомендации [34] включали и задания на словообразование, целью которых было уточнение структуры значения слова, усвоение значения морфем, системы грамматических значений, закреплялись связи между словами. Игровые упражнения были использованы в проектном продукте – лэпбуке.

Дидактические игры и задания, предлагаемые в методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, которые вошли в лэпбук: «Классификация предметов по картинкам»; «Найди лишний предмет»: необходимо назвать одним словом серию картинок, а после названия обобщающего слова предлагалось назвать и другие предметы, относящиеся к той же тематической группе; «Назови части»: предлагалось назвать части изображенного предмета, например: кот – тело, голова, лапы, когти, хвост, нос, уши, глаза, усы, шерсть; Описать изображенный предмет по картинке; Подобрать слова на вопрос «что делает?»; «Кто как ест?»; «Кто как голос подает?»; «Чье это жилище?» с одной стороны – картинки, изображающие жилища животных, с другой – изображения животных (не у своих жилищ).

В процессе формирования словообразования уделялось внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для этого уточнялась связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществлялось на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определении сходного значения слов с общей морфемой, выделения общей морфемы, уточнении ее значения. Заключительным этапом работы было закрепление словообразовательных моделей в процессе подобранных упражнений. Логопедическая работа также была направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных.

Развитие словообразования различных частей речи происходило последовательно-параллельно.

I этап. Закреплялись наиболее продуктивные словообразовательные модели. В содержание работы входило: существительные: образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-; глаголы: дифференциация совершенного и несовершенного вида; возвратных и невозвратных глаголов; прилагательные: образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

II этап. Словообразование менее продуктивных моделей. В содержание работы входило: существительные: уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк; -еиьк, -ьиiek, -ышк; образование существительных с суффиксом -ниц, с суффиксом -инк, с суффиксом -ин; Глаголы: с приставками в-, вы-, на- ; глаголы пространственного значения с приставкой при-; прилагательные: притяжательные прилагательные с суффиксом -и-без чередования (лисий); относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

III этап. Уточнялось значение и звучание непродуктивных словообразовательных моделей. В содержание работы входило: существительные: образование названий профессий; глаголы:

пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-; прилагательные: притяжательные прилагательные с суффиксом -ис чередованием (волчий); относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк-.

Проводились упражнения на образование названий детенышей животных и птиц.

Задания и игровые упражнения по закреплению словообразования, вошедшие в лэпбук: игра «Назови ласково»; игра «Кто у кого?» (в процессе игры используются картинки с изображением животных и их детенышей); игра «Один – много»; игра «Как называют папу, маму и детеныша (детенышей)?»; игра «Чей хвост?».

Формирование словоизменения. На начальном этапе работы проводилось нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), в дальнейшем – закрепление словоизменения в связной речи. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [33] выделяют этапы логопедической работы по формированию словоизменения.

I этап – формировались наиболее продуктивные и простые по семантике формы. Существительные: дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа; отработка беспредложных конструкции единственного числа. Глаголы: согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап включал работу над следующими формами словоизменения. Существительные: понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа; закрепление беспредложных форм множественного числа. Глаголы: дифференциация глаголов 1,2,3-го лица настоящего времени; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде. Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

На III этапе закреплялись более сложные по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивные формы словоизменения. Существительные: употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа. Прилагательные: согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях; затем в предложениях, далее и связанной речи.

С учетом онтогенетического принципа, семантики форм, доступности грамматического значения и внешнего оформления значения формирование словоизменения существительных проводилось в следующей последовательности:

1. дифференцировались существительные именительного падежа единственного и множественного числа;
2. в речи закреплялись беспредложные конструкции единственного числа в последовательности: винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а, -я), родительный, дательный, творительный падеж;
3. усваивались предложно-падежные конструкции единственного числа;
4. закреплялись беспредложные формы множественного числа.

Формировались предложно-падежные конструкции существительных множественного числа.

Словоизменению глагола, его согласованию с существительным уделяется большое внимание, так как глагол в предложении чаще всего выступает в качестве предиката (сказуемого). Для формирования грамматически правильного предложения необходимо правильно обозначить связь подлежащего и сказуемого, которые чаще выражаются существительными и глаголами.

Формирование словоизменения глагола проводилось с учетом семантики, фонетических особенностей формообразования,

последовательности появления глагольных форм в онтогенезе. Учитывалось, что настоящее время, которое обозначает непосредственно происходящие, воспринимаемые в данный момент события, усваивается, легче, чем прошедшее и будущее время.

При формировании словоизменения прилагательных учитывалась последовательность появления в онтогенезе форм существительных и прилагательных, фонетические особенности формообразования. Закрепление согласования прилагательного с существительным проводилось сначала в словосочетаниях, потом в предложениях различной структуры.

Дидактические игры и задания, предлагаемые в методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [33], которые вошли в лэпбук: «Что без чего?»; «Кому что дадим?» (закрепление формы дательного падежа существительных по теме «Домашние и дикие животные»); «Кого мы видели?» (закрепление правильного употребления окончаний существительных винительного падежа множественного числа по теме «Дикие и домашние животные»); игра в лото «Два и пять» (закрепление формы существительных родительного падежа единственного и множественного числа); «Кто где живет?» (закрепление формы существительных предложного падежа); «Найди котенка» (закрепление и дифференциации предлогов в-, на-, под-, над). «Скажи наоборот» (закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: в – из, на – с, к – от); «Назови ласково» (закрепление согласования прилагательного с существительным, образования уменьшительных форм прилагательных).

Эффективность работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня зависит от всех участников психолого-педагогического сопровождения, в связи с этим необходимо привлечь и родителей в образовательный процесс, повышая их компетентность по

данному направлению. Мы использовали следующие формы работы с родителями: родительские собрания; мастер-классы; индивидуальные беседы; консультации; выставки совместной деятельности педагогов и детей.

Таким образом, реализация проекта позволит достигнуть положительных преобразований каждой категории участников.

У детей развивалась лексико-грамматическая сторона речи; развивалась общая и мелкая моторика; дети получили успешный опыт взаимодействия в совместной деятельности с разными участниками (дети, родители, педагоги); получили поддержку своей творческой инициативности.

У родителей повысилась компетентность в вопросах развития лексико-грамматической стороны речи; включились в педагогический процесс как равноправные партнеры; узнали перспективы развития своих детей (готовность обучения в школе, выявление индивидуальных способностей и задатков).

Педагоги повысили профессиональное мастерство; регулярно обновляли предметно-пространственную среду группы; произошло повышение качества образовательной услуги.

Данный проект может быть применен и в общеразвивающих группах, так как затрагивает актуальную и востребованную тему развития речи детей старшего дошкольного возраста, позволяет выстроить систему работы по развитию лексико-грамматической стороны речи, раскрыть детскую инициативность и организовать эффективное сотрудничество с семьей.

3.4 Результаты экспериментальной работы

После проведенной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности, нами был осуществлен контрольный эксперимент с целью определить результат коррекционной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи.

