



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Работа по развитию грамматического строя речи у детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
III уровня на занятиях учителя– логопеда**

Выпускная квалификационная работа по направлению: 44.03.03, специальное
(дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
логопедия
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

23,35 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 16 » 12 2020 пр 4
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии, предметных методик)
Дружинина Л.А.
наук, доцент _____

Выполнила:

Студентка группы
ЗФ-406-101-3-2
Булгакова Екатерина
Владимировна
Научный руководитель:
Бурова Надежда Ильинична
Кандидат педагогических Бурова

Дружинина Л.А.

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	Error! Bookmark not defined.	3
ГЛАВА I. Теоретические вопросы изучения логопедической работы по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с о ОНР III уровня		6
1.1. Понятие «грамматический строй речи» в научной литературе.....		6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста		9
1.3. Специфика развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня		14
1.4. Характеристика работы учителя-логопеда по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....		24
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ		34
ГЛАВА II. Экспериментальная работа по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с о ОНР III уровня		36
2.1. Организация, методика и результаты работы по анализу уровня развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....		36
2.2. Содержание работы по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с о ОНР III уровня на занятиях учителя - логопеда	Error! Bookmark not defined.	43
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ		48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ		50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ		52
ПРИЛОЖЕНИЕ		

ВВЕДЕНИЕ

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Эльконина и др.

Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является генерализация соответствующих грамматических отношений, разработка динамического стереотипа. Дети, наблюдая различные отношения предметов, воспроизводя их в своей речи, делают какие-либо выводы, а так же обобщения, а потом подчиняют их правилам. Дети усваивают, что для выражения своих мыслей требуется употребление определенных форм грамматики.

Развитие грамматического строя речи у детей с ОНР – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей. В отечественной логопедии данным направлением занимались Ефименкова Л.Н., Грибова О.Е., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Жукова Н.С., Ткаченко Т.А., и др. Ими разработаны программы и рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей с ОНР.

Логопедическое обследование – первоначальная и незаменимая ступень при обучении ребенка, коррекции его речевых процессов. Логопедическое обследование необходимо для исследования состояния речевого развития ребёнка с целью выявления возможных отклонений, либо выявления путей и средств коррекционно-развивающей работы с ребенком [11].

В настоящее время в трудах учёных достигнуты определённые успехи в определении особенностей грамматического строя речи и разработаны методы их преодоления.

Технологий обследования грамматического строя речи существует большое количество, так как данная тема достаточно актуальна, но, естественно, некоторые принципы обследования, остаются неизменными из-за своей незаменимой важности.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях учителя – логопеда.

Объект исследования–развитие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования особенности работы учителя –логопеда по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Выделить содержание работы на занятиях учителя – логопеда по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного **возраста** с общим недоразвитием речи III уровня; составить комплекс дидактических игр и упражнений и методические пояснения к нему.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, медицинской и специальной литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Исследование проходило на базе МБДОУ №426 г. Челябинск. В обследовании грамматического строя речи приняли участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Всего участников составило 7 человек, из них 4 мальчика и 3 девочки.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Понятие «грамматической строй речи» в научной литературе

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения грамматического строя дошкольниками имеют учения А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича и других. Работы Ф. А. Сохина, Н. П. Серебренниковой, М. И. Поповой, А. В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей. Данные об особенностях овладения синтаксической стороной речи имеются в работах Н. А. Рыбникова, А. М. Леушиной, В. И. Ядэшко.

Грамматика, по словам К.Д.Ушинского, -это логика языка. Она помогает облекать мысли в материальную оболочку, делает речь организованной и понятной для окружающих [3, С.145].

Формирование грамматического строя речи -важнейшее условие совершенствования мышления дошкольников, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой мышления». Грамматический строй –это зеркало интеллектуального развития ребенка.Но несмотря на всю важность и значимость данной проблемы, формирования грамматического строя речи стала предметом изучения лишь в 50-е гг. в. после выхода в свет фундаментального труда А.Н. Гвоздева «Формирование грамматического строя языка русского ребенка», в котором детально описаны грамматические категории, элементы и конструкции в речи ребенка на каждом возрастном этапе [3, С.145].

Ф.А. Сохин, говоря о формировании языковых обобщений, отмечал, что речь детей развивается, прежде всего на основе подражания речи

взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют явно «неподражательные» элементы психологического механизма речевого развития – обобщение языковых и речевых явлений [1, С.159].

Формирование языковых обобщений в процессе развития речи начинается рано, и именно они составляют ядро психологического механизма усвоения языка, а не простое подражание взрослым

Усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений. Американский психолингвист Д. Слобин отмечает, что для овладения грамматикой строя речи ребенок должен:

1) осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка;

2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию.

Иными словами, когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания [1, С.160]. Трудности и постепенность усвоения грамматического строя объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологической системы, особенно морфологии.

Грамматический строй языка изучает грамматика. Грамматика (от греч. *grammatiketechnē* – письменное искусство) – это «наука, изучающая грамматический строй, т.е. те существующие в нем способы и средства, благодаря которым сам язык стандартизирует противопоставления слов, их изменения и построение предложений» [14].

Одна из главных особенностей грамматики – это ее отвлеченность, абстрактность. «Грамматическая абстракция качественно отличается от

лексической, поэтому явления лексики конкретны по сравнению с абстрактными фактами грамматики» [36].

Грамматическое значение- это обобщенное языковое значение, которое характерно для ряда однородных в грамматическом отношении форм. Грамматическое значение слова не определяется его лексическим значением. Грамматическое значение не фокусируется в одном слове, а, наоборот, присуще многим словам языка.

Единицы грамматики:

1. Грамматическая форма. Это морфологические разновидности слова, сопутствующие изменению сопутствующих категорий. Редко используют следующее определение грамматической формы: «это совокупность грамматических средств того или иного слова, той или иной категории».

2. Грамматическая категория. Это словоформ, которые объединяются на понятийной и синтаксической основе, при этом образуют однородные функциональные группы слов. Как писал А.А. Шахматов, «грамматическими категориями определяется внутренняя связь отдельных слов между собой и отношение их к предложению; слова определяются как части речи именно постольку, поскольку они вызывают представление о грамматических категориях или, напротив, не вызывают такого представления» [6].

3. Граммема.

Грамматика делится на морфологию и синтаксис. Средства морфологического изменения:

1) система окончаний отдельных типов склонений и спряжений при неизменяемости основы (корня);

2) система фонематических чередований в основах и изменений места ударения в отдельных формах.

«Единицей речи является предложение, а важным средством связи между членами предложения являются форма слов, служебные слова,

интонация, порядок слов» [33].

Таким образом, вопросами формо-, словообразования и словоизменения занимается морфология; а вопросами конструкции предложений, типами предложений занимается синтаксис.

Следовательно, грамматический строй речи – это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка. Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему недоразвитию.

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [16].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонематического и грамматического недоразвития.

Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [6].

Наиболее распространенной степенью недоразвития речи является ОНР III уровня. Дети пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин и т.д.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами и просьбами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации[11]. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР III уровня: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи[12].

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

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

Не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку.

У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности[6].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

У детей наблюдаются повышенный уровень тревожности, который колеблется в зависимости от изменения условий, ощущение неуверенности в себе, которое приводит к тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке[21]. Для многих характерна крайняя зависимость от мнения других. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия. Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, в излишней двигательной активности. В целом их эмоционально-волевая сфера имеет те же особенности, что и у детей с нормально развитой речью, но фиксация на речевом дефекте порождает у ребенка чувство ущемленности, а это в свою очередь делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно

дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики рук. Это проявляется, прежде всего, в недостаточной координации пальцев рук[12].

Недоразвитие речи, особенно грамматической ее стороны, существенно тормозит развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка.

Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р.Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка, с ее помощью осуществляется игровой замысел, который может разворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР[8].

Е.М. Мастюкова отмечает неоднородность выраженности клинической симптоматики у детей с ОНР. Выделены 3 группы:

1) неосложненный вариант ОНР – симптомы поражения ЦНС отсутствуют, в анамнезе нет указаний на патологию беременности и родов. Иногда может наблюдаться: частые простудные заболевания, соматическая ослабленность. Недоразвитие всех компонентов языка сопровождается незначительными неврологическими симптомами – нарушениями регуляции мышечного тонуса и др. Часто наблюдается эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

2) осложненный вариант ОНР – наблюдается на фоне рассеянной органической симптоматики, речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических симптомов[13]. Например, синдром повышенного внутричерепного давления, цереброастенический синдром, синдром двигательной расторможенности и дефицита внимания. В раннем возрасте у детей этой группы наблюдаются нарушения сна, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, снижение аппетита, задержка психомоторного развития. В дошкольном возрасте дети не способны к длительной игровой деятельности, отличаются упрямством и негативизмом. Выражена моторная неловкость, которая приводит к трудностям в овладении рисованием, конструированием, лепкой. Повышенная истощаемость всех психических процессов. Для этой категории детей требуется дифференциальная диагностика от задержки речевого развития. Критериями является: познавательная активность ребенка, обучаемость, большая динамика развития вербальной и невербальной деятельности. К школьному возрасту дети с этим вариантом ОНР составляют группу риска по возникновению нарушений письма и чтения.

