



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по
формированию грамматического строя речи**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи»

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

86,96 % авторского текста

Работа реценз к защите

рекомендована/не рекомендована

« 20 » 11 2019 г. пр.н.3

зав. кафедрой _____

(название кафедры)

_____ ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-2

Павлова Елена Анатольевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Бурова Бурова Надежда

Ильинична

Челябинск

2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	9
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	13
1.3 Понятие «грамматический строй речи» в научно-методической литературе	19
1.4. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	24
Выводы по I главе	31
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	33
2.1. Организация и результаты работы по анализу уровня сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	33
2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи	40
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы	57
Выводы по II главе	62
Заключение	63
Список использованных источников	65

ВВЕДЕНИЕ

Речевое развитие рассматривается в психологии и педагогике как общая основа обучения и воспитания. Одной из главных задач развития речи является формирование лексико-грамматического строя речи. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников.

Своевременное развитие грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании организации деятельности ребенка, а также самоорганизации поведения, формировании речевых связей.

Грамматика—это наука о строе языка, о его законах. Грамматика делает нашу речь организованной и понятной для окружающих. Своевременное развитие грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании организации деятельности ребенка, а также самоорганизации поведения, формировании речевых связей.

Общее недоразвитие речи – одно из наиболее часто встречающихся нарушений речи. Общее недоразвитие речи — это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Нарушение грамматического строя речи ведет к тому, что ребенок не правильно овладевает собственной речью и неправильно формулирует собственные речевые высказывания. Не правильное усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Грамматическая система русского языка сложна и ребенку с ОНР самостоятельно с ней не справиться. Не усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Вопросами формирования грамматического строя речи у данной категории детей занимались такие авторы, как: А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Попова, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и другие. Сравнительный анализ развития грамматического строя речи при нормальном и нарушенном речевом развитии представлен в работах Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В.

Исследование учёных выявило у большого количества старших дошкольников с ОНР значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения, что обусловлено абстрактностью грамматических понятий и организацией этого раздела русского языка на основе большого количества правил.

В связи с этим отсутствие своевременной помощи приводит к целому ряду негативных последствий: нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе, речевой негативизм, трудности в овладении всей школьной программой.

Недочеты в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нарушают процесс овладения языком и усвоения грамматических закономерностей, что влечет за собой ограниченность представлений, понятий, и приводит к замедлению темпов познавательного развития. Своеобразие в психическом развитии данной категории детей отрицательно сказывается на уровне их социальной адаптации и реабилитации. Однако влияние речевого дефекта на процесс формирования личности можно значительно ослабить или свести к нулю, если начать своевременную коррекционную работу. Своевременная коррекционно-

педагогическая работа по развитию грамматического строения речи способствует полноценному формированию личности ребенка.

Таким образом, тема нашего исследования «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи» является актуальной.

Цель работы: теоретически изучить и практически доказать необходимость разработки педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи.

Объект исследования – процесс формирования грамматического строя речи детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования – педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию грамматического строя речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, отбором содержания обучения и использованием оптимальных приемов и методов организации учебного процесса, с учетом особенностей развития данной категории детей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. Проанализировать уровень сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи и экспериментально проверить их эффективность.

Для решения задач, поставленных в исследовании, были использованы **методы:** анализ теоретических источников, педагогическое наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения педагогики и психологии реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество:

1. культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский);
2. концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
3. методология системного подхода (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг и др.);
4. теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

Обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи. Определены содержательные, организационно-педагогические аспекты

процесса формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня Разработаны педагогические требования к формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые включают в себя организацию специальной работы по коррекции нарушений грамматического строя речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня: использование комплексов упражнений по развитию умений грамматически правильно выражать свои высказывания, строить предложения; создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми навыков грамматического строя речи, широкое использование игровых форм работы.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, отобранные нами комплексы упражнений, могут быть использованы воспитателями, логопедами, родителями, в работе по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Созданы методические рекомендации для логопедов и воспитателей по организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи.

База исследования: МБДОУ ДС № 147 г. Челябинск, в исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ШУРОВНЯ

1.1 Проблема психолого - педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

На сегодняшний день в нашей стране, в зависимости от ряда причин, намечается тенденция к увеличению числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время характерной является проблема обучения детей с ОВЗ, у которых отмечаются трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей их развития.

Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности [5].

Психолого-педагогическое сопровождение-это целостная система в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения[4].

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Соответственно, субъектом сопровождения являются дети, их родители, воспитатели учреждения, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка [8].

Сопровождение осуществляется следующими специалистами: социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, психологи и педагоги.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание психологических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;
2. создание эмоционально благоприятного климата в педагогическом составе и детском коллективе;
3. своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии;
4. повышение психологической и педагогической компетентности родителей и учителей по вопросам касающихся обучения и воспитания ребенка;
5. изучение индивидуальных особенностей детей [4].

Вышесказанное позволяет полагать, что для включения ребенка в образовательный процесс, необходим индивидуальный подход, а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка [12].

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап. На данном этапе осуществляется сбор необходимых данных о ребенке. Он включает в себя первичную диагностику развития ребенка на ПМПК. Во время первичной консультации экспертами комиссии определяются проблемы ребенка в

виде заключения и назначаются специализированные условия его обучения и воспитания.

При этом применяются такие методы как: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребенка, документация, анкетирование родителей.

2. Поисковый этап. Он ориентирован на анализ приобретенной информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития.

На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

3. Консультативно - проективный этап. На этом этапе заключается договор между родителями и центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции, родитель пишет согласие с выбором формы специального образования. Специалистами предварительно изучается медицинская карта развития ребенка. Каждый специалист проводит углубленную диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: развитие, речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности.

Специалисты совместно определяют стратегию сопровождения: составляется комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. Деятельностный этап. Данный этап предполагает целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка [1].

Вместе с тем следует подчеркнуть то, что при построении и реализации программы сопровождения необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные особенности ребенка, т.е. особенность его развития, структуру дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень коммуникации и социальные навыки;

- возраст ребенка;

- наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации;

- позиция семьи по отношению к нему, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителей и специалиста, характер социального поведения ребенка и т.д.;

- возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение, объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

5. Рефлексивный этап. Здесь проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения. Авторы указывают на то, что этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения.

В итоге основываясь на данных, полученных в итоговой диагностике различными специалистами, делается вывод об эффективности деятельности специалистов образовательного учреждения по созданию условий для полноценного развития ребенка с ОВЗ [1].

Заслуживает быть отмеченным, что значимым аспектом в системе сопровождения являются отношения ребенка со сверстниками. Специалистам сопровождения необходимо решать проблемные ситуации ребенка, связанные с непринятием его обществом, из-за различных стереотипов, которые можно условно назвать «барьерами», препятствующими полноценному общению детей. Решение подобных

ситуаций призывает проводить работу, как с детьми по преодолению у них негативного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои собственные силы. Это является важным так как детский коллектив для ребенка является мощным ресурсом. Ведь, от того как будут относиться к нему его же сверстники, во многом, будет зависеть его душевное состояние и мотивация к учебе[4].