Обследование происходило по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента. Полученные результаты представлены в таблицах №6-9.

Таблица 6 – Обследование понимания речи детей

№	Ф.И.	Пассивный словарь	Понимание грамматических форм	Понимание предложно-падежных конструкций	Дифференциация уменьшительно-ласкательных существительных	Дифференциация глаголов с различными приставками	Понимание простых предложений	Уровень нарушения
1	Эмиль З.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Ошибки отсутствуют	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Не всегда правильно понимает 4	Высокий (17 баллов)
2	Роман Т.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Ошибки и отсутствуют	Высокий (17 баллов)
3	Ксения Х.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Высокий (18 баллов)
4	Арсений М.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Ошибки и отсутствуют	Высокий (17 баллов)

5	Глеб М.	Ошибки и отсутствуют	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Высокий (18 баллов)
6	Егор Д.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Высокий (17 баллов)
7	Ирина Д.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Высокий (18 баллов)
8	Анфиса Ш.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Не всегда правильно дифференцирует	Не всегда правильно понимает	Выше среднего (15 баллов)
9	Станислав С.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Правильно дифференцирует	Правильное понимание	Высокий (18 баллов)
10	Юрий Б.	Ошибки и отсутствуют	Правильное понимание	Правильное понимание	Правильно дифференцирует	Не всегда правильно дифференцирует	Не всегда правильно понимает	Выше среднего (15 баллов)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 6.

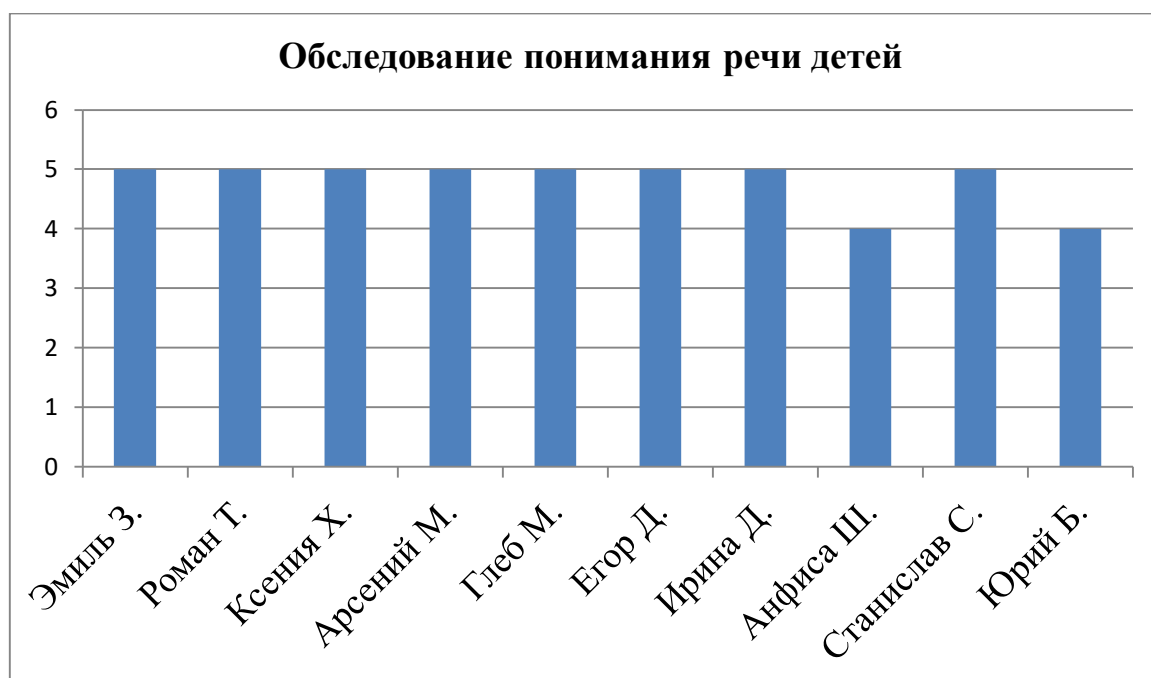


Рисунок 6 – Обследование понимания речи детей

По представленным данным, можно сделать вывод, что 8 детей (80%) (Эмиль З., Роман Т., Ксения Х., Арсений М., Глеб М., Егор Д., Ирина Д., Станислав С.) имеют пятый уровень развития (высокий) понимания речи, т.к. дети правильно понимают грамматические формы, предложно-падежные конструкции, дифференцируют глаголы с приставками, правильно понимают простые предложения. 2 ребенка (20%) (Анфиса Ш., Юрий Б.) – четвертый уровень (выше среднего, т.к. дети не всегда правильно понимают грамматические формы, например, «где береза – березы», путают предлоги «с – из», не всегда правильно дифференцируют глаголы «ушел – перешел», не всегда правильно понимают простые предложения, такие как «где дочка мамы, где мама дочки».

Таблица 7 – Обследование лексики детей логопедической группы

№	Ф.И.	Словарь существительных	Обобщающие понятия	Глагольный словарь	Словарь прилагательных	Понимание простых предложений	Уровень нарушения
							шения

1	Эмиль З.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Незначительные затруднения при актуализации	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
2	Роман Т.	Незначительные затруднения	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
3	Ксения Х.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
4	Арсе- ний М.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Затруднения при актуализации незначительного количества слов	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
5	Глеб М.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)

					ции		
6	Егор Д.	Незначительные затруднения	Затрудняется в назывании обобщающих понятий	Затруднения при актуализации незначительного количества слов	Незначительные затруднения при актуализации	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)
7	Ирина Д.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Незначительные затруднения при актуализации	Не точно употребляет слова	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
8	Анфиса Ш.	Актуализация словаря вызывает затруднения	Ошибки отсутствуют	Актуализация словаря вызывает затруднения	Не точно употребляет слова	Ошибки отсутствуют	Ниже среднего (2 балла)
9	Станислав С.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Не точно употребляет слова	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
10	Юрий Б.	Актуализация словаря вызывает затруднения	Ошибки отсутствуют	Актуализация словаря вызывает затруднения	Не точно употребляет слова	Ошибки отсутствуют	Средний (3 балла)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 7.