3) вариант стойкого и специфического недоразвития речи – обусловлено органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, данную группу составляют дети с алалией. Характерными признаками является выраженное недоразвитие всех сторон языковой системы. Типичными проявлениями являются: аграмматизмы, расстройство выбора слов, нарушения слоговой структуры. Для моторных алаликов: сниженная речевая активность, на этом фоне формируется компенсаторная форма общения с помощью мимики и жестов. Сложный симптомокомплекс оказывает негативное влияние не только на коммуникацию, но и на развитие познавательной деятельности и формирование личности[9].

Таким образом, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость

внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением[11].

Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

1.3 Специфика развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Анализ литературы позволил сделать выводы о том, что процесс становления у детей первой функции речи, то есть овладение речью как средством общения, в течение первых семи лет жизни (от рождения до поступления в школу) проходит несколько этапов.

А. Н. Гвоздев выделяет три периода развития грамматического строя речи.

Первый период (1 год 3 месяца–1 год 10 месяцев) – это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях. Этот период делится на две стадии:

-стадию употребления однословных предложений (1 год 3 месяца –1 год 8 месяцев);

-стадию употребления предложений из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений (1год 8 месяцев –1 год 10 месяцев)[6].

Второй период (1 год 10 месяцев –3 года) – это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием

грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложнопредложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. В рамках этого периода выделяют три стадии:

- стадию формирования первых форм: числа, падежа, времени (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц);
- стадию использования флексивной системы русского языка (словоизменения) для выражения синтаксических связей (2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца);
- стадию усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 месяца – 3 года)[12].

А. Н. Гвоздев замечает, что этот период резко отграничен от первого периода, а с последующим не имеет резко очерченных границ.

Третий период (3 года – 7 лет) связан с освоением морфологической системы русского языка, типов склонений и спряжений. Усваиваются все единичные, стоящие особняком формы [3, С.147]. Освоение ребенком 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 с взрослыми и сверстниками. Появлению грамматически оформленных предложений предшествуют так называемые слова-предложения,

Четвертый и пятый годы жизни являются дальнейшим этапом в овладении системой родного языка. Впервые появляются предложения с однородными обстоятельствами, увеличиваются однородные дополнения и определения. Усложняется структура и сложноподчиненных предложений. Нередки случаи, когда перед перечислением однородных членов в одном из простых предложений, входящих в состав сложноподчиненного предложения, стоит обобщающее слово. Среди придаточных предложений наиболее распространенными являются дополнительные придаточные предложения, придаточные времени,

причины, места, сравнительные, условия, реже определительные, цели, меры и степени.

В монологических высказываниях детей этого возраста встречаются сложные предложения усложненного типа, которые состоят из трех и более простых предложений, объединенных либо сочинительной, либо подчинительной связью. Дети употребляют прямую и косвенную речь. По мнению Л. С. Выготского, старший дошкольный возраст характеризуется функциональным многообразием речи. [3, С.149]. В этом возрасте А. Н. Гвоздев отмечает сложные предложения с двумя придаточными, при этом имеются и соподчиненные и придаточные предложения разных степеней. Простые предложения в сложные дети объединяют при помощи союзов «когда», «как», «чтобы», «если», «потому что». Появление грамматически оформленных простых и сложных предложений в речи детей возможно лишь при условии овладения ими достаточно большим словарем и грамматическими формами для выражения главных и второстепенных членов предложения.

В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет происходит дифференциация слов по частям речи. Процесс морфологизации начинается почти одновременно у существительных и глаголов, отражая тем самым все более четкую дифференциацию ребенком предметного мира и действий в нем. Используемые детьми двух-трех с половиной лет глаголы составляют, по данным Г. М. Ляминой, 26,5–37% из общего числа всех остальных частей речи [18].

Наиболее распространенные глагольные формы: просьба и предложение («дай», «возьми»); координация своих действий с другим ребенком («сядь», «пусти», «не трогай»); привлечение внимания к чему-то интересному, результатам своей деятельности («посмотри»). Перечисленные формы общения выражаются глаголами повелительного наклонения. Обращая внимание на их раннее появление, А. Н. Гвоздев писал, что глагол в форме второго лица единственного числа повелительного

наклонения появляется в числе первых слов. Глаголы повелительного наклонения – основная форма в период употребления детьми предложений из слов-корней.

На третьем году жизни, по данным А. Н. Гвоздева, ребенок использует глаголы всех времен и форм. К трем годам малыш овладевает всеми основными падежными формами [3;150с].

Дети четырех-пяти лет, по данным Г. М.Ляминой, используют самые разнообразные глаголы, самостоятельно образуя («поводись», «давай созывать ребят»), дифференцированно применяют виды повелительного наклонения в зависимости от разговора [3, С.150].

В процессе общения, дети в возрасте 4 лет достаточно часто употребляют наречия, которые характеризуют в основном (70–80 %) выполнение правил: «надо», «можно», «нужно», «нельзя» или оценивают поведение: «правильно –не правильно», «хорошо –плохо». Однако наречия, характеризующие существо действий, поступков, отношений: дружно, вместе, нарочно встречаются очень редко. Дети в возрасте 5 лет продолжают пользоваться преимущественно общими наречиями места («там», «тут» – 60-90 %) и времени («потом» – 96 %). Большинство употребляемых ими прилагательных содержат оценку поведения, а не их содержание. Из 22 наиболее часто встречающихся в речи детей предлогов активно (60 %) используются четыре: «у», «в», «на», «с».

Предлоги, указывающие на точное местонахождение предмета или направление движения («над», «между», «через», «до»), употребляются ими редко. Предлогами «под», «перед», «около», «о» дети практически не пользуются.

На пятом году жизни количество используемых союзов возрастает. Увеличивается число подчинительных союзов, так как дети начинают пользоваться придаточными предложениями.

Чаще всего они употребляют союзы «как», «если», а из сочинительных союзов – «а», «и». Это свидетельствует о том, что

дошкольники уже могут не только перечислять, но и делать противопоставление.

Морфологический состав речи старших дошкольников, по данным А. Н. Гвоздева, Г. М.Ляминой и др., практически не меняется в сравнении с детьми пятого года жизни и поэтому число прилагательных и наречий в них одинаково.

Некоторые изменения отмечаются в использовании глаголов. Дети пытаются с их помощью выразить свое отношение к людям, возрастает количество предлогов, дошкольники чаще употребляют союзы «чтобы», «потому что» [3, С.151].

Овладение способами словообразования –одна из сторон речевого развития детей. Термином «словообразование» обозначается сам процесс образования слов в русском языке.В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значению морфем. Новые слова создаются на базе имеющегося в языке строительного материала. Ребенок, прежде овладевая словообразовательными моделями, познает лексическое значение основ слов и смысл значимых частей слова (приставки,корня,суффикса,окончания).

Характеризуя результаты усвоения грамматического строя русского языка, которые достигает ребенок к восьми годам, А. Н. Гвоздев пишет: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [3, С.154].

Таким образом, каждый возрастной период характеризуется своими особенностями усвоения грамматического строя речи и должны

учитываться специалистами при определении целей и задач работы. Ряд авторов (Алексеева М.М., Яшина В.И., Лепская Н.И., Арушанова А.Г., Фомичева М.Ф.) рассматривали проблемы развития грамматического строя языка детей с нормой речевого развития.

Основным источником развития грамматической стороны речи детей является повседневное общение ребенка с близкими взрослыми, совместная деятельность с ними. В младшем дошкольном возрасте, это ситуативно-деловое общение, в старшем – внеситуативное общение. В семье такое общение возникает и разворачивается спонтанно, непреднамеренно [2, С. 283]. И уже на третьем году жизни ребенок при полноценном развитии речи начинает высказывать элементарные суждения о предметах, простых явлениях. При этом он пользуется, как однословными предложениями, так и предложениями из нескольких слов [12, С. 45].

Также особенности развития словарного запаса на каждом уровне речевого развития были описаны Р.Е. Левиной.

Для первого уровня характерно полное отсутствие вербальных средств общения, однако мимика и жестовая речь относительно сформированы. Звукоподражания и звуковые комплексы, которые имеются в активном словаре, осуществляют номинативное и предикативное значение. В большинстве случаев такие слова многозначны. Дифференцированное обозначение предметов и действий ребенок заменяет названием предметов и наоборот. В речи наблюдается отсутствие морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Поэтому речь ребенка можно понять только в конкретной ситуации.