Анализ этой проблемы предполагает, что для полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, существенную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Добиться хороших результатов поможет создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач общества на современном этапе развития, требующее поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют родители, медицинские работники, педагоги и психологи [4].

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

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (в дальнейшем ОНР) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, при

нормальном слухе и относительно сохранном интеллекте. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. Но, несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов, не развита связная речь [5].

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. Они отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [7].

Наряду с общей соматической ослабленностью, этим детям присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-грамматического недоразвития.

Р. Е. Левина в зависимости от степени тяжести речевого дефекта различает три уровня речевого развития, выделяемые на основе анализа

степени сформированности различных компонентов языковой системы. Рассмотрим выделяемый ученым III уровень речевого развития подробнее [14].

3-й уровень ОНР характеризуется развернутой разговорной фразовой речью, отсутствуют грубые отклонения в развитии различных сторон речи. Но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи. Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

Процесс речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [10].

Дети могут более свободно общаться с окружающими. Однако нередко их речь понятна лишь после соответствующих объяснений взрослых. Самостоятельное общение остается затрудненным.

Словарь детей продолжает отставать от возрастной нормы. Незная названий многих частей предметов, они заменяют их названием самого предмета («рукав» — «рубашка»); заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам («приклеивает» — «мазет», «вырезает» — «вет», «петля» — «дырка», «брызгает» — «льет»); заменяют названия признаков.

Дети не понимают и не могут показать, как:штопают, кроят, вышивают, распарывают;кто переливает, подливает, спрыгивает, подпрыгивает, кувыркается; не знают оттенков цветов (оранжевый, серый, голубой), а иногда смешивают и основные цвета (желтый, зеленый, коричневый).

Плохо дети различают форму предметов: не могут найти овальные, квадратные, треугольные предметы.

Выявляются своеобразные лексические ошибки, типа замены названий профессий названием действий («тетя продает яблоки» — вместо

«продавец»), замена видовых понятий родовыми и наоборот («ромашка» — «роза», «колокольчик» — «цветок»); замещение названий признаков («узкий» — «маленький»; «широкий», «длинный» — «большой»; «короткий» — «некороткий» и т.д.) [8].

Выявляются ошибки согласования прилагательного с существительным в роде и падеже («я иглаю синей мятей» — «я играю синим мячом», «у меня нет синей мяти» — «у меня нет синего мяча»); согласования числительного с существительным («два рути» — «две руки», «пять руках» — «пять рук», «пат мидедь» — «пять медведей»); смешение родовой принадлежности существительных («де веды» — «два ведра»). Характерны также ошибки употребления предлогов: опускание («даю тетитькой» — «я играю с сестричкой», «паток лезиттумпе» — «платок лежит в сумке»), замена («кубик упайи тая» - кубик упал со стола»); недоговаривание («посля а уиса» — «пошла на улицу»).

Анализ формирования связной речи выявляет трудности в овладении основными ее видами: пересказом, составлением рассказов с опорой на картину, заданный план и т.д. В своих самостоятельных рассказах дети нередко лишь перечисляют изображенные предметы и действия, останавливаются на второстепенных деталях - упуская главное в содержании. При пересказе возникают затруднения в воспроизведении логической последовательности действий [6].

Звукопроизношение детей не соответствует требованиям возрастной нормы. Наиболее типичным является: замена звуков более простыми по артикуляции («палаход» вместо «пароход», «тяйник» вместо «чайник»); нестойкие замены, когда один и тот же звук в разных словах произносится по-разному («палход», «палод», «юка» вместо «пароход», «парад», «рука»); смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет; недифференцированное произнесение звуков (в основном это относится к свистящим, шипящим, сонорам), когда один звук заменяется одновременно

двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук «с» мягкий, недостаточно четко произносимый, является заменителем звуков «с» («сяпоги» вместо «сапоги»), «ц» («сяпля» вместо «цапля»), «ш» («сетка» вместо «щетка»).

Без специального побуждения к речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, что обуславливает недостаточную коммуникативную направленность речи.

Неполноценная речевая деятельность в ряде случаев накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Эти затруднения во многом определяются недоразвитием познавательной функции речи и компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности [14].

Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедлением развития локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Это выражается в плохой координации сложных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении серии движений по словесной инструкции. Типичным является пониженный самоконтроль при выполнении заданий. Для многих детей характерны недостаточная координация пальцев, кистей рук, нарушения мелкой моторики.

Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки - привнесения, повторное название предметов, картинок [11].

Дети забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий.

Связь между речевыми нарушениями у детей и другими сторонами их психического развития обуславливает специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением. Для некоторых детей характерна ригидность мышления.

Известно, что преобладание одной какой-либо речевой недостаточности у ребенка закономерно определяет общую картину недоразвития его речевой и учебно-познавательной деятельности [8].

Из этого следует, что своевременно не проведенная коррекция трудностей в обучении, имеющих у ребенка с нарушениями речи, приводит к формированию вторичных дефектов – социально педагогической запущенности, эмоциональных, личностных и интеллектуальных расстройств.

С точки зрения Л.С. Выготского, невозможно анализировать познавательные процессы у ребенка, не учитывая особенностей его личности. Мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. У большинства детей с ОНР жизненный опыт и представления об окружающем мире значительно беднее, чем у нормально говорящих детей. В связи с этим ограничивается их общение со сверстниками и взрослыми, следствием чего становится недостаточное понимание значения и смысла слов [21].

Обращает на себя внимание недостаточная познавательная активность дошкольников. Эти дети часто не замечают поставленную воспитателем задачу даже в тех случаях, когда проблемная ситуация специально организуется.

Вопросы, с которыми они обращаются к взрослому, чаще всего относятся лишь к внешним, несущественным сторонам объектов. У таких

детей нарушен процесс ориентировочной деятельности, что влечет за собой недостаточно активный поиск способов решения: они обычно удовлетворяются первым пришедшим в голову вариантом и не стремятся найти более адекватный.

Дети дошкольного возраста с ОНР не пытаются самостоятельно оценить результаты своей деятельности, соотнести их с условиями поставленной задачи. Здесь проявляется стремление либо избежать всякого интеллектуального напряжения, либо уйти от трудностей. Постоянное обращение за помощью к взрослому может свидетельствовать как о слабой сформированности логических операций, так и о низкой самооценке, неуверенности в своих возможностях [14].

1.3 Понятие «грамматический строй речи» в научно-методической литературе

Грамматический строй — продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение ее мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда трудно объяснимыми.

Грамматика — это наука о строе языка, о его законах. Грамматика представляет собой систему систем, объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями.

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис — словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование — образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т. е. выводится из него по смыслу и по форме с

помощью специальных средств, присущих языку. Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих [17].

Грамматика — результат абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах. Грамматическая абстракция, по характеристике А. А. Реформатского, качественно отличается от лексической.

Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т. е. отношения грамматические, лишенные всякой конкретики. Связь грамматики с действительностью, по его мнению, осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретности.