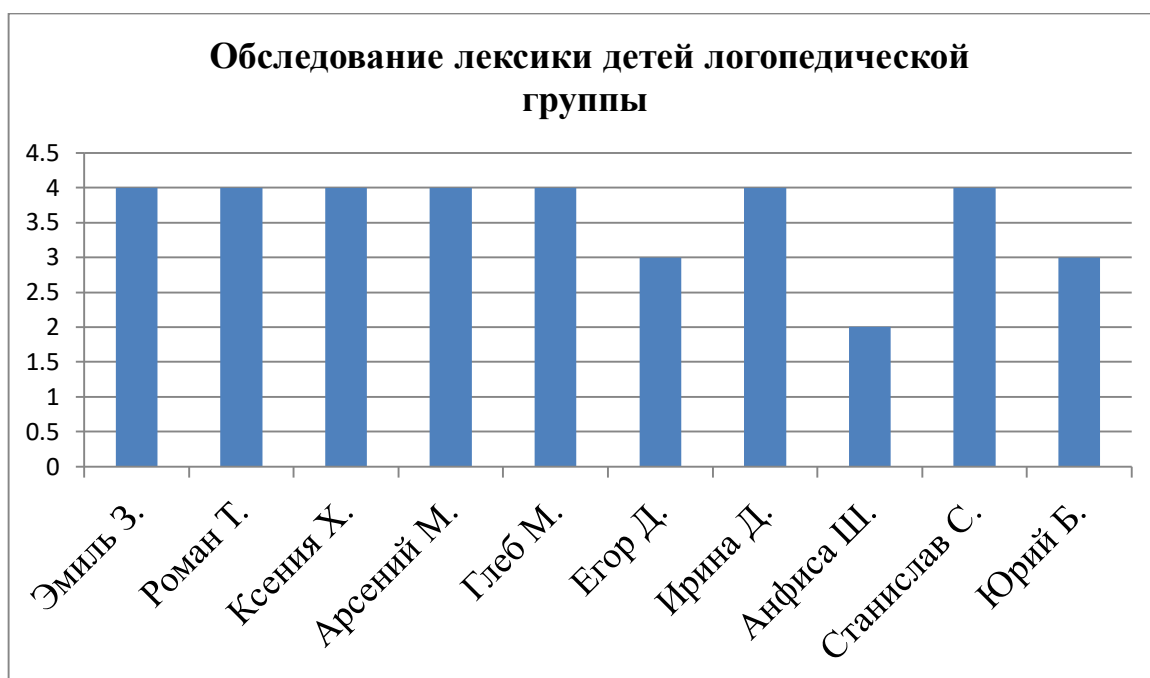


Рисунок 7 – Обследование лексики детей логопедической группы

По представленным данным, можно сделать вывод, что у 1 ребенка (10%): Анфисы Ш. отмечается второй уровень развития, данный уровень ниже среднего, т.к. актуализация словаря вызывает затруднения, однако усвоены слова обобщенного, значения; не всегда может подобрать антонимы, может использовать слова с отрицательной частицей «не»; неточно употребляют слова. Распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие, например «сорока – ворона».

У 3 детей (20%): Егор Д., Юра Б. отмечается третий уровень развития лексического строя речи, т.е. средний уровень, потому что у них отмечаются затруднения при актуализации лишь незначительного количества слов. Вместо антонимов могут использовать семантически близкие слова, например, Егор Д.: «быстро – медленнее». Также наблюдаются замены слов через объединение их в одно родовое понятие.

У 7 детей (70%) отмечается уровень развития выше среднего: у Эмиля З., Романа Т., Ксении Х., Арсения М., Глеба М., Ирины Д., Станислава С. Словарь детей соответствует возрастной норме, но слова

могут актуализироваться недостаточно быстро. Дети знают названия животных, профессий, инструментов и частей предметов, называют профессии людей, могут подбирать антонимы, у них усвоены слова обобщенного и отвлеченного значения.

Следующая часть исследования лексико-грамматической стороны речи детей с общим недоразвитием речи III уровня включала обследование грамматической стороны речи, а именно словоизменения и словообразования. Результаты представлены в таблицах 8,9.

Таблица 8 – Обследование грамматической стороны речи
(словоизменение) детей

№	Ф.И.	Образова- ние суще- стви- тельных им. пад. мн. числа	Образова- ние суще- ствитель- ных в кос- венных падежах	Образова- ние суще- ствитель- ных род. пад. мн.числа	Упот- ребле- ние пред- логов	Согласо- вание чис- литель- ного с сущест- витель- ным	Согласова- ние прила- гательног о с сущест- вительны м	Уро- вень нару- ше- ния
1	Эмил ь З.	Ошибки отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Встреча- ются ошибки в образова- нии суще- ствитель- ных род. пад. мн.числа	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Выше сред- него (4 балла)
2	Роман Т.	Ошибки отсут- ствуют	Встреча- ются ошибки	Ошибки отсутст- вуют	Ошибк и отсут- ствуют	Не все- гда уда- ется со- гласовы вать	Встреча- ются ошибки при согла-	Сред- ний (3 балла)

							совании прилага- тельного с существи- тельным	
3	Ксе- ния Х.	Ошибки отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Вы- сокий (5 бал- лов)
4	Арсе- ний М.	Ошибки отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибк и отсут- ствуют	Не все- гда уда- ется со- гласовы вать	Ошибки отсутст- вуют	Выше сред- него (4 балла)
5	Глеб М.	Ошибки отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Иногда встреча- ются ошибки в образова- нии суще- ствитель- ных род. пад. мн. числа	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Выше сред- него (4 балла)
6	Егор Д.	Ошибки отсут- ствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки в образова- нии	Ошибк и отсут- ствуют	Встре- чаются шибки	Встре- чаются шибки	Сред- ний (3 балла)
7	Ирина Д.	Ошибки отсут-	Ошибки отсутст-	Иногда встреча-	Ошибк и	Ошибки отсутст-	Ошибки отсут-	Выше сред-

		ствуют	вуют	ются ошибки в образова- нии суще- ствитель- ных род. пад. мн.числа	отсут- ствуют	вуют	ствуют	него (4 балла)
8	Ан- фиса Ш.	Ошибки отсут- ствуют	Не всегда удаётся об- разовыват ь существи- тельные в косвен- ных па- дежках	Не всегда удаётся об- разовыват ь существи- тельные род. пад. мн.числа	Ошибк и отсутст вуют	Ошибки при со- гласова- нии	Ошибки отсутст- вуют	Сред- ний (3 балла)
9	Стани слав С.	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки от- сутствуют	Ошибк и отсутст вуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Высо- кий (5 бал- лов)
1 0	Юрий Б.	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Не всегда удаётся образова- вать сущест- витель- ные род. пад. мн.числа	Ошибк и отсутст вуют	Ошибки при согла- совании	Ошибки отсутст- вуют	Сред- ний (3 балла)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 8.