На втором уровне наблюдается увеличение речевой активности детей. На этом уровне появляется фразовая речь, которая имеет отличие от нормативной фразы и в фонетическом и в грамматическом отношении. Словарь ребенка увеличивается, становится наиболее разнообразным. При спонтанной речи просматриваются различные средства общения, которые включают в себя имена существительные, имена прилагательные, глаголы,

местоимения, небольшое количество предлогов и союзов. На этом уровне речевого развития присутствуют «резко выраженные аграмматизмы», которые затрудняют понимание речи.

Третий уровень характеризуется развернутой обиходной речью без лексико-грамматической и фонетической недостаточности. «При нерезко выраженном недоразвитии отмечается лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая несформированность речи» [37]. Отмечается неверное знание и употребление некоторого количества слов, а также недостаточно полное развитие ряда грамматических категорий и форм. Номинативный и предикативный словарь доминирует над группами слов, которые обозначают качества, признаки, состояния предметов и действий. Также можно отметить, что дети на этом уровне не умеют пользоваться способами словообразования. Им не всегда доступно подобрать однокоренные слова, образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок. Часто дети заменяют слово, которое сходно по значению [24].

На этом уровне разговорная речь детей становится более развернутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Имеющиеся нарушения в речи детей касаются в основном сложных (по значению и оформлению) речевых единиц. В целом в речи этих детей наблюдаются замены слов, близких по значению, отдельные аграмматичные фразы, искажения звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков.

Активный, и особенно пассивный, словарь детей значительно обогащается за счет существительных и глаголов. Вместе с тем в процессе речевого общения часто имеет место неточный отбор слов, следствием чего являются вербальные парафазии («Мама моет ребенка в корыте», кресло – «диван», смола – «зола», вязать – «плести», строгать – «чистить»).

Дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, используют в речи в основном простые предложения. При употреблении сложных

предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения, появляются выраженные нарушения. Так, например, 12-летний мальчик составляет следующее предложение: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц».

Характерными для этого уровня являются и нарушения словоизменения. В речи детей наблюдается еще большое количество ошибок на согласование, управление. Наиболее распространенными являются следующие ошибки: неправильное употребление некоторых форм существительных множественного числа («стулы», «братья», «уша»), смешение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (копыто – «копыта», корыто – «корыта», зеркало – «зеркалы»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («пасет стаду», «зашиб копыту»), неправильные падежные окончания сложного города с основой на мягкий согласный («солит соли», «нет мебели»), ошибочные ударения в слове, нарушение дифференциации вида глаголов («сели, пока не перестал дождь»), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет вода», «кладет дров»), неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («небо синяя», «солнце огненная»)[14]. Иногда встречается и неправильное согласование глаголов с существительными («мальчик рисуют»).

На этом уровне речевого развития наблюдаются и нарушения словообразования. Эти нарушения проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование[11].

Звуковая сторона речи детей, находящихся на этом уровне речевого развития, существенно улучшается по сравнению с первым и вторым

уровнем. Исчезает смазанность, диффузность произношения артикуляторно-простых звуков. Остаются лишь нарушения произношения некоторых артикуляторно сложных звуков. Слоговая структура слова воспроизводится правильно, однако еще остаются искажения звуковой структуры многосложных слов со стечением согласных (колбаса – «кобалса», сковорода – «соквоешка»). Искажения звукослоговой структуры слова проявляются в основном при воспроизведении малознакомых слов[17].

Фонематическое развитие характеризуется отставанием, что проявляется в трудностях овладения чтением и письмом.

Т.Б. Филичева выделила четвертый уровень речевого развития. На этом уровне у детей присутствует неярко выраженные остаточные проявления лексико-грамматического недоразвития речи. Предметный словарь достаточно разнообразный, однако отсутствуют слова, которые обозначают некоторых птиц, животных, растений, частей тела и т.п. Наблюдается смешение родовых и видовых понятий. В речи используются приблизительные названия, чтобы назвать действия или признаки предметов.

Характер лексических ошибок наблюдается в замене слов, близких по ситуации, в смешении признаков [38].

Среди большого количества вербальных парафазии в наибольшей степени присутствуют замены слов, которые относятся к одному семантическому полю.

При замене существительных преобладают замены, которые входят в одно родовое понятие.

Замены прилагательных проявляются в неразличении признаков, которые обозначают величину, высоту, ширину, толщину.

Среди замен глаголов преобладают замены, которые показывают неспособность дифференцировать отдельные действия, что подчас приводит к тому, что глаголы используются в более общем значении.

«Наряду со смешением слов по родовитым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

1. Смешения слов осуществляются на основе сходства по признаку функционального значения: кружка-стакан;
2. Замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: майка-рубашка;
3. Замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации: каток-лёд;
4. Смешения слов, обозначающих часть и целое: кузов- машина;
5. Замена обобщающих понятий словами конкретного значения: цветы-ромашки;
6. Использование словосочетаний в процессе поиска слова: кровать – чтобы спать;
7. Замены слов, обозначающих действия или предметы, словами существительными: открывать-дверь; или наоборот, замена существительных глаголом: лекарство- болеть» [22].

Формирование грамматической стороны речи при недоразвитии речи протекает наиболее сложно, чем овладение словарем. Это объясняется тем, что грамматические значения «всегда более абстрактны», чем лексические. Причем грамматическая система сформирована на основе большой численности правил.

У детей с общим недоразвитием речи овладение способами словоизменения, словообразования наблюдаются в том же возрасте, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако освоение грамматического строя речи происходит в медленном темпе, отмечается дисгармоничное развитие морфологического и синтаксического уровней, диссонанс развития семантических и формально-языковых компонентов, наблюдается искажение общей картины развития речи[22].

Также в речи детей с ОНР обнаруживаются нарушения овладения морфологическими и синтаксическими единицами. У них проявляются некоторые трудности в выборе и комбинировании грамматических средств в речи.

Многие авторы (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева и другие) в своих работах выделяют неправильные формы сочетания слов в предложении:

- 1) ошибочное использование родовых, числовых, падежных окончаний имен существительных, имен прилагательных, местоимений;
- 2) неправильное употребление падежных и родовитых окончаний количественных прилагательных;
- 3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями;
- 4) ошибочное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени;
- 5) неверное употребление предложно-падежных конструкций[12].

Также у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются общие и специфические аграмматизмы (оказиональные формы).

Отмечается и нарушение развития синтаксического уровня. При этом может иметь место пропуск членов предложения, неправильный порядок слов.

1.4 Характеристика работы учителя-логопеда по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Коррекционная деятельность включает логопедическую работу и работу по образовательным областям, соответствующим ФГОС ДО, представляющему собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Разработанная на основе ФГОС ДО, рабочая программа учителя-логопеда, обеспечивает разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению[7].

Коррекционная помощь детям с отклонениями в развитии является

одним из приоритетных направлений в области образования. В логопедии актуальность проблемы раннего выявления, диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена ростом числа детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями речевого развития разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте. Это обуславливает актуальность Программы и необходимость ее внедрения в практику образования.

Программа базируется:

- на современных представлениях лингвистики о языке как важнейшем средстве общения людей, освоения окружающей действительности и познания мира,
- на философской теории познания, теории речевой деятельности: о взаимосвязях языка и мышления, речевой и познавательной деятельности[5].

В основе Программы лежит психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка».

Программой предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

Программа включает следующие образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие,
- познавательное развитие,
- речевое развитие,
- художественно-эстетическое развитие,
- физическое развитие[4].

Цель программы – сформировать полноценную фонетическую систему языка, развить фонематическое восприятие и навыки первоначального звукового анализа и синтеза, автоматизировать слухопроизводительные умения и навыки у детей, зачисленных на логопункт[5].

В процессе коррекционного обучения детей логопатов решаются следующие задачи:

- раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений;
- устранение дефектов звукопроизношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры) и развитие фонематического слуха (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова);
- развитие навыков звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова);
- уточнение, расширение и обогащение лексической стороны речи; формирование грамматического строя речи; развитие связной речи дошкольников;
- осуществление преемственности в работе с родителями воспитанников, сотрудниками ДОУ и специалистами детской поликлиники, медицинских учреждений;
- забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном всестороннем развитии каждого ребенка;
- вариативность использования образовательного материала, позволяющая развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого ребенка;
- уважительное отношение к результатам детского творчества;
- единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного

образовательного учреждения и семьи[5].

Решение обозначенных в Программе целей и задач воспитания возможно только при целенаправленном влиянии педагога на ребенка с первых дней его пребывания в дошкольном образовательном учреждении.