Каждое грамматическое явление всегда имеет две стороны: внутреннюю, грамматическое значение, то, что выражено, и внешнюю, грамматический способ выражения, то, чем выражено [13].

Следует различать грамматические и лексические значения. Лексическое значение слова дает представление о каком-то элементе действительности, о его свойствах, признаках, состоянии. Грамматическое значение либо выражает отношения, существующие между словами, либо указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям. [24]

Ребенок, у которого развит грамматический строй речи, эмоционально здоров: он не скован в общении со сверстниками, не стеснителен, не боязлив в речевых высказываниях, в выражении своих собственных мыслей, чувств, настроений; он безболезненно входит в школьный коллектив, чувствует себя полноценным и равноправным участником коллективной деятельности.

Но, несмотря на всю важность, проблема формирования грамматического строя речи стала предметом изучения лишь в 50-е гг. XX 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.

В изучении грамматического строя речи дошкольников А. Г. Арушанова выделяет несколько направлений[3].

Первое направление связано с исправлением (предупреждением) неточностей и ошибок, свойственных детям (спряжение глаголов, множественное число и родовая принадлежность существительных, предложное управление и др.). В этом направлении сосредоточились поиски педагогов-исследователей О. И. Соловьевой, Л. А. Пеньевской, М. М. Кониной, А. М. Бородич, В. В. Гербовой. Они уточнили списки слов, изменение которых вызывает затруднение у детей; выявили ситуации, в которых дети могли «затвердить» нужную форму.

Второе направление – выявление существенных звеньев механизма овладения детьми грамматическим строем, развитие понимания грамматических форм, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В этом направлении работали д. Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, М. И. Попова, А. В. Запорожец, В. И. Ядэшко. Исследования показали, что наиболее благоприятна ситуация, при которой правильное использование грамматической формы, точность ее звукового облика обретает в деятельности сигнальное значение. Игровую и практическую деятельность следует организовать так, чтобы успех этой деятельности зависел от правильности ориентировки в звуковой стороне слова.

Третье направление связано с выявлением педагогических условий формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования (М. С. Лаврик, Э. А. Федеравичене, Н. Ф. Виноградова, Г. И. Николайчук, А. Г. Тамбовцева-Арушанова). Исследования позволили определить особенности формирования грамматического компонента языковой способности в разные периоды

детства, влияние разноразличной организации условий игровой и речевой деятельности на активизацию синтаксических конструкций [24].

Освоение ребенком грамматического строя языка имеет большое значение, так как только морфологически и синтетически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками.

Усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь ребенка начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения, когда он овладевает монологической формой связной речи. Синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли, т. е. в развитии связной речи [28].

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К. Д. Ушинский, формируя третью цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка. Говоря о ее изучении, он писал: «... грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т. е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными»

Овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В детском саду не ставится задача изучения грамматики, знакомства с ее правилами и законами языка познаются детьми в практике живой речи.

В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи [5].

Основой для усвоения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Речь маленького ребенка с точки зрения

грамматики аморфно (бесформенна). Морфологическая и синтаксическая аморфность речи говорит о непознанности им отношений и связей, существующих в жизни. Познание ребенком окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Это происходит благодаря освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя. Установление разнообразных связей, понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями сказывается в заметном изменении структуры детской речи: в увеличении числа предлогов и наречий, употреблении сложноподчиненных предложений. В целом – в улучшении строя детской речи, в овладении словообразованием, формообразованием и синтаксическими структурами.

Связи между предметами и явлениями ребенок познает, прежде всего в предметной деятельности. Формирование грамматического строя проходит успешно при условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм. [5].

Усвоение ребенком грамматики выражается и в овладении составом речи. В старшем дошкольном возрасте, по данным С.Н. Карповой, относительно небольшое число детей справляются с задачей вычленения отдельных слов из предложения. Это умение формируется медленно, но применение специальных приемов обучения помогает значительно продвинуть этот процесс. Например, при помощи внешних опор дети вычленяют предлагавшиеся им слова (кроме предлогов и союзов). Самое важное то, что они переносят приемы анализа, выработанные при помощи внешних опор, на действие без них. Таким образом, формируется умственное действие.

Это умение чрезвычайно важно, так как оно создает предпосылки для усвоения ребенком не только форм отдельных слов, но и связей между ними

внутри предложения. Все это служит началом нового этапа в усвоении языка, который Д.Б. Эльконин назвал собственно грамматическим в отличие от дограмматического, охватывающего весь период усвоения языка до начала школьного обучения [2].

Таким образом, в речи старших дошкольников возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений. К концу дошкольного детства ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их употребления. Однако даже у детей, поступающих в первый класс, основной массив текста (55%) составляют простые предложения, что подтверждается в исследованиях Л.А. Калмыковой. Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления.

1.4 Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Формирование грамматического строя языка (синтаксиса, морфологии, словообразования) старшего дошкольника имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). Для освоения морфологии и словообразования важны приемы, стимулирующие языковые игры; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний. Формирование разных сторон грамматического строя языка дошкольника происходит несинхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно.

На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более и более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности; на седьмом году - элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций.

Грамматическая работа с детьми - дошкольниками не может и не должна рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затвержевания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики [3].

При ОНР формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны и грамматика организована на основе большого количества правил.

Методика коррекционной работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной

системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

Если неговорящие дети имеют низкий уровень понимания речи, то в первую очередь нужно начинать логопедическую работу по развитию понимания речи. Из практики логопедии известно, что только при достаточно хорошем понимании речи (предикативный уровень или выше) ребенок может начать говорить. Если же уровень понимания речи достаточно высок, то на первый план выдвигается задача вызывания любых звуко-речевых проявлений [13].

Именами существительными обозначают предметы, вещи, людей, животных, отвлеченные свойства. Они имеют грамматические категории рода, числа и падежа (различаются по родам и изменяются в числе и падеже).

Необходимо упражнять детей в правильном употреблении падежных форм (особенно в употреблении формы родительного падежа множественного числа: *слив, апельсинов, карандашей*).

В предложении существительное является одним из важнейших компонентов, оно согласуется с прилагательными в роде, числе и падеже, координируется с глаголом. Детям надо показать разнообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами.

Глагол обозначает действие или состояние предмета. Глаголы различаются по виду (совершенный и несовершенный), изменяются по лицам, числам, временам, родам и наклонениям.

Дети должны правильно употреблять глаголы в форме 1-го, 2-го, 3-го лица единственного и множественного числа (*я хочу, ты хочешь, вы хотите, мы хотим, они хотят*).

Дошкольники должны правильно употреблять категорию рода, соотнося действие и предмет женского рода, мужского или среднего рода с глаголами прошедшего времени (*девочка сказала; мальчик читал; солнце сияло*).

Изъяснительное наклонение глагола выражается в форме настоящего, прошедшего и будущего времени (*он играет, играл, будет играть*). Детей подводят к образованию повелительного наклонения глагола (действие, к которому кто-либо кого-либо побуждает: *иди, беги, идем, бежим, пусть бежит, идемте*) и к образованию сослагательного наклонения (возможное или предполагаемое действие: *играл бы, читал бы*)[2].