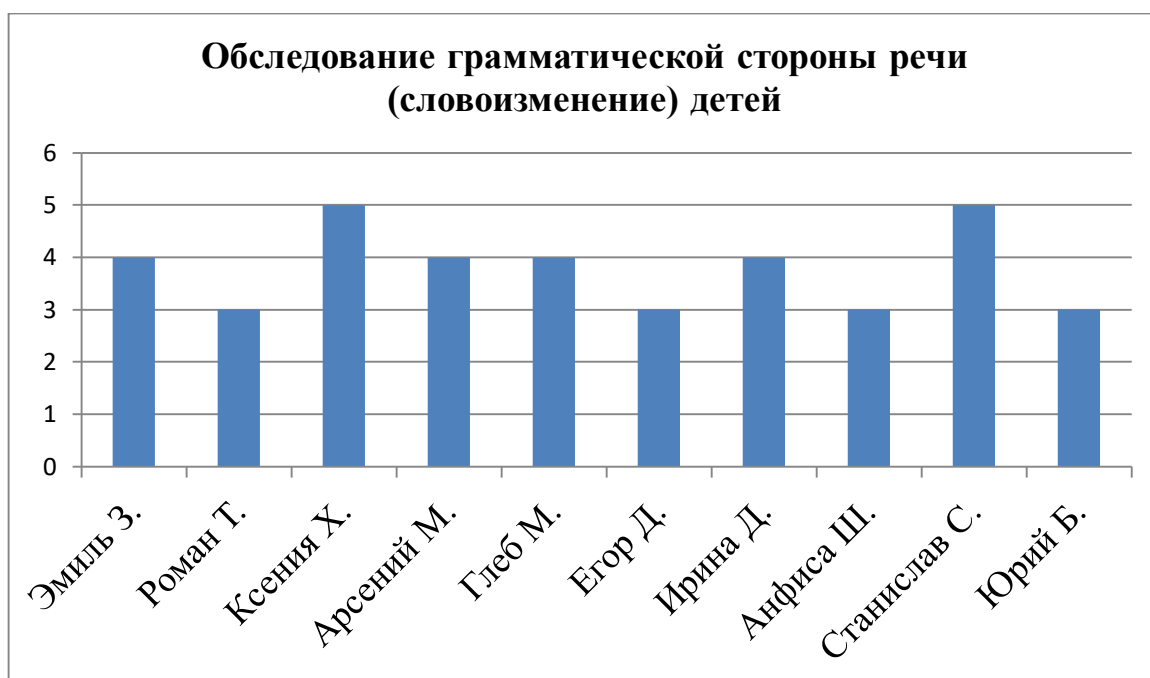


Рисунок 8 – Обследование грамматической стороны речи
(словоизменение) детей

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что у 4 детей (40%), а именно у Романа Т., Егора Д., Анфисы Ш., Юрия Б., отмечается третий уровень развития грамматического строя речи (данный уровень является средним), т.к. у детей снизилось количество ошибок, но не всегда удавалось правильно согласовывать числительные с существительными, например, у Анфисы Ш. встретилось согласование: «пять куклов»; прилагательные с существительными, например, Юрий Б.: «синяя кресло»; образовывать существительные в родительном падеже во множественном числе, например, Егор Д.: «дерево – много деревьев».

У 4 детей (40%) – Эмиль З., Арсений М., Глеб М., Ирина Д. – отмечается четвертый уровень развития грамматического строя речи, это уровень выше среднего. Грамматический строй детей имеет отклонения от возрастной нормы, т.к. они не всегда правильно согласовывают существительное с числительным и прилагательным, например, Эмиль З.: «лист – много листов».

У 2 детей (20%) высокий уровень: Ксения Х., Станислав С. Без ошибок образуют существительные именительного падежа

множественного числа, в косвенных падежах, родительного падежа множественного числа. Безошибочно употребляют предложенные предлоги, согласовывают существительное с числительным и прилагательным.

Таблица 9 – Обследование грамматической стороны речи
(словообразование) детей

№	Ф.И.	Образование названий детей-шей	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Образование относительных прилагательных от существительных	Образование прикрасительных прилагательных	Образование приставочных глаголов	Образование глаголов совершенного вида	Уровень нарушения
1	Эмиль З.	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Не всегда удается правильно образовывать относительные прилагательные от существительных	Отмечаются ошибки в образовании прикрасительных прилагательных	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Выше среднего (4 балла)
2	Роман Т.	Встречаются	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутствуют	Отмечаются	Ошибки	Не всегда	Средний

		ошибк и		вуют	ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных прила- гательных	отсут- ствуют	удаётся	(3 балла)
3	Ксе- ния Х.	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют при- лагатель- ных	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Вы- соки й (5 бал- лов)
4	Арсе- ний М.	Не все- гда уда- ётся пра- вильно назвать дете- ныша	Ошибки отсутствуют	Отмеча- ются ошибки	Ошибки отсутст- вуют	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Сред- ний (3 балла)
5	Глеб М.	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибки отсутст- вуют	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Вы- соки й (5 бал- лов)
6	Егор Д.	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки при образо- вании	Ошибки в образова- нии при- тяжатель-	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Выш е сред- него

				относи- тельных прилага- тельных от сущести тельных	ных прила- гательных			(4 балла)
7	Ирин а Д.	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибки отсутствуют	Не всегда удается правильн о образовы вать отно- сительны е прилага- тельные от сущести тельных	Отмеча- ются ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных прила- гательных	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Выш е сред- него (4 балла)
8	Ан- фиса Ш.	Не все- гда уда- ется пра- вильно назвать дете- ныша	Ошибки отсутствуют	Ошибки при образо- вании относи- тельных прилага- тельных от сущести тельных	Ошибки в образова- нии при- тяжатель- ных прила- гательных	Ошибк и отсут- ствуют	Ошибк и отсут- ствуют	Сред- ний (3 балла)
9	Стани	Ошибк	Ошибки	Ошибки	Ошибки	Ошибк	Ошибк	Вы-

	слав С.	и отсутст вуют	отсутствуют	отсутст- вуют	отсутст- вуют	и отсутст вуют	и отсутст вуют	соки й (5 бал- лов)
1 0	Юрий Б.	Ошибк и отсутст вуют	Ошибки отсутствуют	Ошибки при образо- вании отно- сительны х прилага- тельных от существи тельных	Ошибки в образован ии притяжа- тельных прилага- тельных	Ошибк и отсутст вуют	Ошибк и отсутст вуют	Выш е сред- него (4 балла)

Для наглядности данные анализа диагностики представим на рисунке 9.