Достижение поставленной цели и решение задач осуществляется с учётом следующих принципов:

– принцип опережающего подхода, диктующий необходимость раннего выявления детей с функциональными и органическими отклонениями в развитии, с одной стороны, и разработку адекватного логопедического воздействия – с другой;

– принцип развивающего подхода (основывается на идее Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития»), заключающийся в том, что обучение должно вести за собой развитие ребёнка;

– принцип полифункционального подхода, предусматривающий одновременное решение нескольких коррекционных задач в структуре одного занятия;

– принцип сознательности и активности детей, означающий, что педагог должен предусматривать в своей работе приёмы активизации познавательных способностей детей. Перед ребёнком необходимо ставить познавательные задачи, в решении которых он опирается на собственный опыт. Этот принцип способствует более интенсивному психическому развитию дошкольников и предусматривает понимание ребёнком материала и успешное применение его в практической деятельности в дальнейшем;

– принцип доступности и индивидуализации, предусматривающий учёт возрастных, физиологических особенностей и характера патологического процесса. Действие этого принципа строится на преимуществах двигательных, речевых заданий;

– принцип постепенного повышения требований, предполагающий постепенный переход от более простых к более сложным заданиям по мере овладения и закрепления формирующихся навыков;

– принцип наглядности, обеспечивающий тесную взаимосвязь и широкое взаимодействие всех анализаторных систем организма с целью обогащения слуховых, зрительных и двигательных образов детей[4].

Планируемые результаты логопедической работы:

- правильно артикулировать все звуки речи в различных фонетических позициях и формах речи;
- дифференцировать все изученные звуки;
- называть последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- находить в предложении слова с заданным звуком, определять место звука в слове;
- различать понятия «звук», «слог», «предложение» на практическом уровне;
- овладеть интонационными средствами выразительности речи в пересказе, чтении стихов[5].

Также с учетом специфики дошкольного образования как фундамента всего последующего общего образования, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, может быть разработана адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Взросшие образовательные потребности детей с ОНР – III позволяют выделить основные коррекционные задачи логопедического воздействия:

- дальнейшее развитие и обогащение активного и пассивного словарного запаса, развитие понимания обращённой речи с учётом возраста, обучение детей практическому употреблению в речи разнообразных лексико-грамматических категорий;
- развитие у детей фонематического слуха и восприятия,

воспитание правильного звукопроизношения;

- развитие слоговой структуры сложных по составу слов и навыков их практического употребления в самостоятельной речи;

- развитие пространственных представлений, выраженных предложениями;

- активное развитие навыков практического употребления в самостоятельной речи простых распространённых и сложных предложений;

- активное развитие связной речи при овладении детьми навыками пересказа доступных текстов и навыками составления рассказа;

- обучение детей навыкам словообразования относительных и притяжательных имён прилагательных от имён существительных, навыкам суффиксального словообразования существительных с уменьшительным и увеличительным значением;

- обучение детей элементарным навыкам звукового анализа и синтеза[6].

Также рассмотрим методику коррекционной работы с детьми с ОНР Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной.

Преодоление ОНР у детей осуществляется в специальном детском саду для детей с речевыми нарушениями, путем использования поэтапной системы формирования речи. Коррекционная система обучения и воспитания детей с ОНР 5-7 лет разработана в лаборатории логопедии НИИ дефектологии и на кафедре логопедии МГОПИ. В основу ее положены следующие принципы:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;

- развитие речи и опора на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;

– взаимосвязное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматического компонентов языка (единство названных направлений и их взаимоподготовка). Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения;

– дифференцированный подход в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;

– связь речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействия на те психологические особенности детей, с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности;

– коррекционная работа, рассчитанная на 2 года, обеспечивает овладение детьми самостоятельной связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность к обучению детей в общеобразовательной школе.

Основными задачами коррекционного обучения являются:

– практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;

– формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия);

– подготовка к обучению грамоте. Овладение элементами грамоты;

– развитие навыков связной речи[7].

Эффективность коррекционно-воспитательной системы определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня и преемственностью в

работе логопеда и воспитателя.

На первом году обучения пятилетние дети с общим недоразвитием речи не могут полноценно овладевать учебным материалом на фронтальных занятиях со всей группой. Сказывается отставание не только в развитии речи, но и во внимании, памяти, быстрая истощаемость и утомляемость. Поэтому для проведения логопедических занятий, а также частично и воспитательских, целесообразно, делить группу на две подгруппы с учетом уровня речевого развития.

Предусматриваются следующие виды занятий:

- занятия по формированию грамматических средств языка и развитию связной речи;
- занятия по формированию произношения[13].

Количество этих занятий меняется в зависимости от периода обучения.

В I периоде обучения фронтальные занятия (с подгруппой) по формированию грамматических средств языка и развитию связной речи проводятся 2 раза в неделю. Работа по коррекции звукопроизношения – только индивидуально.

Во II периоде обучения речевые возможности детей возрастают: фронтальные занятия по формированию грамматических средств языка и развитию связной речи проводятся 3 раза в неделю, а фонетические – 1 раз.

В III периоде акцент переносится на развитие самостоятельной связной речи, активизируется работа не только по закреплению поставленных звуков, но и по овладению детьми звуковым анализом и синтезом[7].

В это время фронтальные занятия проводятся 5 раз в неделю: 3 раза – по формированию грамматических средств языка и развитию связной речи и 2 раза – по формированию правильного звукопроизношения.

В настоящее время существует несколько авторских методик коррекционного воздействия на детей с ОНР, имеющих нарушения грамматического строя речи (Т.А.Ткаченко, Н.М.Капкова, Н.В.Серебрякова, Т.Б.Филичева и Т.В.Туманова, В.В. Коноваленко и С.В.Коноваленко).

Каждый из них по-своему подходит к решению проблемы коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, но цели и задачи у всех едины:

- формирование правильного произношения;
- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- развитие навыков связной речи;
- подготовка к обучению грамоте. Овладение элементами грамоты[4].

Каждая из существующих систем коррекционной работы предлагает выверенные и отточенные многолетней практикой способы и пути исправления речевой патологии. Нужно только творчески, обдуманно, дифференцированно подходить к составлению собственной системы логопедической работы.

Использование данной формы логопедической диагностики позволяет решить следующие задачи:

- выявить нарушения в звукопроизношении (искажения, замены, смешения) и состояние слоговой структуры слова;
- определить, насколько сформированы грамматические категории в речи ребенка;
- выяснить соответствие уровня словарного запаса возрастной норме;
- исследовать мыслительные способности ребенка;
- определить умение выделять слова с заданным звуком из ряда слов.
- пронаблюдать навыки коммуникативного взаимодействия со взрослым[15].

Методические рекомендации по обследованию грамматического строя речи, можно найти в методике по психолингвистическому исследованию у детей Р.И. Лалаевой.

При разработке данной методики за основу был положен

психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности.

Процесс продуцирования речевого высказывания представляет собой многоуровневый процесс, имеющий сложную многоступенчатую структуру (Т.В.Ахутина, Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия, Л.В.Сахарный, А.М.Шахнарович и др.).

При разработке методики психолингвистического исследования принималось во внимание соотношение «глубинных» и «поверхностных» синтаксических структур, которое отражает соотношение между значением и формой языковых единиц. Процесс формирования речевого высказывания осуществляется в направлении от семантических структур к структурам языковым. В этом процессе доминирующая роль принадлежит семантике не только в структуре речевой деятельности в целом, но и в структуре языковых процессов.

В соответствии с психолингвистическим подходом, при исследовании по данной методике анализируется не изолированное высказывание, текст как готовые продукты речеобразования, а сами эти процессы. Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С.Выготский). При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

При разработке методики были использованы в модифицированном виде некоторые методы, описанные в работах Т.В.Ахутиной, А.Р.Лурия, Н.В.Серебряковой, Е.Ф.Соботович и др.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей дошкольного младшего школьного возраста с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохраненный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Эта

методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп.

Выводы по первой главе

Таким образом, ребенок, не усвоивший грамматического строя родного языка до школы, плохо учится, потому что оказывается неспособным понять связи и отношения между изучаемыми в школе явлениями действительности.

По мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширение контактов с окружающим миром, обобщения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослым и детьми. Источники и факторы развития языка ребенка и его грамматического строя многообразны, и соответственно многообразны педагогические условия, средства и формы педагогического воздействия.

Трудность усвоения грамматических значений в том, что данные значения абстрактны, ребенок не осознает их – он воспринимает лишь конкретные формы их воплощения.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство

проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

Для детей старшего дошкольного возраста общим недоразвитием речи III уровня необходима работа по преодолению нарушений грамматической стороны речи. Коррекционная работа- это длительный процесс, который направлен на формирование речевых средств, дающих возможность для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Организация, методика и результаты работы по анализу уровня развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Целью констатирующего эксперимента является изучение уровня развития грамматического строя у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование проходило на базе МБДОУ №426 г. Челябинска.

В обследовании грамматического строя речи приняли участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (всего - 7 человек, из них 4 мальчика и 3 девочки).