Владение разными категориями и формами глаголов необходимо детям для построения разного типа предложений.

Имя прилагательное обозначает признак предмета и выражает это значение в грамматических категориях рода, числа, падежа.

Детей знакомят с согласованием существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, с полными и краткими прилагательными (*веселый, весел, веселы*), со степенями сравнения прилагательных (*добр — добрее, тихий — тише*).

В процессе обучения дети овладевают умениями употреблять и другие части речи: местоимения, наречия, союзы, предлоги [11].

Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов — простые и сложные. В зависимости от цели сообщения предложения делятся на повествовательные, вопросительные и побудительные. Особая эмоциональная окрашенность, выражающаяся специальной интонацией, может сделать любое предложение восклицательным.

Необходимо обучать детей умению обдумывать и словосочетания, затем правильно связывать слова в предложения.

Особое внимание при обучении детей построению предложений необходимо уделять упражнениям на употребление правильного порядка слов, предупреждая неправильное согласование слов. Важно следить, чтобы дети не повторяли однотипные конструкции.

Важно сформировать у детей элементарное представление о структуре предложения и о правильном использовании лексики в предложениях разных типов. Для этого дети должны овладеть разными способами сочетания "слов

в предложении, освоить некоторые смысловые и грамматические связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение. [2]

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации, прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой. Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. [9] .

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно. [6]

С «неговорящими» детьми, плохо понимающими обращенную к ним речь (при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте), логопедическая работа начинается с многократного проговаривания ситуации.[9]

Взрослый, используя ситуативные моменты режимных процессов, прогулки и т. д., называет предметы, которые берет ребенок, называет действия, которые совершает ребенок или взрослый с этим предметом,

называет те ощущения, которые испытывает ребенок (*холодно, тепло, вкусно*).

Взрослый говорит короткими предложениями из 2 — 4 слов, делая паузы, одни и те же словосочетания он повторяет по 2 — 3 раза, одни и те же слова употребляет в разных грамматических формах, которые отражают различные взаимоотношения называемых предметов. Все слова проговариваются естественными интонациями, без скандирования слов по слогам, но с обязательным, несколько нарочитым выделением ударного гласного, для чего ударный гласный немного растягивается. Вся речь логопеда насыщена вопросами, обращенными к ребенку. У детей должна создаваться потребность общаться со взрослыми с помощью тех речевых средств, которые имеются в их активном словаре (восклицаний, отдельных слогов, звукоподражаний, обрывков слов, жестов).

После того как ребенок слышал много раз названия предметов, которые он брал, ощупывал и рассматривал, или слышал названия действий, которые совершал сам, можно попросить принести знакомый предмет или выполнить какое-либо поручение, связанное с этим предметом. Если ребенок не понимает то, о чем его просят, взрослому надо самому взять этот предмет и еще раз его назвать, а затем назвать совершающееся с этим предметом действие.

В работе с «неговорящими» детьми специалисты (Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.) не рекомендуют перегружать их пассивный лексикон словами с отвлеченным значением или обобщающими словами.

Материалом для проведения занятий могут быть игрушки, предметы домашнего обихода, одежда, посуда, пища.

Выполняя действия с предметами, дети оречевляют их: *лью молоко, наливаю молоко в бутылку, дую на молоко*. У них вырабатывается умение отвечать на вопросы и задавать их придумывать предложения по слову,

опорным словам, по серии картинок, составлять загадки о предметах, давать сопоставительное описание двух или более предметов.

Поощряется многообразие вариантов ответов, что способствует более активному выбору необходимой грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову и средствам речевой выразительности.

При формировании грамматических навыков используются разные виды упражнений: репродукция словосочетаний, имитационные, подстановочные и трансформационные упражнения. Такие упражнения носят коммуникативный характер, они близки к процессу общения. Для автоматизации грамматических структур последовательно отрабатываются разные модели предложений: им. п. и согласованный глагол (*Вова сидит*); им. п., согласованный глагол и прямое дополнение (*Мальчик читает книгу*); им. п., согласованный глагол и два зависимых падежа (*Мама дала девочке книгу* — дат и вин.п.); им. п., согласованный глагол и два других зависимых падежа (*Девочка рисует дом карандашом*) (В.п. и Т.п.) [15].

Разумеется, ребенку не сообщается никаких сведений по грамматике, работа предусматривает практическое знакомство с наиболее частотными моделями словоизменения и словообразования, построения предложений. Общий порядок работы над любой грамматической категорией следующий: сначала ребенок наблюдает, как конструирует определенную модель логопед, затем включается в подражательную речевую деятельность, употребляя и изолированную грамматическую форму, и грамматическую форму в развернутой речи. Аграмматизм в собственной речи сглаживается при упреждающем преодолении импрессивноаграмматизма [11].

Процесс практического усвоения детьми грамматики имеет специфические особенности, так как формирование понятий осуществляется на основе особых форм анализа и синтеза, приводящих к абстракциям и обобщениям. Грамматические понятия характеризуются большей отвлеченностью, так как имеются в виду не отдельные слова и предложения, а то общее, что лежит в основе их образования, сочетания и изменения.

Овладение грамматическим строем идет одновременно с обогащением словаря и практическим освоением предложения как единицы речи. Усвоение грамматического строя — это дифференциация (разделение, вычленение, расчленение) по слуху и запоминание языковых представлений о том, как и когда, используются в речи определенные элементы: суффиксы, приставки, предлоги, окончания). Используются беседы, наблюдения за предметом и действием, игры, опора на вербальный образец и т. д. Средствами обучения языку является дидактический материал, языковой материал педагога, организация упражнений, выбор бытовых ситуаций для использования в целях развития практики общения детей [11].

Таким образом, при правильном подходе к формированию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста закладывается умение оперировать синтаксическими единицами, обеспечивается сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Анализ литературы показал, что грамматический строй речи – продукт длительного исторического развития, представляет собой «систему систем», объединяющую морфологию, синтаксис. Овладение грамматическим строем речи предполагает усвоение как парадигматических, так и синтагматических связей. В процессе формирования грамматического строя речи осуществляется выделение (первоначально – на практическом, неосознанном уровне) морфем и соотнесение их с лексическим или грамматическим значением.

На речевое развитие детей с ОНР III уровня оказывает большое влияние их низкая познавательная активность. Исследования

особенностей грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня выявляют у большинства старших дошкольников данной категории значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения, что говорит о необходимости целенаправленной работы в данном направлении.

Разработанные методики определяют этапы и направления логопедической работы по формированию грамматического строя речи, а также содержат рекомендации, учитывающие особенности данной категории детей. В частности, особое место отводится развитию познавательной активности, представлений об окружающей действительности, формированию способности осознавать речевую действительность как нечто отличное от предметного мира.

В связи с этим для развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения, взаимодействие педагогов, методическое обеспечение, включающее учебно-тематический и перспективный планы работы, а также тщательно отобранный практический материал.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1. Организация и результаты работы по анализу уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Базой для проведения экспериментальной работы явилось МБДОУ Д/С №147 г. Челябинска, в исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Изучение уровня сформированности грамматического строя речи у данной группы детей начиналось с анализа медицинской и педагогической документации.