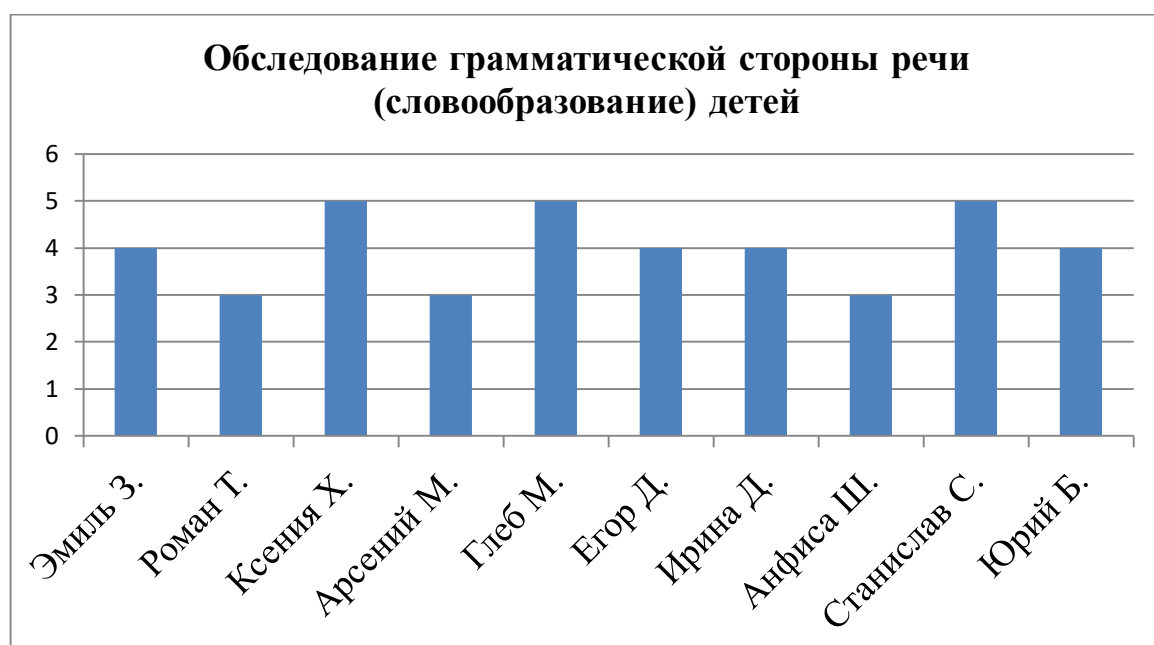


Рисунок 9 – Обследование грамматической стороны речи (словообразование) детей

Согласно данным таблицы, можно сделать вывод о том, что у 3 детей (30%) (Роман Т., Арсений М., Анфиса Ш.) третий уровень развития

грамматического строя речи. Дети не всегда способны правильно образовывать названия детенышей, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образовывать относительные прилагательные от существительных, образовывать притяжательные прилагательные, приставочные глаголы и глаголы совершенного вида.

У 4 детей (40%) (Эмиль З., Егор Д., Ирина Д., Юрий Б.) – четвертый уровень развития грамматического строя речи, т.к. дети имели затруднения при выполнении не более двух заданий, а именно не всегда правильно образовывали относительные и притяжательные прилагательные от существительных.

У 3 детей (30%) (Ксения Х., Глеб М., Станислав С.) пятый уровень (высокий) – дети безошибочно справились со всеми заданиями.

Таким образом, у всех детей выявлена положительная динамика.

Анализ полученных данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента, позволяет отметить эффективность проведенной коррекционной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В ходе экспериментальной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами были проведены констатирующий, формирующий, итоговый эксперимент.

На констатирующем этапе мы использовали методику В.М. Акименко, состоящую из двух частей: первая часть исследования состояла в изучении состояния лексического запаса.

Вторая часть включала в себя:

1. исследование словаря существительных;
2. исследование обобщающих понятий;
3. исследование глагольного словаря;
4. исследование словаря прилагательных;
5. исследование лексики подбора антонимов.

Третья часть исследования включала обследование грамматической стороны речи, а именно словоизменения и словообразования.

Обследование словоизменения включало:

1. исследование образования существительных именительную падежа множественного числа;
2. исследование образования существительных в косвенных падежах;
3. исследование умения образовывать существительные родительного падежа множественного числа;
4. исследование согласования числительного с существительным;
5. исследование согласования прилагательного с существительным;
6. исследование употребления предлогов (в, на, под, над, за, перед, около).

Обследование словообразования включало:

1. исследование образования названий детенышей;
2. исследование образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
3. исследование образования относительных прилагательных от существительных;
4. исследование приставочных глаголов и исследование образования глаголов совершенного вида.

Подводя итоги констатирующего этапа, мы пришли к выводу, что ни один из детей не показал высокого уровня развития лексико-грамматической стороны речи.

Формирующий этап, а именно коррекционная работа по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проводился посредством проектной деятельности. Проект рассматривался как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Проектным продуктом являлись лэпбуки по пройденным лексическим темам. Занятия с использованием проектной деятельности проводились раз в неделю во второй половине дня.

На итоговом этапе нами была проведена повторная диагностика уровня развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности, контрольный эксперимент показал повышение уровня развития лексико-грамматической стороны речи детей. Этот факт свидетельствует о возможности использования проектной деятельности в

развитии лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Необходимость формирования лексико-грамматических представлений у детей подчеркивали такие авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина и другие. Известно, что непременным условием становления связной устной, а в дальнейшем и письменной речи является высокий уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие лексико-грамматического строя речи.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально проверить возможность использования проектной деятельности в роли средства развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе развития лексико-грамматической стороны речи посредством проектной деятельности.

Предмет исследования: особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования состоит в следующем: в процессе психолого-педагогического сопровождения применение проектной деятельности будет способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. изучить и провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. изучить особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
3. разработать проект по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и оценить эффективность его включения в коррекционный процесс.

Для реализации первой задачи нашего исследования в 1 главе «Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности» нами были рассмотрены особенности психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи, особенности формирования лексико-грамматического строя речи в онтогенезе, определена роль проектной деятельности в развитии лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Для реализации второй задачи нашего исследования во 2 главе «Характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня» дана клинико-психолого-педагогическая характеристика и особенности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для осуществления третьей задачи нашего исследования в пунктах 3.1 и 3.2 3 главы «Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III в процессе развития лексико-

грамматической стороны речи» была определена экспериментальная база исследования, проведено обследование состояния лексико-грамматической стороны речи у 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте 5-6 лет. Для выявления уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи мы использовали методику, предложенную В.М. Акименко, направленную на выявление особенностей лексики, словоизменения, словообразования.

На основе проведенного количественного и качественного анализа результатов исследования были сделаны выводы о недостаточной развитости лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты и выводы экспериментального исследования указывают на то, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечается бедность лексики, проявляются трудности при словоизменении и словообразовании.

Для реализации третьей задачи нашего исследования в 3 главе нашей работы пункта 3.3 «Содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению в процессе развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной» были определены основные направления коррекционной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Проект по созданию лэпбуков включал три этапа реализации. Первый этап – организационный (информирование родителей о работе по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, планирование деятельности с учетом запросов родителей). Второй этап – практический, включающий совместные мероприятия, направленные на

развитие речи детей. Третий этап – контрольно-аналитический, отслеживающий количественные и качественные результаты. Содержание работы над проектом распределено по трем блокам: использование лэпбука на занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи и в самостоятельной деятельности детей; создание лэпбука – итоговое мероприятие по лексическим темам недели; работа с родителями.