Таблица 1 - Список детей, участвующих в экспериментальной работе

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1.	Кирилл М.	5 лет 5 мес	ОНР III уровня
2.	Антон З.	5 лет 7 мес	ОНР III уровня
3.	Дима М.	5 лет 4 мес	ОНР III уровня
4.	Федя П.	5 лет 5 мес	ОНР III уровня
5.	Арина Е.	5 лет 9 мес	ОНР III уровня
6.	Камила К.	5 лет 2 мес	ОНР III уровня
7.	Валерия В.	5 лет 6 мес	ОНР III уровня

У всей группы исследуемых детей можно наблюдать особенности развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах. В анамнезе у большинства из них отмечались неблагоприятные факторы течения беременности, осложненные роды, а также болезни детей, перенесенные ими в период от 0 до 1 года. Речевое развитие у подавляющего большинства детей отставало в развитии. Все дети имеют педагогическое заключение общее недоразвитие речи.

Анализ предварительной беседы с детьми показывает, что у детей с ОНР III уровня, запас знаний и представлений об окружающей среде не соответствует возрастной норме.

Исследование базировалось на использовании **методики исследования** грамматического строя речи детей 5 – 6 лет (Т.Б. **Филичева**, Г.В. Чиркина).

Цель: выявить уровень владения грамматическими конструкциями, умения самостоятельно образовывать слова.

Методика проведения:

Задание 1. Образование существительных множественного числа.

Инструкция: «Посмотри на картинки, как можно сказать, если таких предметов много? ».

- Слон – слоны
- Паук – пауки
- Крот – кроты
- Ёж – ежи
- Матрёшка – матрёшки
- Машина – машины

Задание 2. Образование существительных множественного числа в родительном падеже.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Назови иначе». Образец: Хвост зайца – заячий хвост

- Хвост белки – беличий хвост
- Голова барсука – барсучья голова
- Уши лисы – лисьи уши

Задание 3. Образование уменьшительно – ласкательных форм существительных.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Как можно назвать предмет ласково?».

- Куклы – куколка
- Лист – листок – листик – листочек

- Дом – домик
- Шар – шарик
- Гриб – грибок
- Мяч – мячик

Задание 4. Образование глаголов совершенного вида.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Ответь на вопросы. Что делает?

Что сделал?».

- Что делает девочка? – девочка моет куклу.
- Что сделала девочка? – девочка вымыла куклу.
- Что делает девочка? – девочка надевает туфли.
- Что сделала девочка? – девочка надела туфли.
- Что делает девочка? – девочка улыбается.
- Что делает девочка? – девочка умывается.
- Что делает девочка? – девочка причесывается.
- Что делает мальчик? – мальчик смеется.

Задание 5. Согласование числительных с существительными.

Инструкция: «Рассмотри рисунки и скажи, что на них нарисовано и сколько».

- Одно эскимо, четыре эскимо, десять эскимо.
- Одно кашпо, три кашпо, шесть кашпо.
- Одна лягушка, две лягушки, семь лягушек.
- Одна бабочка, четыре бабочки, восемь бабочек.
- Одно ведро, три ведра, семь вёдер.
- Одна чашка, четыре чашки, девять чашек.
- Одно дерево, два дерева, пять деревьев.
- Одна птица, четыре птицы, шесть птиц

Оценочный уровень:

Верные ответы – 1 балл

Неверные ответы – 0 баллов

Критерии определения уровня развития грамматического строя:

Высокий уровень – 10 баллов

Средний - 8-6 баллов

Низкий - меньше 6 баллов

В таблице представлены результаты обследования грамматического строя речи.

Таблица 2 – Обследование грамматического строя речи

Дети	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Итого
Кирилл М.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Антон З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Дима М.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Средний
Федя П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Арина Е.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний
Камила К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Валерия В.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

По результатам, приведенным в таблице, мы видим, что 5 детей имеют средний уровень развития грамматического строя речи, что составляет 71% от всего количества детей, двое детей имеют низкий уровень, что составляет 29%, высокого уровня нет.

Представим распределение дошкольников с ОНР III уровня по уровням развития грамматического строя в % на рис. 1.

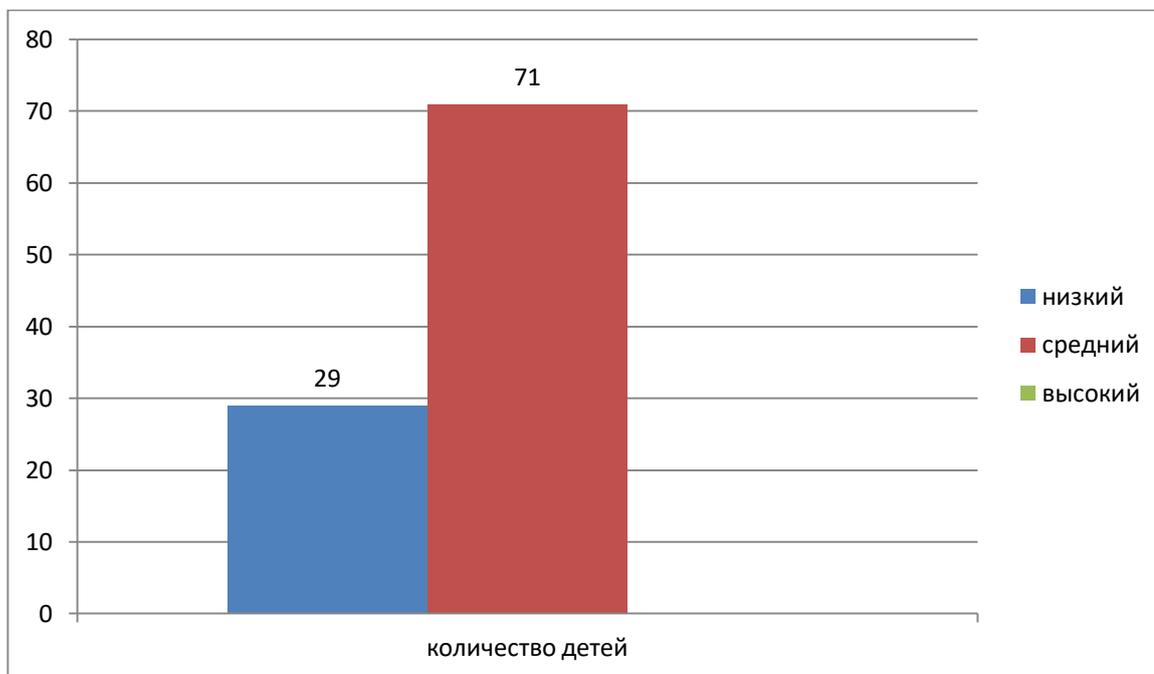


Рисунок 1 – Распределение дошкольников по уровням развития грамматического строя речи, %

У детей уровень развития грамматической компетенции не соответствует возрастной норме.

Таким образом, из данных, представленных на диаграмме видно, что средний уровень развития грамматического строя речи в данной группе показали 5 детей (71%), а два ребенка показали низкий уровень (29%).

Качественный анализ результатов показал следующее.

У большинства дошкольников (Кирилл М., Антон З., Федя П., Валерия В.) словоизменительные навыки и умения находятся в стадии закрепления; наблюдаются трудности усвоения нерегулярных словоизменительных моделей.

В речи некоторых дошкольников (Кирилл М., Федя П., Валерия В.) наблюдаются трудности усвоения нерегулярных словообразовательных моделей.

Все дети допускали ошибки в следующих грамматических формах: при конструировании предложений вызвало большие затруднения множественное число существительных (вместо «глаза» - «глазы», вместо

«окна» - «окны», вместо «уши» - «ухи», вместо «гусята» - «гусенки»); в употреблении родительного падежа множественного числа существительных (вместо «карандашей» - «карандашов», вместо «глаз» - «глазов» и т.д.) Большие затруднения вызвали также задания по усвоению предложно-падежных форм существительных. В основном были даны ответы типа:

- Откуда я достаю игрушку?
- Оттуда.
- Куда я поставила коробку?
- Туда.

Навыки словообразования у детей сформированы недостаточно.

Образование названий детенышей животных, существительных в уменьшительно-ласкательной форме, относительных прилагательных (неадекватные ответы, например: «баба из снега» - «невкусная»); притяжательных прилагательных, образование приставочных глаголов ниже возрастной нормы.

Также при построении синтаксических конструкций различной степени сложности у детей (Федя П., Валерия В.) не всегда соблюдается соответствие формы и содержания, в речи допускаются отдельные ошибки при построении сложносочиненных предложений с причинно-следственной и временной связью.

В ходе исследования установлено, что наибольшие трудности у всех детей вызывает употребление предложно-падежных конструкций, преобразование имён существительных, образование имён существительных, согласование прилагательных с существительными, образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование прилагательных от существительных.

Таким образом, уровень развития грамматического строя речи у детей находится на низком уровне, что доказывает необходимость специальных коррекционных занятий.

Данные констатирующего эксперимента позволили наметить

направления коррекционной работы по развитию грамматического строя речи детей экспериментальной группы.

2.2 Содержание работы по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на занятиях учителя-логопеда

Для отбора содержания грамматической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III мы проанализировали требования учебных программ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под редакцией Филичевой Т.Б., Тумановой Т.В., Чиркиной Г.В. по развитию речи. В данной программе обучения задачи представлены по периодам.