В анамнезе исследуемых детей имеются ссылки на перинатальную патологию: наследственную отягощённость, токсикозы 1-й и 2-й половины беременности, патологию родов: затяжные роды, обезвоженные, синяя асфиксия, кесарево сечение, использование средств родовспоможения, а также заболевания матери во время беременности. В постнатальный период развития у 70% детей наблюдались частые простудные заболевания, у 30% инфекционные заболевания. Анамнезы детей носят отягощённый характер.

В ходе эксперимента были выявлены следующие психолого-педагогические особенности исследуемых детей.

У большинства детей отмечались: низкая работоспособность, недостаточная концентрация внимания, снижение уровня запоминания, большая отвлекаемость. Легко вступали в контакт, были общительны 4 ребенка, остальные дети характеризовались боязливостью, замкнутостью и напряжённым состоянием при выполнении инструкций экспериментатора.

Речевое развитие детей так же отличается от нормы, словарный запас особенно активный, значительно сужен.

Параметры исследования: уровень сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Критерии исследования: правильное употребление категорий имён существительных, глаголов, прилагательных, предлогов; умение изменять слова, согласовывать их друг с другом в предложении.

Для обследования грамматического строя речи детей использовалась методика Филичевой Т.Б., Тумановой Т.В., Грибовой О.Е., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В.

Речевой материал подобран с учетом программных требований к речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При этом для выполнения большинства заданий от ребенка не требуется развернутых речевых объяснений.

Основные приемы следующие: исследование словоизменения - ответ на вопросы по картинному материалу, с необходимостью согласовывать прилагательные, числительные, местоимения в роде, числе и падеже с существительными; согласование глагола с существительным, местоимением.

Исследование словообразования: образовать существительное с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса; глаголы от глагольных основ с помощью приставки; образовать прилагательные от существительных, образовать прилагательные, обозначающие неполноту действия от прилагательных.

Исследование синтаксиса: распространение простого предложения; составление предложений по предлагаемой картинке.

Понимание грамматических форм и конструкций: выполнение действий по одно- и многоступенчатым словесным инструкциям.

В ходе обследования оцениваются: правильность употребления словоизменительных грамматических форм; умение употреблять предложно-падежные конструкции; характер и распространенность морфологических аграмматизмов; правильность употребления словообразовательных моделей; понимание одно-и многоступенчатых словесных инструкций; понимание сложных логико-грамматических конструкций.

Задание 1. Проверка общего уровня языковой компетенции.
Инструкция: «Послушай предложение и повтори его точно как я». Дети, ложитесь спать! В саду росло много яблонь. Белка перепрыгивала с ветки на ветку. Кошка лежит на коврике, а котенок выглядывает из-под шкафа. Ваня сказал маме, что не пойдет гулять. Цветы засохнут, если их не поливать

Задание 2. Проверка умения конструировать предложения.
Инструкция: «Послушай слова: мама, любить, дочка. Из этих слов можно составить «складное» предложение: Мама любит дочку. А теперь я скажу другие слова, а ты составь из них правильное, складное предложение». Ребята, гулять, лес; Мама, сливы, купить, дочка.

Задание 3. Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

а) Инструкция: «Один – мяч, а если много, то скажем, что это – мячи». Одна рука, а если их много, то это –; Один глаз, а если их много, то это –; Одно ухо, а если их много, то это –; Одно копыто, а если их много, то это –\

б) Инструкция: «Поиграем в игру. Сначала я буду называть картинку, а потом убирать ее, а ты должен ответить чего не стало». Последовательно предъявляются картинки с изображением рук, глаз, ушей, копыт, стульев, карандашей, гусят, медведей, окон». Не стало: Рук, Глаз, Ушей, Копыт, Стульев, Карандашей, Гусят, Медведей, Окон.

Задание 4. Демонстрация действий.

Где стоит коробка?(На столе); Где лежит игрушка?(В коробке); Откуда я достаю игрушку?(Из коробки); Куда я поставила коробку?(Под стол); Откуда я достаю коробку?(Из-под стола); Где сидит зайка?(За шкафом).

Задание 5. Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже. Инструкция: «Поиграем в игру «Чего не стало». Послушай, как я скажу: «Не стало синей кастрюли (четкая артикуляция)». А теперь ты: “Не стало...”»: синяя кастрюля (при произнесении слова «синяя» артикуляция четкая). А теперь ты смотри на картинки и называй». Синий чайник; Желтое солнце; Желтые кружки; Красное платье. Инструкция: Ответь на вопрос: Белая, пушистая – это кошка или котенок? Красное, спелое – это яблоко или помидор? Серый, голодный – это волк или мышка?

Задание 6. Проверка умения образовывать сравнительную степень прилагательных. Инструкция: «Осенью холодно, а зимой еще холоднее»: Этот цветок красивый, а тот еще...; Этот дом высокий, а тот еще...; Этот мальчик умный, а этот еще...

Задание 7. Проверка навыков словообразования: Образование названий детенышей животных: «У кошки – котята, а у...»; Козы, Собаки, Коровы,. Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме: Я буду называть большой предмет, а ты подходящий к нему маленький предмет (картинки); Образование притяжательных прилагательных: «У кошки хвост кошачий, а у ...»; Белки, Волка, Зайца, Лисы, Медведя; Образование приставочных глаголов: Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, что делает мальчик»: Мальчик идет. Мальчик подходит к дому. Мальчик выходит из дома.

Оценка уровня сформированности грамматического строя речи в данной методике представлена системой баллов. Результаты выполнения заданий предлагается оценивать по 5-балльной системе.

Критерии оценки отражают правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок).

Критерии оценки:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны;

2 балла – при выполнении требуется значительная помощь (расширение инструкции, подсказки), многие задания недоступны;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

Процент выполнения заданий детьми группы мы считали по формуле

$X = \frac{\sum \text{баллов}}{35} * 100$, где 35- максимальное количество баллов, X - процент выполнения ребенком заданий. Соответственно, показатели детей были разделены на:

высокий - 75-100%,

средний - 50-75 %,

низкий - ниже 50 % уровни.

Таблица 1–Результаты исследования уровня сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Ф.И. ребенка	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Количество баллов	% выполнения	Уровень
1	Юля С.	4	3	3	3	3	3	3	22	63	с
2	Арсений Г.	3	3	3	3	3	3	3	21	60	с
3	Саша Г.	3	2	3	2	2	2	3	17	49	н
4	Иван М.	3	3	2	2	2	2	2	17	49	н
5	Лена С.	3	2	2	2	2	2	2	15	43	н
6	Яна К.	1	1	1	1	1	1	1	7	0	н
7	Сереза Б.	4	2	2	2	2	2	2	16	46	н
8	Сереза К.	4	2	2	2	2	2	2	16	46	н
9	Максим Ф.	4	4	2	3	3	3	3	22	63	с
10.	Ульяна П.	1.	1	1	1	1	1	1	7	0	н

Анализ результатов изучения уровня сформированности грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы показал, что 3 ребенка (30%) имеют средний уровень, 7 дошкольников (70%) – низкий уровень, высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка данной группы.