Проведенный контрольный эксперимент показал повышение уровней выполнения заданий, что дает основание говорить об эффективности предложенной нами коррекционной работы. На эффективность проведенной коррекционной работы также указывает то, что по результатам контрольного эксперимента не выявлено детей с низким уровнем развития лексико-грамматической стороны речи, есть дети, достигшие высокого уровня. У всех детей выявлена положительная динамика. Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют говорить об эффективности использования проектной деятельности в развитии лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты подтверждают грамотность спланированной и проведенной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и эффективность использования в коррекционной работе проектной деятельности, что позволяет сделать вывод о том, что цель нашей работы достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; отв. ред. проф. Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2014 – 448 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.
3. Алексеева, Л.С. Консультирование детей в психолого-педагогическом центре [Текст] / Л.С. Алексеева, А.Г. Лидерс, Т.Н. Овчинникова – Москва: НИИ семьи, 1998. – 168 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Елена Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. — 283 с.
5. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / Валентина Акименко. – Ростов на Дону: Феникс, 2001. – 77 с.
6. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Ольга Ахманова. – Москва: Книжный дом «Либриком», 2013. – 576 с.
7. Беспалов, Б. И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления [Текст] / Борис Беспалов. – Москва: МГУ, 1984. – 124 с.
8. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст]: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика-Синтез, 2012. – 112 с.
9. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Елена Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 165 с.
10. Вохменцева, Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] / Е.А. Вохменцева //

- Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 58-65.
11. Выготский, Л. С. Развитие устной речи [Текст] // Детская речь. Ч. 1 / Лев Выготский. – Москва: Педагогика. – 1996. – С. 51.
 12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 ч. Ч. 2. Проблемы общей психологии / Василий Давыдов. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с.
 13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – с. 459-467.
 14. Гвоздев, А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка [Текст] / Александр Гвоздев. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. – 104 с.
 15. Горячев, А.В. Проектная деятельность в начальной школе [Текст] / Александр Горячев // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – №5. – С. 3–10.
 16. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] / Ольга Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
 17. Гузеев, В.В. Метод проектов в школе [Текст] / Вячеслав Гузеев // Лицейское и гимназическое образование. – 2004. – №4. – с 4.
 18. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1991. – 224 с.
 19. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1981. – 112 с.
 20. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. [Текст] / Елена Евдокимова. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
 21. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество. Избранные труды [Текст] / Николай Жинкин. – Москва: Лабиринт, 1998. – 368 с.

22. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 2000. – 320 с;
23. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / Владимир Загвязинский. – Москва: Академия, 2008. – 24 с.
24. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / Ольга Иншакова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 279 с.
25. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике: Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка [Текст] / Елена Казакова. – Санкт-Петербург.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
26. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. – Москва: Академия, 2006. – 320 с.
27. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Елена Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. - №4. – С. 71-75.
28. Колтунова, М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет: учеб. пособие [Текст] / Мария Колтунова. – Москва: Логос, 2005. – 288 с.
29. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / Марионилла Кольцова. – Москва: Сов. Россия, 1973. – 122 с.
30. Кубрякова, Е.С. Язык и знание [Текст] / Елена Кубрякова. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
31. Лаврентьева, Т. В. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности [Текст] / Татьяна Лаврентьева. – Москва: ГНОМ, 1996. – 144с.

32. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 160 с.
33. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: Каро, 2013. – 160 с.
34. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 224 с.
35. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 368 с.
36. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Роза Левина// Логопедия сегодня. -2009. - №1. - С.6 - 19.
37. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
38. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
39. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. – 192 с.
40. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / Евгения Хомская. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
41. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / Анна Люблинская. – Москва: Просвещение, 1971. – 415 с.
42. Мастюкова Е.М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с анте- и перинатальным поражением мозга [Текст] // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 33 - 38.
43. Мастюкова, Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи [Текст] / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 236-250.

44. Медицинская реабилитация в педиатрической практике: достижения, проблемы [Текст] / Н.В. Саввина, М.В. Ханды и др. – Киров: МЦНИП, 2013. – 368 с.
45. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Текст] // Вестник образования России. – Сентябрь, 17, 2003. – С. 53-65.
46. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – 3 изд., стер. – Москва: Азъ, 1996. – 907 с.
47. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студ. пед. Вузов [Текст] / Нинель Пахомова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 112 с.
48. Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28-51- 513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система Консультант Плюс: Версия Проф. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=385151#03914914952091477> . – Загл. с экрана.
49. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / Александр Реформатский. – Москва: Аспект Пресс, 1967. – 537 с.
50. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Герман Селевко. – Москва: Народное образование, 2005. – 556 с.
51. Серебрякова, Н.В. Стимульный материал для диагностического обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста [Текст] / Наринэ Серебрякова. – Москва: КАРО, 2005. – 48 с.
52. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Евгения Собонович. – Москва: Классике Стиль, 2003. – 160 с.

53. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду [Текст] / Ольга Соловьева. – Москва: Просвещение, 1990. – 123 с.
54. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов и др. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
55. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Людмила Спирина. – Москва: Педагогика, 2004. – 200 с.
56. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев и др. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
57. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Татьяна Туманова // Дефектология.- 2004.- №5.- С. 34-41.
58. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Татьяна Туманова. – Москва: РИЦ Альфа, 2002. – 114 с.
59. Ушакова, О.С. Проблема изучения речи дошкольника [Текст] / Оксана Ушакова. – Москва: РАО, 1994. – 129 с.
60. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / Оксана Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
61. Ушакова, Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы и психофизиологические механизмы внутренней речи [Текст] / Татьяна Ушакова. – Москва: Наука, 1979.
62. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Перспектива, 2014.

63. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.
64. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис...д-ра пед. наук / Татьяна Филичева.– Москва, 2000. – 148 с.
65. Филичева, Т.Б., Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: 1991. – 103 с.
66. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / Стелла Цейтлин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
67. Цветкова, Л.С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии [Текст] / Л.С. Цветкова, Т.М. Пирцхалайшвили // Дефектология. – 1975. – №5. – С. 15-23.
68. Шаховская, С.Н. Формирование культуры речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / С.Н. Шаховская, В.П. Глухов. - Москва: АРКТИ, 2002. – 144 с.
69. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Людмила Шипицына. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 398с.
70. Щеголь, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / Вячеслав Щеголь // Журнал «Фундаментальные исследования». –2008. –№9. –С. 89–91.
71. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Р.Л. Зиндер, М.И. Матусевич. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
72. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (Краткий очерк) [Текст] / Василий Давыдов. – Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.

73. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении
учеб. пособие [Текст] / Наталья Яковлева. – Москва: Флинта, 2014. –
144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Подробнее рассмотрим примеры дидактических игр и заданий, вошедших в лэпбуки по темам недели.

Развитие лексики:

1. Классификация предметов по картинкам.