В первом периоде занятия по развитию грамматических средств языка логопед проводит 2 раза в неделю, во втором – 3 раза, в третьем – 4.

Содержание коррекционного обучения включает следующие задачи.

В первом периоде: практическое усвоение способов словообразования (уменьшительный суффикс существительных и приставки глаголов); усвоение сочетаний притяжательных местоимений с существительными; преобразование глаголов повелительного наклонения.

Во втором периоде: практическое образование относительных прилагательных; согласование прилагательных с существительными в роде и числе; изменение формы глаголов третьего лица, единственного числа; употребление предлогов «в, под, на, из».

В третьем периоде: образование глаголов с помощью приставок; образование относительных прилагательных; образование притяжательных прилагательных; образование прилагательных с помощью ласкательных суффиксов; образование синонимов и антонимов; согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.

А также мы изучили методические пособия авторов:

Ефименковой Л.Н., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., Жуковой Н.С., Ткаченко Т.А., Тумановой Т.В., Грибовой О.Е., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. и др. и выяснили, что отбор содержания работы по преодолению нарушений грамматического строя речи и закрепление его в специальном коррекционном обучении определяет систематичность данной работы с детьми с ОНР III уровня.

Для того чтобы определить содержание работы по развитию грамматического строя речи и выделить комплекс игр и упражнений, которые можно использовать в ходе занятий, был составлен календарно-тематический и перспективный план работы по развитию грамматических категорий в старшей группе для детей с ОНР III уровня.

Таблица 3 – План коррекционно-логопедической работы с детьми

Сроки	Грамматические категории	Дидактические игры и упражнения
Сентябрь. Октябрь. Ноябрь		
	1. Тема: «Уменьшительно-ласкательное значение имени существительного»	«Большой и маленький», «Еж и ежик», «Назови ласково»
	2.»Тема: «Именительный падеж имени существительного»	«Один – много», «Что растет в лесу?» «У кого похожая картинка?» «Измени слово»
	3. Тема: «Родительный падеж единственного и множественного числа имени существительного»	«Два и пять», «Эрудит»
	4. Тема: «Формирование понятия о действии предмета. Практическое усвоение глаголов 3 л., ед. числа, наст. и прош. времени»	«Что мы делаем?»
	5. Тема. Притяжательные местоимения. Согласование местоимений с существительными»	«Мой, моя, мое, мои»
	6. Тема: «Приставочные глаголы»	«Подскажи действие», «Скажи наоборот»
Декабрь. Январь. Февраль. Март.		
	1. Тема: «Относительные прилагательные»	«Какой, какая?», «Назови, какой?», «Из чего сделано?», «Заготовки на зиму»
	2. Тема: «Предложно-падежные конструкции»	«Игра в поезд»
	3. Тема: «Дательный падеж имени существительного»	«Кому что нужно для работы?» «Гости»
	4. Тема: «Притяжательные прилагательные»	«Чей, Чья, Чье?»

В соответствии с этапами коррекционно-логопедической работы определили последовательность формирования словоизменения существительных и сделали подборку игр для фронтальных и подгрупповых занятий:

а) дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

-с окончанием –ы (стол –стола).

-с окончанием –и (мяч –мячи).

-с окончанием –а (дом –дома).

-с окончанием -йа (стул –стулья).

Дифференциацию существительных именительного падежа единственного и множественного числа рекомендуется проводить на основе игры «Один –много».

б) формирование беспредложных конструкций существительных единственного числа: именительный, винительный, родительный, дательный, творительный падежи.

В процессе работы с существительными в именительном и винительном падежах необходимо обращать внимание детей на дифференциацию значений одушевленности -неодушевленности. Для закрепления значений одушевленности и неодушевленности предлагается отобрать картинки, на которых изображены живые существа (предметы), или отобрать картинки, к которым можно поставить вопрос «кто?».

При занятиях по формированию словоизменения с использованием тетради игр и заданий необходимо формировать у детей умение употреблять беспредложные конструкции существительных единственного числа.

Приведем примеры некоторых игр: «Живые –неживые слова», игра «Кто? Что?», игра «Будь внимателен» (для образования форм винительного падежа), игра «Бюро находок» (для образования форм дательного падежа), игра « Чем я могу помочь?» (для образования форм творительного падежа). В

игре «Нет кого?» детям предлагали отвечать на вопросы, употребляя существительные в родительном падеже.

в) овладение предложно-падежными конструкциями существительных единственного числа. Например, в игре «Закончи предложение» дети упражнялись в образовании формы винительного падежа. Предлагая детям поиграть в игру «Сказка», давали задание закончить предложение, правильно употребив существительное в дательном падеже.

В логопедической работе на фронтальных занятиях необходимо оптимизировать некоторые варианты известных логопедических игр. Для этого рекомендуется изготовить демонстрационные карты и применили их в коллективной работе с детьми при формировании падежных конструкций в играх: «Кто с кем? Кто с чем?» -для образования форм творительного падежа, «Еда для животных» -для образования форм предложного падежа.

г) формирование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа у детей необходимо отрабатывать в игровой форме: «Угости зверей» (для образования форм дательного падежа), «Путешествие» (для образования форм творительного падежа), «Кто, где живет?» (для образования форм родительного падежа), «Здравствуйте!» (для образования форм винительного падежа).

д) формирование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа. Их усвоение проводили так же, как и усвоение предложно-падежных конструкций существительных единственного числа.

Работу по обучению детей правильному согласованию прилагательных рекомендуется начинать с согласования прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа:

-формы мужского рода (с ударным окончанием голубой, большой, меховой; с безударным окончанием добрый, вкусный, белый);

-формы женского рода (с ударным окончанием голубая, большая, меховая; с безударным окончанием добрая, вкусная, белая),

-затем формы среднего рода (с ударным окончанием голубое, большое, меховое, с безударным окончанием вкусное, белое, красивое).

Затем необходимо продолжить отрабатывать с детьми согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа:

-в беспредложных конструкциях;

-в предложных конструкциях;

Далее детей необходимо учить согласованию прилагательных в косвенных падежах множественного числа:

-в беспредложных конструкциях;

-в предложных конструкциях;

На занятиях необходимо закреплять согласование прилагательного с существительным сначала в словосочетаниях, далее -в предложениях различной структуры.

При формировании словообразования главная задача заключается в уточнении значения наиболее продуктивных форм словообразования, дифференциации их по значению и звуковому оформлению, проводится закрепление продуктивных моделей словообразования в экспрессивной речи.

Организованная на занятии игра имела задачи: обучение (под руководством взрослого) и игровая деятельность самого ребёнка. Внимание уделялось как коррекции речи каждого ребёнка, так и развитию их игровой деятельности. В процессе игры эти задачи дополняли друг друга и обеспечивали усвоение необходимых знаний. В проводимой игре создавались условия, позволяющие каждому ребёнку получать возможность самостоятельно действовать в определённой ситуации или с определёнными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

Дети вступали в речевое общение со взрослым и друг с другом. Деятельности детей придавался игровой характер, т.е. реализовывалась основная идея игровой организации обучения: создавались условия, при которых процесс обучения протекал в форме игровой деятельности. Воплощалась идея игровой организации обучения: по форме – игра, по содержанию – обучение.

Каждая грамматическая тема реализовывалась на базе конкретного лексического материала с применением наглядно-игрового средства, на основе которого организовывалась игровая деятельность дошкольников.

Таким образом, у детей с ОНР совершенствовались навыки отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли, полного и точного отображения предмета речи.

Речевая деятельность, включённая в игровую, являлась естественной для детей. С помощью наглядно-игровых средств обеспечивались условия для развития грамматического строя речи детей.

Выводы по второй главе

В результате проведенного исследования нами были проанализированы и изучены методы логопедического обследования грамматических компонентов языка, систематизирован и подобран дидактический материал, приёмы заданий в соответствии с возрастными и речевыми особенностями детей.

Нами проведена экспериментальная работа на базе дошкольного отделения МБДОУ №426 г. Челябинска. Для обследования грамматического строя речи детей использовалась методика Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В.

На основании проведенного диагностического исследования, мы выяснили, что у большинства детей отмечаются трудности в употреблении предложно- падежных конструкций, преобразовании имён существительных, образовании имён существительных, согласовании прилагательных с

существительными, образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образовании прилагательных от существительных.

Таким образом, исследование позволило получить оценку уровня развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста ОНР III уровня.

Нами был составлен комплекс игр и упражнений по развитию грамматического строя речи, систематическое использование которого учителем-логопедом отобранных нами игр и упражнений, будет способствовать повышению эффективности работы по данному направлению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую и методическую литературу по данной теме; охарактеризовали понятие о грамматике в целом, о методиках ее обследования; провели исследование; проанализировали результаты исследования и сделали соответствующие выводы.

Неоспоримым является факт актуальности данной темы и необходимости дальнейших разработок в этом направлении. Процесс логопедического обследования можно и нужно сделать еще более эрудированным и современным с помощью компьютерных технологий.