Распределение дошкольников по уровням развития грамматического строя речи % представлено на рисунке 1.

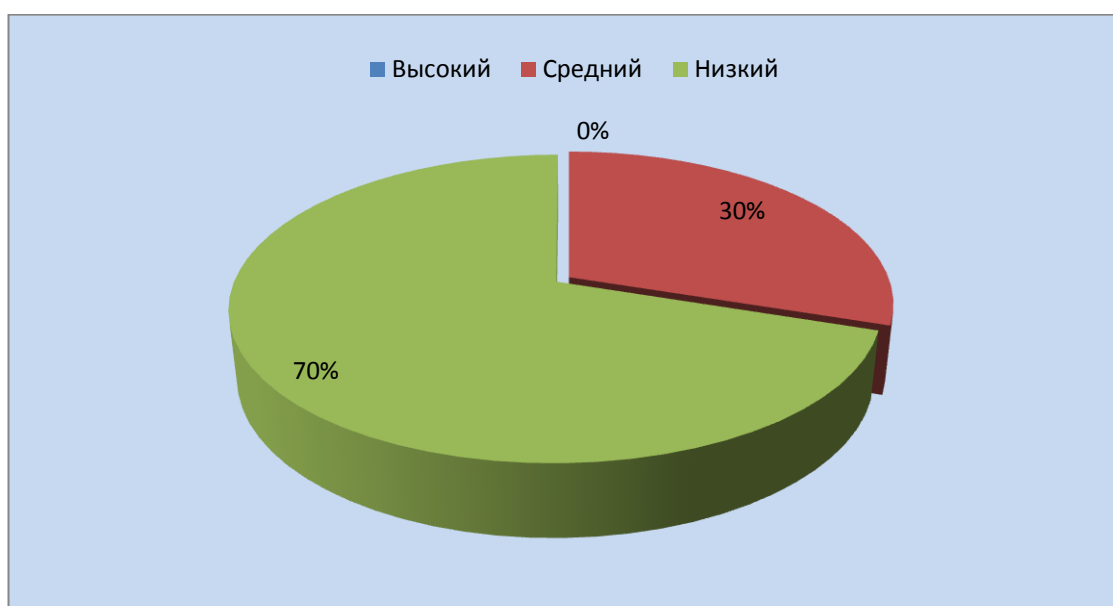


Рисунок 1 – Уровень сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

По результатам, приведенным на рисунке, мы видим, что сформированность грамматического строя речи в данной группе детей находится на недостаточном уровне. Только три ребенка показали средний уровень.

Качественный анализ результатов показал следующее.

В первой части обследования детям были предложены задания типа: повторение предложений, исправление ошибок в предложении. По результатам обследования нужно заметить, что с заданиями справились 4 ребенка (Юля, Сережа, Сережа, Арсений); однако, все дети недостаточно точно воспроизводили предложения, присутствовали замены слов (без

искажения смысла предложения), пользовались стимулирующей помощью, у остальных детей группы отмечались многочисленные нарушения структуры предложения, искажения смысла, множественные аграмматизмы.

Лена С. При словообразовании наблюдались ошибки нескольких типов: словообразование с использованием аффиксов другого значения. При образовании названий детенышей, часто называла уменьшительно-ласкательную форму названий взрослого животного: например, вместо «щенок» - «собачка», «цыпленок» - «курочка»; при образовании прилагательных от существительных выбирала неправильный суффикс: «дом из кирпича» - «кирпичовый», «шуба из меха» - «мехная», «медвежья лапа».

Наблюдалось воспроизведение прилагательного, семантически далеко предполагаемому: например, «ружье охотника» - «большое, ... опасное».

Саша Г. Наблюдалась ошибка при словообразовании таких типов: наложение суффиксов, например вместо «куколка» - «куклочка»; при образовании названий детенышей называл ненормативную форму названий взрослого животного, например: «коровенька», «собачик»; при образовании прилагательных от существительных, заменял прилагательное существительным: «банка из стекла» - «бутылка»; наблюдалось наложение суффиксов: «кошачья лапа» - «кошачковая».

Иван М. Ошибки заключались в: словообразовании с использованием аффиксов другого значения вместо «цыпленок» - «курочка», наложении суффиксов, например: «телененок», «кроватьночка»; при образовании прилагательных от существительных наблюдались лексические замены: «шуба из меха» - «пушистая», вместо «львиная лапа» - «большая».

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.

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

Данные констатирующего эксперимента позволили наметить направления коррекционной работы по развитию грамматического строя речи детей экспериментальной группы.

2.2. Реализация педагогических условий развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи третьего

Работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективной только при создании определенных условий. В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящие ее достижение.

Обобщая различные подходы к определению педагогических условий,

можно констатировать, что это совокупность взаимосвязанных средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, наличие которых позволяет соответствующим образом способствовать развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Определяя комплекс условий развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы стремились соотносить их с актуализировавшийся в последнее время гуманно-ориентированной концепцией образования, которая, по отношению к развитию учащихся, предполагает опору на их индивидуальные особенности, возможности и потребности. Мы опирались, также, на идеи развития детей с ОНР III уровня, методологические основания процесса их обучения.

В качестве педагогических условий организации формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровнями рассматривались:

- необходимость организации специальной работы по коррекции нарушений грамматического строя речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

- использование комплекса упражнений по развитию умений грамматически правильно выражать свои высказывания, строить предложения

- создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми грамматического строя речи;

- широкое использование игровых форм работы.

Охарактеризуем каждое из выделенных нами педагогических условий с точки зрения их целесообразности и соответствия современному состоянию педагогической науки.

Необходимость в специальной работе по коррекции нарушений грамматического строя речи учащихся определяется:

- во-первых, речевым недоразвитием детей, одним из проявлений которого являются резко выраженная ограниченность словарного запаса,

искаженное восприятие, произношение и понимание слов, неправильное их употребление.

Во-вторых, исключительно важной ролью слова в языке и правильным их употреблением в речевом потоке, так как слово является центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию – понятийную, функционально-стилистическую и грамматическую; заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах – предложениях.

В-третьих, потребностью в постоянном пополнении запаса слов. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми, как в устной, так и в письменной форме.

Актуальность первого, выдвинутого нами условия – необходимость организации специальной работы по коррекции нарушений грамматического строя речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня – подтверждается проведенным нами анализом педагогической литературы, который показывает необходимость организации логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня.

Проанализировав методико-педагогическую литературу по проблеме исследования, 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 ОНР III уровня.

Отбор содержания грамматической работы осуществлялся на основе анализа требований 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. Формируя коррекционную работу, мы проектировали постепенный переход освоения грамматического строя речи на иной уровень грамотной устной

речи. Логопед реализовывал программу с учетом особенностей контингента детей экспериментальной группы и методических рекомендаций авторов программы.