Детям предлагается разделить картинки на две группы (рисунки 1-6):



Рисунок 1 – Овощи и фрукты

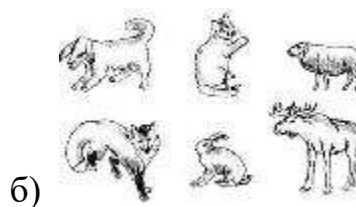


Рисунок 2 – Домашние и дикие животные

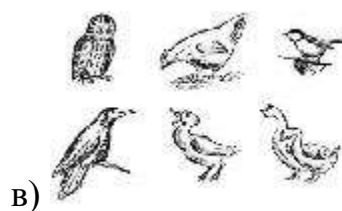


Рисунок 3 – Домашние и дикие птицы

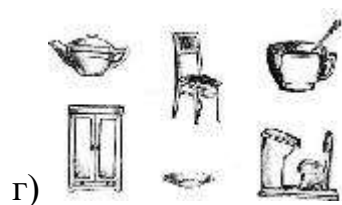
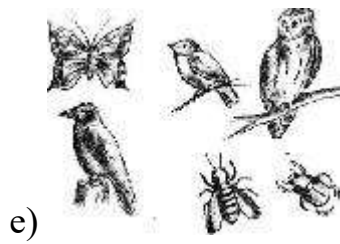


Рисунок 4 – Посуда и мебель



Рисунок 5 – Одежда и обувь



е)

Рисунок 6 – Птицы и насекомые

2. Игра «Найди лишний предмет».

Детям предлагается несколько картинок, среди которых одна картинка изображает предмет, не относящийся к той же тематической группе, что и другие предметы, изображенные на картинках. Дети должны показать «лишнюю» картинку и объяснить, почему она лишняя.

Примерные серии картинок (рисунки 7-8):

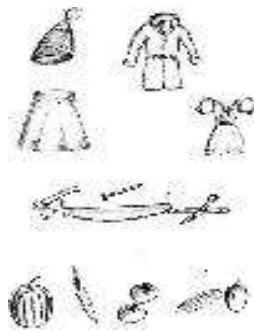


Рисунок 7 – Найди лишний предмет



Рисунок 8 – Найди лишний предмет

3. Игра «Назови лишнюю картинку» (четвёртый лишний).

Например: волк, собака, рысь, лиса, заяц;

4. Назвать одним словом серию картинок.

Примерные серии картинок (рисунки 9 – 10):



Рисунок 9 – Назови одним словом



Рисунок 10 – Назови одним словом

5. Послушайте слова и назовите только те из них, которые обозначают домашних животных.

Лиса, волк, собака, заяц.

Лошадь, теленок, лось, медведь.

Белка, кошка, петух.

Осел, косуля, рысь, тигр.

Сарай, корова, коза, овца.

Кролик, выдра, щенок, попугай.

6. Игра «Назови части» (по картинке)

Например: кот – тело, голова, лапы, когти, хвост, нос, уши, глаза, усы, шерсть.

7. Подберите соответствующие картинки к следующим словам:

– Высокий, тонкий, пятнистый...

– Лохматый, косилапый...

– Голодный, серый, злой...

– Маленькая, быстрая, проворная...

– Хищный, сильный, полосатый...

– Яркое, теплое...

– Серый, колючий...

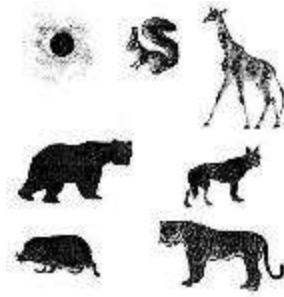


Рисунок 11 – Подбери картинку к словам

8. Игра «Сравни наоборот».

Используются слова: больше – меньше, тяжелее – легче, выше – ниже, быстрее – медленнее и др.

Грузовик и такси. Что чего больше? Что чего меньше?

Жираф и лошадь. Кто кого выше? Кто кого ниже?

Слон и медведь. Кто тяжелее? Кто легче?

Зяец и черепаха. Кто бегаец быстрее? Кто двигается медленнее?

9. Игра «Кто как передвигается?»

Дети смотрят картинки, изображающие животных, определяют их и называют, как они передвигаются.

Лошадь – скачет, змея – ползает, птица – летает, рыба – плавает, лягушка – прыгает.

10. «Кто как ест?»

Кошка лакает молоко.

Собака грызет кость.

Корова жуец сено.

Курица клюет зерно.

11. «Кто как голос подает?»

Голубь воркует, ворона каркает, кошка мяукает, воробей чирикает, сорока стрекочет, свинья хрюкает, петух кукарекает, сова ухает, овца блеет, курица кудахчет, лягушка квакает, корова мычит, гусь гогочет, волк воет, лошадь ржет, утка крякает, медведь рычит, собака лает.

12. К названиям изображениям животных подобрать слова, которые отвечают на вопросы: «Как голос подает?», «Как двигается?», «Как ест?».

Например: кошка мяукает, мурлычет, крадется, прыгает, лазает, лакает. Собака лает, рычит, бежит, прыгает, кусает, бросается, грызет.

13. Подобрать как можно больше слов, которые отвечают на вопрос «что делает?», к картинкам животных.

Курица кудахчет, квохчет, клюет, кормит, созывает, несется.

Собака лает, рычит, ласкается, кусается, бегаёт, сторожит, охраняет, спасает, скачет, грызет.

Кошка царапается, мурлычет, трется, мяукает, ловит, царапается, играет, облизывается, крадется.

Развитие грамматического строя.

Словообразование:

1. Игра «Назови ласково».

В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных (столик, шкафчик, стульчик, вазочка, салфеточка, тарелочка, ложечка, вилочка, огурчик, помидорчик, яблочко и др.).

2. Игра «Что для чего?»

Назвать изображенные предметы (хлеб, сахар, конфеты, салат).

Показать на изображения, где хранятся эти предметы (хлеб – в хлебнице, сахар – в сахарнице, конфеты – в конфетнице, салат – в салатнице).

3. Игра «Кто у кого?»

Используются картинки с изображением животных и их детенышей.

Дети смотрят на картинки (лисенок, ежонок, слоненок, тигренок, лосенок, гусенок, котенок и т.д.) и отвечают: «У лисы лисенок» и т. д.

4. «Правильно назови детенышей животных».

Картинки с одним детенышем, с множеством детенышей. Необходимо назвать одного детеныша и нескольких, например: «Лиса и лисята».

5. Игра «Как зовут папу, маму и детеныша (детенышей)?»

Дети называют по картинкам папу, маму и детеныша (можно и детенышей во множественном числе) животных: лис – лиса – лисенок, заяц – зайчиха – зайчонок, волк – волчица – волчонок, еж – ежиха – ежонок, лев – львица – львенок, тигр – тигрица – тигренок, слон – слониха – слоненок, бык – корова – теленок, пес – собака – щенок, кролик – крольчиха – крольчонок, кот – кошка – котенок.)

6. Назвать профессии (по картинкам).

Дети называют профессию и говорят, чем занимается. Примеры профессий: носильщик, сварщик, стекольщик, крановщик, каменщик, часовщик, экскаваторщик.

7. Показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается (рисунки 12 – 14):

Мыла – вымыла, вешает – повесила, рисует – нарисовал, гладит – погладила, стирает – постирала, пишет – написал, чинит – починил красит — покрасил, рубил – срубил, убирает – убрал, строит – построил.

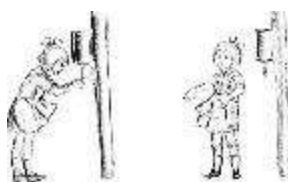


Рисунок 12 – Покажи, где мыла – вымыла



Рисунок 13 – Покажи, где рисует - нарисовал



Рисунок 14 – Покажи, где чинит - починил

8. Игра «Чем отличаются слова?»