Теоретически и экспериментально был подтвержден факт необходимости совершенствования и осуществления такого направления логопедической работы, как обследование грамматических компонентов языка с помощью современных технологий у детей с общим недоразвитием речи.

Изучение уровня развития грамматического строя речи дошкольников выявило нарушения словоизменительной парадигмы, наличие словообразовательных ошибок, трудности моделирования предложно-падежных конструкций разной степени сложности.

Современные технологии обследования положительно влияют на работу с детьми, делая её более интересной, насыщенной и целенаправленной. Дети активней идут на контракт с педагогом при использовании новых технологий.

Нами проведена экспериментальная работа на базе дошкольного отделения МБДОУ №426 г. Челябинска. Для обследования грамматического строя речи детей использовалась методика Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В.

У детей уровень развития грамматического строя речи соответствует возрастной норме.

Словоизменительные навыки и умения сформированы на достаточно

высоком уровне. Словообразовательные возможности также весьма высоки. Синтаксические навыки и умения сформированы в полном объеме, в речи наблюдается многообразие синтаксических конструкций, вариативность их применения, дети демонстрируют наличие трансформационных возможностей при оперировании синтаксическим материалом.

В речи наблюдаются трудности усвоения нерегулярных словообразовательных моделей. При построении синтаксических конструкций различной степени сложности не всегда соблюдается соответствие формы и содержания, в речи допускаются отдельные ошибки при построении сложносочиненных предложений с причинно-следственной и временной связью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 450 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика: учеб. Курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 608 с.
3. Антипова, Ж.В. Условия включения детей с нарушениями речи в дошкольное образовательное учреждение [Текст] / Ж.В. Антипова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции 20–22 июня 2016. – М.: МГППУ, 2016. – 117с.
4. Арапова-Пискарева, Н.А. О проблемах преемственности, подготовки к школе и раннего обучения [Текст] / Н.А. Арапова-Пискарева // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5. – С.18-23.
5. Бухвостова, С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] : пособие для студентов факультета дошкольного воспитания и работников детских садов / С.С. Бухвостова. – Курск: Эксперт, 2014. – 316с.
6. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство, 2017. – 325с.
7. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст] : методическое пособие / Г.Г. Голубева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2015. – 220 с.
8. Дубровина, Т.И. Особенности памяти дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.И. Дубровина, И.Ю. Левченко // Специальная психология. – 2018. – № 2. – С.25-28.

9. Дубровина, Т.И. Опытнo-экспериментальное изучение слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.И. Дубровина // Специальная психология. – 2015. – № 3. – С. 3-7.
10. Дурова, Н.В. Формирование фонематического слуха детей [Текст] / Н.В. Дурова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 420 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция звуков речи у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2015. – 408с.
12. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы работы коррекционной работы логопеда [Текст] / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 2015. – 287с.
13. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 256с.
14. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: ЭКСМО, 2016. – 288 с.
15. Захарова, Т.В. Моделирование как метод изучения социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим речью в условиях инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Захарова, А.А. Моисеева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 4 (53). – С. 99-101.
16. Карелина, И.О. Дошкольная педагогика: курс лекций: учебно-методическое пособие [Текст] / И.О. Карелина. – Рыбинск: филиал ЯГПУ, 2017. – 71 с.
17. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений ритмичных звуков [Текст] / В.А. Ковшиков. – СПб.: Сатис, 2014. – 314с.
18. Коноваленко, В.В. Индивидуально-подгрупповая работа с детьми по коррекции звукопроизношения [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 420 с.

19. Коноваленко, В.В. Фронтальные логопедические задания в подготовительной группе для детей с ФФН [Текст] / В.В. Коноваленко. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 256с.
20. Колесникова, Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Е.В. Колесникова. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 335с.
21. Кудрявцев, Б. Дошкольное и начальное образование – единый развивающийся мир [Текст] / Б. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 6. – С.11-15.
22. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе [Текст] / Р.И. Лалаева // Логопедия. – 2015. – №1 (7). – С.46-50.
23. Левченко, И. Ю. Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2014. – № 5. – С.13-16.
24. Леханова, О.Л. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Л. Леханова, Е.А. Кизимова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 1. – С.28-33.
25. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 357 с.
26. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах ИКП РАО. – 2015. – № 13. – С.14-18.
27. Мелехова, Л.В. Речь дошкольников и ее исправление [Текст] / Л.В. Мелехова, М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 2017. – 326с.

28. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общей редакцией Г.В.Чиркиной. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 335с.
29. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 637 с.
30. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением речи [Текст] / С.А. Миронова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 314с.
31. Нарушение речи и голоса у детей [Текст] / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2015. – 384с.
32. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2018. – 365с.
33. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-товпед. ин-тов. – М.: Просвещение, 2018. – 272 с.
34. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Под ред. Волосовец Т. В. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 440 с.
35. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2017. – 400 с.
36. Рау, Е.Ф. Воспитание правильного произношения у детей [Текст] / Е.Ф. Рау. – М.: Медгиз, 2019. – 334с.
37. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр « Академия», 2016. – 312 с.
38. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушением речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 2015. – 325с.
39. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь «Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа» [Текст] / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Питер, 2015. – 420 с.

40. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. – №4. – 2016. – С.33-38.
41. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство института психотерапии, 2016. – 240 с.
42. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2014. – 287с.
44. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с речевыми нарушениями [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.Б. Фиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2018. – 157с.
45. Флерова, Ж.М. Логопедия [Текст] / Ж.М. Флерова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 145с.
46. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ.ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ. – 240с.
47. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 324с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Комплекс дидактических игр для развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

«Из чего сделано? »

Цель: образование относительных прилагательных.

Ход игры:

Педагог Ребёнок

Варенье из клубники-это какое варенье? Клубничное варенье

Сок из апельсина- это какой сок? Апельсиновый сок

Компот из яблок – это какой компот? Яблочный компот

Дом из кирпича- это какой дом? Кирпичный дом

Ваза из стекла-это какая ваза? Стеклянная ваза

Стол из дерева-это какой стол? Деревянный стол и т. д.

«Чей, чья, чьё? »

Цель: образование притяжательных прилагательных

Ход игры:

Педагог Ребёнок

Хвост лисы-это чей хвост? Лисий хвост

Уши зайца-это чьи уши? Заячьи уши

Лапы медведя-это чьи лапы? Медвежьи лапы

Платье мамы-это чьё платье? Мамино платье

Платок бабушки-это чей платок? Бабушкин платок и т. д.

«Какой бывает? »

Цель: подбор признаков к предмету, обогащение словаря прилагательными

Ход игры: педагог спрашивает: «Каким бывает яблоко? », дети называют признаки к названному предмету: «круглое, красное, сладкое, кислое, гладкое, твёрдое»; «Какой бывает котёнок? »- «Маленький, пушистый, ласковый, добрый»

«Найди точное слово»

Цель:учить детей точно называть предмет, его качества и действия.

- Узнай, о каком предмете я говорю: «Круглое, сладкое, румяное — что это? »(Предметы могут отличаться друг от друга не только по вкусу, но и по величине, цвету, форме) .

- Дополни другими словами то, что я начну: снег белый, холодный.(еще какой). Сахар сладкий, а лимон.(кислый). Весной погода теплая, а зимой.(холодная).

-Назови, какие вещи в комнате круглые, высокие, низкие.

-Вспомни, кто из животных как передвигается. Ворона. (летает, рыба.(плавает), кузнечик.(прыгает), уж.(ползает) .Кто из животных как голос подает? Петух.(кукарекает,тигр.(рычит), мышь.(пищит), корова.(мычит) .

Игра «Один –много»

Цель: Дифференциация существительных в именительном падеже, преобразование из единственного числа во множественное.

Оборудование: картинки с разными предметами.

Ход игры:

Взрослый говорит, показывая картинку, где изображен один предмет, что здесь нарисовано — яблоко, а у вас — яблоки и т. д.

Груша... Дыня... Дом... Цветок... Огурец... Помидор... Стол... Ведро... Рыба.... .Конь.... Мальчик... .

Данную игру можно проводить и наоборот, т. е. показывая картинки, где изображено много предметов (мн. число) и детям необходимо назвать предмет, т. е. ед. ч.

Игра «Кто самый наблюдательный».

Цель: закрепление форм винительного падежа.

Ход игры:

Дети должны посмотреть, что находится вокруг, и назвать больше предметов полными предложениями. Первый ребенок называл в единственном числе, а второй повторял во множественном числе.

Речевой материал:

- Я вижу стол, окно, стул ...

-Я вижу столы, окна, стулья...

Игра «Подскажи Незнайке»

Цель: Закрепление форм творительного падежа.

Оборудование: предметные картинки или игрушки.

Ход игры:

Воспитатель: Наш Незнайка решил построить дом для своих друзей.

Помогите ему узнать чем он будет выполнять работу.