Логопедическая работа проводится в форме фронтальных и индивидуальных занятий с детьми. Взаимосвязь между двумя видами занятий обеспечивало целостное воздействие на речевой дефект, способствовала совершенствованию речевых компонентов, развитию коммуникации.

Содержательный компонент процесса формирования грамматического строя речи у детей ОНР III уровня был регламентирован программой и тесно связан с работой над правильным употреблением слов в предложении.

В работе по расширению номинативного словаря особое внимание уделялось усвоению обобщающих понятий, проводилась работа по уточнению связи обобщающего понятия с существительными, входящими в данное обобщающее понятие. На последующих этапах работы проводилось расширение объёма обобщающего понятия за счёт малопродуктивных слов.

Работая над изменением имён прилагательных, мы параллельно с развитием представлений о цвете, величине, форме, признаках высоты, толщины, осуществляли работу по формированию умения сравнивать предметы по различным признакам. Чтобы ребёнок умел различать пищевые продукты по вкусу и знал соответствующие слова для его обозначения (горький, сладкий, кислый, солёный, солоноватый, и пр.), чтобы он умел охарактеризовать окружающие предметы по температуре (холодный, горячий, тёплый, прохладный и т.п.), мы обязательно обращали внимание ребёнка на то, что один и тот же предмет всегда обладает сразу многими качествами.

Работа над глагольным словарём проводится в следующей последовательности: глаголы, обозначающие движение; состояния человека; движения животных.

В процессе работы над прилагательными и глаголами особенно

большое внимание уделяется их закреплению в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте.

Работа над новым словом включало следующие этапы:

1. Уточнение звукового образа слова, звуковой анализ слова;
3. Выделение семантических признаков данного слова;
4. Закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении). Одним из направлений работы являлось уточнение контекстуального значения слова, работа над его многозначностью.

Уточнение многозначности слова проводится как при определении значения существительных, так и при определении контекстуальности значения прилагательных и особенно глаголов (бежит мальчик, бежит ручей, бежит время). На начальных этапах отрабатываются наиболее продуктивные конкретные значения слова (например: бежит мальчик), затем контекстуальные значения, менее продуктивные (например: бежит ручей) и затем переносные значения (бежит время).

Формирование синтагматических связей слова предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях.

Овладение словосочетанием способствует усвоению и закреплению правил грамматического строя речи, явилось условием усвоения всё более усложняющейся структуры предложения, в частности, условием перехода от простого нераспространённого предложения к распространённому. Закрепление словосочетания облегчало более быстрый выбор слова, т.к. на основе синтагматических связей одно слово как бы по цепочке вытягивает другое слово.

Развитие глагольных словосочетаний проводится в определённой последовательности:

1. Словосочетание, включающее глагол и существительное в винительном падеже без предлога (например: несёт сумку, кормит птиц);
2. Словосочетание, состоящее из глагола и существительного в

дательном, творительном, родительном падеже без предлога (дарит маме, чистит щёткой);

3. Словосочетание, включающее глагол и предложно-падежную конструкцию (идёт к дому).

Среди словосочетаний большое внимание уделяется следующим: существительное + прилагательное (красный мак); существительное в именительном падеже + существительное в косвенном падеже (хвост лисы).

Наличие достаточно богатого словарного запаса и владение многозначностью слов служит необходимым условием для свободного и беспрепятственного выражения человеком своих мыслей, чувств и пр. Но для правильного построения речи необходимо ещё умение правильно, в соответствии с законами грамматики, связывать слова между собою в предложении, чтобы речь не звучала «аграмматично».

Далее следуют некоторые простейшие приёмы работы по преодолению аграмматизмов в устной речи детей.

Работа над образованием множественного числа существительных осуществляется путем преобразование слова из единственного числа во множественное. Взрослый устно называет одно за другим существительные единственного числа. Ребёнок в ответ должен образовать соответствующие формы множественного числа. Например: стол – столы и т.д.

При подборе слов мы предусматривали разные типы окончаний в существительных множественного числа, поскольку именно многообразие этих окончаний и представляли для ребёнка наибольшие трудности.

Работа над согласованием существительных с числительными, осуществляется аналогичным способом. Устно ребёнку предлагается сочетание существительного с числительным один, а он в ответ должен согласовать это же существительное с числительным два (три, четыре) и пять (шесть, семь, восемь, девять и т.д.). Например: одно окно – 2 (3,4) окна, 5 окон и т. д.

Особое внимание мы обращали на подбор существительных с

разными типами окончаний, поскольку дети с отставанием в речевом развитии очень склонны подводить их под общий шаблон, что характерно для детей более раннего возраста (пять столов – окон – зеркалов – деревьев – цыплёнок вместо: пять столов – окон – деревьев – зеркал – цыплят).

В работе над правильным употреблением предлогов, прежде всего, необходимо обеспечивать прочное усвоение ребёнком основных значений каждого предлога, что достигается путём систематических и наглядных упражнений. Например, ребёнку объясняется значение предлога под (внизу под чем – то), после чего какой – либо предмет последовательно кладётся то под стол, то под шкаф, то под тетрадь и т.д. В задачу ребёнка входит правильное оречевление соответствующих действий: «Карандаш под столом, под стулом, под книгой, под тетрадью».

После того, как ребёнок научился употреблять в своей речи простые предлоги (НА, ПОД, НАД, В и пр.), мы переходили к усвоению более сложных предлогов (около, через, из-за, из-под и др.). Правильность их употребления также отрабатывается в ходе выполнения конкретных действий с предметами. Как и в предыдущих разделах работы, здесь также предусматривалось многообразие окончаний существительных, употребляемых с одним и тем же предлогом. Проведение такой работы сравнительно быстро дало положительные результаты.

В работе над образованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, ребёнку устно предлагаются имена существительные, от которых он образует новые слова. Например: дом – домишко, перо – пёрышко, шишка – шишечка, тетрадь – тетрадочка, петух – петушок, голова – головка, платье – платьице и т.д. Как видим, все эти слова должны были образованы при помощи разных суффиксов. Таким образом, подбираются и другие слова. Упражнения продолжаются до тех пор, пока ребёнок не научится выполнять задания быстро и безошибочно.

Работая над образованием приставочных глаголов, мы в ходе оречевления производимых действий или картинок с изображением этих

действий учили детей правильно употреблять приставочные глаголы. Например, ребёнку объясняется, что приставка при- означает приближение к чему-то, присоединение, после чего оречевляются соответствующие действия или картинки с изображением: прибегать, прилетать, приходить, приплывать, прибывать (т.е. присоединять), приделывать (тоже присоединять) и т.д.

Обязательно обращали внимание на правописание приставки (именно при-, а не пре-). После того, как ребёнок научился образовывать и правильно употреблять глаголы с этой приставкой, переходили к следующей. Например: что приставка вы- означает выход чего-то изнутри наружу: выходить, выбегать, высыпать, вылетать, выпрыгивать, выбрасывать и т.д. Аналогичные упражнения проделывались с приставкой пере- означающей «переход через что-то» (переходить, переплыть, перепрыгнуть и т.д.) и со всеми другими глагольными приставками. В дальнейшем все отработанные по – отдельности глагольные приставки как бы «сводятся воедино» путём последовательного присоединения каждому из них к одному и тому же глаголу: приходить, выходить, заходить, переходить, уходить. Этот вид работы позволял ребёнку до конца осознавать смысловое значение глагола.