Показать на картинках, кто умывает – умывается, обувает – обувается, купает – купает – купается, качает – качается, прячет – прячется, одевает – одевается, причесывает – причесывается, вытирает – вытирается (рисунок 15).



Рисунок 15 – Покажи на картинках

9. Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам:

В клетку...(влетает), из клетки...(вылетает), через дорогу... (переходит), от дерева...(отходит), к дому...(подъезжает), на дерево...(влезает), с дерева...(слезает).

10. Игра «Чьи хвосты?» (по картинкам)

Назвать чей хвост и приложить его к картинке животного: хвост собаки – собачий; хвост кошки — кошачий; хвост коровы; хвост лошади; хвост быка; хвост козы; хвост барана; хвост овцы.

11. Игра «Ералаш»

Используются картинки с изображением животных, разрезанные на 3 части. Дети берут части разрезанных картинок. Находят у себя изображения других частей (голова, хвост). Они должны правильно

назвать, чья это голова, хвост или ноги: «У меня на картинке заячья голова», «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей дети составляют целое изображение животного.

12.«Правильно назови листья».

Лист дуба — дубовый лист, осины, березы, клена, липы, яблони, рябины, смородины, сосны, ели, сережка ольхи.

13.Игра «Что из чего сделано?»

Карточки лото с изображением различных предметов. Необходимо назвать предмет и материал, из которого он сделан и закрыть фишкой. Например, стакан из стекла — стеклянный стакан, и закрыть картинку фишкой. (сковорода из чугуна — чугунная, ложка из дерева — деревянная, нож из металла — металлический, платье из шелка — шелковое, шарф из шерсти — шерстяной).

Словоизменение:

1. Игра «Охотник и пастух» (закрепление формы винительного падежа).

Картинки: слева — «охотник», справа — «пастух». Внизу под этими картинками изображения диких и домашних животных.

Примерные картинки (рисунок 16).



Рисунок 16 – Охотник и пастух

Поставить картинки с изображением домашних и диких животных под соответствующими картинками пастуха и охотника.

Затем сказать

– Пастух пасет кого? (Корову или коров, лошадь или лошадей, свиней, овец, коз и т. д.)

– Охотник охотится на кого? (На зайца или на зайцев, на лису или на лис, на белку ... на медведя ... на кабана ... и т. д.)

2. Игра «Что без чего?» (закрепление формы родительного падежа существительных).

В кармашке находятся картинки с изображением предметов, которые надо «починить». Назвать, что без чего, приложить недостающую деталь. Например: стул без ножки; машина без колеса; стул без спинки; шуба без воротника; кастрюля без ручки; чайник без носика; расческа без зубчиков; грузовик без фары; платье без рукава; кофта без пуговиц; ботинки без шнурков.

3. Игра «Кому что дадим?» (закрепление формы дательного падежа существительных по теме «Домашние и дикие животные»).

В кармашке картинки с изображением корма для животных (морковка, орехи, грибы, малина, мед, косточка, овощи, молоко и др.) и животные (корова, лошадь, заяц, белка, медведь, кошка, собака, свинья).

В процессе игры дети берут по одной картинке с изображением корма для животных, кладут ее на соответствующее изображение животного и отвечают на вопрос: «Кому это дадим?». Например: сено дадим корове, лошади; грибы дадим белке; орехи дадим белке; малину дадим медведю; молоко дадим кошке; мед дадим тоже медведю; кость дадим собаке; овощи дадим свинье.

4. Игра «Угадай, кому нужны эти вещи» (закрепление формы дательного падежа существительных).

На картинке изображены два ряда предметов: слева – картинки, на которых изображены люди без каких-то предметов, справа – недостающие предметы.

Детям необходимо назвать предмет и назвать, кому нужен этот предмет, и положить изображение предмета к соответствующей картинке: указка – учителю, весы – продавцу, термометр – доктору, кисть –

художнику, шприц – медсестре, ружье – охотнику, удочка – рыболову, ножницы – парикмахеру.

5. Игра «Кто чем управляет?» (закрепление формы творительного падежа существительных по теме «Транспорт»).

Картинки с изображением различных видов транспорта и люди. Необходимо ответить «Кто управляет ... автобусом, самолетом и т. д.)?»

6. Игра «Что с чем?» или «Назвать пары предметов» (закрепление формы творительного падежа с предлогом с).

Детям предлагаются картинки, например: корова с телятком, чашка с блюдцем, кружка с клубникой, корзина с яблоками, ваза с цветами, стакан с молоком. Необходимо назвать «что с чем» изображено на картинке (рисунок 17).



Рисунок 17 – Назвать пары предметов

7. Игра «С чем корзинка, с чем ящик?» (закрепление формы существительных творительного падежа с предлогом с).

Картинка корзинки, ящичка, картинки овощей и фруктов. Фрукты необходимо положить в корзинку, овощи – в ящик. Ребенок может взять картинку с капустой и произнести: «У меня ящик с капустой». И т. д.

8. Игра «Кто где живет?» (закрепление формы существительных предложного падежа).

Картинка с изображением жилищ животных и животных. Необходимо провести пальцем от животного до его жилища. Назвать животное и где оно живет. Например: собака живет в конуре; белка живет в дупле; лиса живет в норе; медведь живет в берлоге; мышка живет в норе; волк живет в логове; лошади живут в конюшне; корова живет в коровнике;

свиньи живут в свинарнике; телята живут в телятнике; кролики живут в крольчатнике.

9. Игра «Сделай правильно» (закрепление предложно-падежных конструкций).

В кармашке схемы предлогов, картинка кота и корзинки. Дети располагают кота по отношению друг к корзинке в соответствии со схемой предлога (рисунок 17).

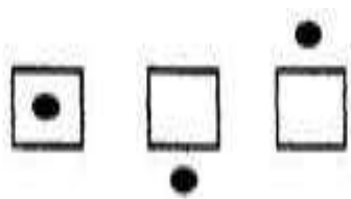


Рисунок 18 – Схемы предлогов

10. Игра «мой, моя, моё, мои» (закрепление согласования притяжательных местоимений с существительными).

Назвать предметы, про которые можно сказать «это мой» (мой стол, мой стул и т. д.); «это моя» (моя софа, моя тумбочка и т. д.); «это моё» (моё кресло и т. д.).

11. Игра «Назови ласково» (закрепление согласования прилагательного с существительным, образования уменьшительных форм прилагательных).

В кармашке большие и маленькие цветные картинки. Назвать большую картинку, назвать маленькую. Например: Цветок красный, а цветочек (красненький); чашка синяя, а чашечка (синенькая); груша желтая, а грушка (желтенькая); цыпленок пушистый, а цыпленочек (пушистенький); дом низкий, а домик (низенький); морковь вкусная, а морковочка (вкусненькая).