Пилить (пилой) ;

Стучать... ., строгать... ., сверлить...., резать...., копать... ., подметать... .,

А когда дом для друзей был построен, Незнайка решил отдохнуть, и придумал для вас загадки.

-Дополните предложение и повторите его полностью.

-Знайка рисует (что? чем)

-Пончик намазывает (что? чем)

-Винтик грозит (кому чем)

-Доктор Пилюлькин ставит (кому? что? чем)

-Поэт Цветик пишет (кому? что? чем)

-Синеглазка стирает (кому? что? чем)

Игра «Морские сокровища»

Цель: развитие умения согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе.

Оборудование: предметные картинки или игрушки.

Ход игры:

Воспитатель: На морском дне лежит много разных сокровищ. Найдите предметы одинаковые по цвету; по форме; по размеру.

Игра «Закончи предложения».

Цель: формирование навыков на сопоставление глаголов единственного числа в трех лицах: 1, 2 и 3-м.

Ход игры:

Воспитатель начинал говорить предложения в 1-м лице, потом обращался к первому ребенку, и он отвечает во 2-м лице, и к третьему, он отвечает в 3-м лице

Я иду. – Ты (идешь). – Он (идет)

Я стою. – Ты (стоишь). – Он (стоит)

Я иду гулять. – Ты (идешь гулять). – Он (идет гулять)

Я строю дом. – Ты (строишь дом). – Он (строит дом)

Я сплю. – Ты (спишь). – Он (спит).

Игра «Сосчитай до пяти»

Цель: упражнять в согласовании существительных с числительными один, два, пять; актуализировать словарный запас по теме.

Ход игры: попросите назвать предметы с числами 1, 2, 5.

Лексический материал:

Один город —.

Одна улица —.

Одна страна —.

Одна река —.

Одно поле —.

Одна гора —.

Игра «Один – много»

Цель: образовывать форму родительного падежа множественного числа существительных, обогащать словарь по теме.

Ход игры: предложите назвать существительные, употребляя слово «много».

Лексический материал:

казак

урожай

колосок

река

порт

парк

вокзал
дом
магазин
житель
горожанин

Игра «Кто больше!»

Цель: упражнять в согласовании числительного «*один*» с существительными; личные местоимения 3-го лица с существительными; обогащать номинативный и предикативный словарь.

Ход игры: назвать как можно больше слов, относящихся к данному действию.

Лексический материал:

плывет. (*корабль, лодка, пароход, катер*);
летит. (*самолет, парашют, вертолет, птица, воздушный змей.*);
едет. (*поезд, автомобиль, пассажир*);
волнуется (*море, река, мама, папа*);
собирает (*урожай, гостей*).

к каждому названному существительному сначала подобрать соответствующее местоимение (он, она, оно, они, затем – числительное (*один, одна, одно, одни*)).

Игра «Отгадай»

Цель: согласовывать имена прилагательные с существительными.

Ход игры: предложите послушать словосочетания:

Лексический материал:

Красивый город, красивое море, красивая набережная, красивые парки
Попросите угадать, о чем вы сейчас говорите:
Красивый, красивое, красивая, красивые....
Чистое небо, чистый парк, чистая улица
Попросите угадать, о чем Вы сейчас говорите:
Чистый, чистое, чистые...

Предложите придумать свои слова к данным признакам (Про что еще в нашем городе, крае можно сказать красивый, чистая? и т. д.).

Игра «Какой, какая, какие»

Цель: совершенствовать навыки словообразования прилагательных от существительных.

Ход игры: предложите ответить на вопросы.

Лексический материал:

шум города – шум (*какой*) – (*городской*);
фонарь на улице – фонарь (*какой*) – ...;
скамейка в парке – скамейка (*какая*) – ...;
гости города – гости (*какие*) – ...;
знак у дороги – знак (*какой*) -

Игра «Подбери признак, действие»

Цель: **развивать** и обогащать словарь детей по теме, закреплять умение правильно согласовывать прилагательные с существительными.

Ход игры: предложить придумать как можно больше слов-признаков.

Лексический материал:

Россия (*какая*) —. (*богатая, большая, красивая, необъятная и т. д.*)

Дом (*какой*) —.

Край (*какой*) — ...

Город (*какой*) — ...

Парк (*какой*) —.

Памятник (*какой*) —.

Горожане (*что делают*) - ...

Игра «Назови ласково»

Цель: закреплять умение правильно употреблять слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом, обогащать словарь детей по теме.

Ход: попросить назвать ласково.

Лексический материал:

город – городок

улица –

мост — ...

дом — ...

магазин —

Игра «Есть – нет»

Цель: образовывать существительные в родительном падеже.

Ход: предложить образовать слова по образцу.

Лексический материал:

город – нет города аптека — ...

вокзал — ... дом — ...

магазин — ... парк — ...

улица – ... житель — ...

горожанин –

Игра «Образуй новое слово»

Цель: образовывать имена прилагательные от существительных, существительные от прилагательных и глаголов, **наречия от прилагательных.**

Ход игры: предложите образовывать слова по образцу.

Лексический материал:

Город – городской, Кубань – (кубанский, хлеб – (хлебный, казак – (*казачий*).

горный – (гора, речной – (река, морской – (*море*). Печь – пекарь, пахать – пахарь, плыть – пловец.

Игра «Исправь ошибку»

Цель: закреплять умение правильно согласовывать существительные с прилагательными.

Ход игры: предложить исправить ошибки в словосочетаниях.

Лексический материал:

Красивая город.

Большие сквер.

Старое памятник.

Новая район.

Привокзальные площадь.

Игра «Подбери родственников»

Цель: **формировать** умение подбирать родственные слова, обогащать словарь по данной теме.

Ход игры: предложить придумать как можно больше родственных слов.

Лексический материал:

Река — речка — реченька — речушка — заречный — речной — речонка; Капля — ... Трава — ...

Игра «Скажи наоборот»

Цель: сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям (по величине, цвету и качеству, подбирая антонимы).

Ход игры: Назвать слова, противоположные по смыслу.

Лексический материал:

Богатый край -

Мелкое море -

Темная улица -

Широкая аллея -

Дождливая погода -

Светлое небо -

Яркая зелень -

Холодный дождь -

Прохладный фонтан -

Шумный город -

Многоэтажный дом -

Новый сквер -

Игра «Назови слова-приятели»

Цель: подбирать синонимы.

Ход игры: предложите подобрать слова, близкие по смыслу.

Красивый — (*прекрасный*).

Большой — (*огромный*).

Трудный — (*тяжелый*).

Бежать — (*мчатся, нестись*).

Предложите ребенку составить предложения с этими словами по теме.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Рекомендации для специалистов по организации работы **поразвитию** грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием комплекса дидактических игр

При **развитии речи дошкольников** и коррекции ее недоразвития на одно из ведущих мест выходит формирование лексико-грамматических навыков.

Бедность активного словаря проявляется в неточном произношении многих слов — названий диких животных, птиц, профессий, частей тела и лица. В словаре преобладают глаголы, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова с обобщающим значением, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета.

Формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение словарем. Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, в отсутствии сложноподчиненных конструкций.

Формирование лексико-грамматического строя речи — это длительный и трудоемкий процесс. Но если умело заинтересовать детей, продумать построение занятия, то можно добиться значительных результатов.

Направления работы

1. Развитие словаря:

- активизация и обогащение словаря по теме;
- описание предметов, особенностей строения;
- называние действий с данными по теме предметами;
- называние признаков по нескольким параметрам: форма, цвет, размер или внешний вид, окрас, повадки.

2. Формирование грамматических представлений:

- упражнения на словоизменение (число, род, падеж) ;
- упражнения на словообразование (уменьшительный суффикс, глагольные приставки, образование относительных и притяжательных прилагательных) ;
- употребление предлогов;
- составление предложений разной структуры с постепенным усложнением.

Обучение осуществляю с помощью упражнений и дидактических игр с наглядным материалом. Наглядным материалом служат натуральные

предметы, игрушки, картинки, также использую разнообразные карточки-задания, перфокарты, дидактические игры.

Развитие лексики тесно связано с развитием грамматического строя речи, особенно словообразования и словоизменения. В связи с этим многие игры и задания по развитию лексики могут быть использованы и для развития грамматического строя речи.

Остановлюсь на том, какие дидактические игры и задания можно использовать в своей работе.

Таким образом, грамматические категории можно отрабатывать, используя различные виды игр:

- настольно-печатные;
- дидактические;
- подвижные игры;
- сюжетно – ролевые;
- компьютерные игры.

При отборе материала для игр и игровых упражнений важно организовать его таким образом, чтобы дети не просто запоминали ту или иную грамматическую форму, но и в практическом плане освоили правило словоизменения. Материал должен давать широкую ориентировку в типах изменения слов, помочь эти типы выделить и дифференцировать.

Таким образом, широкое использование дидактических игр и упражнений является наиболее эффективными методами в формировании грамматического строя речи. Интерес, вызванный у детей, и положительные эмоции способствовали успешному усвоению грамматического строя речи.