Работая над образованием относительных прилагательных, мы предлагали ребёнку образовывать относительные прилагательные от предлагаемых существительных. Например: Сумка из кожи – кожаная, Шапка из меха – меховая и т.д.

Упражнения повторялись в разных вариациях до тех пор, пока ребёнок не переставал давать ошибочные ответы.

Работа над образованием притяжательных прилагательных, осуществлялась путем образования притяжательных прилагательных от имен существительных. При этом на первых порах для упражнений предлагались такие существительные, притяжательные прилагательные, которые образовывались при помощи одних и тех же суффиксов и окончаний. Например: взрослый говорил ребёнку: «Давай посмотрим, у кого чья голова?

У тигра – тигриная, а у лошади? И т.д. И лишь после достаточно прочного усвоения ребёнком каждого отдельного вида окончаний в дальнейшем все эти задания предлагались «вразбивку», например: у тигра голова тигриная, у зайца -... , у лисы -... , у собаки - ... и т.д.

Специального внимания требовали те притяжательные прилагательные, при образовании которых имели место чередование согласных в корне слова. Например: голова медвежья (а не медведья), верблюжья (а не верблюдыя), петушиная (а не петухиная) и т.п. Эти формы особенно трудны для детей, поскольку они часто стремятся во вновь образуемом слове полностью сохранить в неизменном виде корень исходного слова.

После такой предварительной отработки грамматических форм в дальнейшем необходимо постоянно следить за правильностью её употребления в повседневной речи ребёнка.

Так ребёнок постепенно научится грамматически правильно строить свою устную речь, что и является самой надёжной предпосылкой профилактики аграмматизмов в дальнейшем при овладении письменной речью в школе.

Поэтому очень важно заботиться о развитии устной речи ребёнка в дошкольном возрасте. И на пороге школы он уже не окажется беспомощным, а будет вполне подготовлен к усвоению достаточно сложной школьной программы.

Создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми навыков грамматического строя речи, составило сущность одного из условий.

Стимулирующе-мотивационный компонент отражал необходимость в процессе формирования грамматического строя речи, опираясь на имеющуюся систему мотивов, побуждающих заниматься, формировать у детей познавательную мотивацию, осознанность в овладении учебной культурой.

Операционно-деятельностный компонент предполагал организацию

деятельности по формированию грамматического строя речи с использованием логопедом общих, специальных и специфических методов обучения, средств и форм, обеспечивающих эффективное развитие лексики и грамматики детей с ОНР III уровнем.

Контрольно-регулирующий компонент включал различные виды контроля овладения детьми и лексикой, и грамматикой.

Ориентация на данную структуру развития грамматического строя речи позволяет логопеду целенаправленно руководить образовательным процессом, видеть достижения и трудности детей на всех этапах овладения умением, подбирать адекватные методические приемы обучения.

При формировании грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня целесообразно выстраивать работу учителя-логопеда следующим образом.

Первое – это постановка логопедом цели, мотивация в овладении умением грамотно выстраивать свои высказывания. Мотивация – своеобразный двигатель учения, как в любой другой деятельности. Она может быть разной по своей сути и оказывать в силу этого разное влияние на развитие образовательной деятельности, но без сильных реально действующих мотивов успешное обучение невозможно. Формирование рациональных умений, которые приводят к решению учебно-познавательных задач наиболее коротким и экономным путем, способствует формированию положительной мотивации. В свою очередь положительная мотивация благотворно влияет на приобретение обучающимися умений учиться.

Мотивация в вербальной форме оказывается малодейственной для детей с ОНР. Форма мотива должна учитывать особенности развития дошкольников. Наилучшие условия для мотивированной деятельности создаются в условиях практической деятельности.

Практическая деятельность первоначально несет основную нагрузку в аспекте формирования мотивации обучения. Общая задача логопеда состоит в том, чтобы ребенок постоянно был мотивированным к действиям и в

начале занятия, и в ходе его, и в конце у обучения. В начале занятия ребенок должен понять, что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст овладение данным умением. В ходе занятия помимо сохранения и усиления исходной мотивации могут возникнуть новые дополнительные мотивы. Это происходит, если ребенок начинает осознавать и понимать, какими способами он действует, умеет их оценить, сравнить, получить удовлетворение от самого процесса своего обучения. В конце занятия необходимо создать мотивацию завершения – ребенок должен уметь оценить, какие поставленные в начале занятия задачи выполнены, какие – нет, уметь определить причину этого, наметить для себя выводы, задачи для дальнейших этапов.

В соответствии с задачами исследования, экспериментальное обучение предполагало, что вся деятельность по развитию грамматического строя речи осуществлялась на занятиях в связи с работой над той или иной темой. В процессе какого-либо этапа усвоения темы подбирались задания, упражнения. Тренировочные упражнения проходили в органической связи с изучаемым учебным материалом. При этом упражнения подбирались разные не только по содержанию, но и по сложности и по видам деятельности.

Проверка овладения детьми грамматикой проходила параллельно и в связи с изучением учебного материала. Формы проверки: мини-задания, решение которых позволяло одновременно проверить усвоение знаний и провести закрепление темы, а также индивидуальные задания для каждого ребенка.

Воспитатели были ознакомлены с этапами формирования грамматического строя речи и продолжали эту работу на своих занятиях. Целенаправленное планирование логопедом этапов, сроков, тем для развития лексики и грамматики, учет взаимодействия в работе воспитателей и родителей детей способствовали экономии времени, сил, предотвращали перегрузку дошкольников.

Использование комплекс упражнений по развитию умений грамматически правильно выражать свои высказывания, строить предложения дошкольников явилось следующим условием в работе с детьми.

Для формирования грамматического строя речи детей экспериментальной группы нами был составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на активизацию словарного запаса детей, совершенствование умений согласования слова в предложении и образования новых слов с помощью суффиксов, обогащение речевой практики детей, овладение способами моделирования речевого высказывания, различными речевыми операциями.

Особое внимание в комплексе упражнений уделялось формированию умения грамматически правильно выражать свои высказывания, строить предложения.

Подготовительные упражнения способствовали развитию мелкой моторики пальцев рук и совершенствованию высших психических функций.

Пальчиковая гимнастика способствовала улучшению мыслительной деятельности, синхронизации работы полушарий головного мозга, процессов запоминания, повышения устойчивости внимания.

Упражнения способствовали уточнению структуры значения слова, овладению значением морфем, системой грамматических значений, закреплению связей между словами.

Упражнения включали задания на развитие ассоциаций, классификацию предметов по картинкам, отгадывание загадок, придумывание слов по заданию логопеда, сравнение предметов, подбор антонимов, синонимов, прослушивание текста и выполнение заданий, составление предложений, группировку слов по семантике, слоговой анализ и синтез слова и т.д.

Упражнения по формированию словообразования способствовали пополнению словарного состава языка, уточнению значения слов, нормированию процессов словообразования, развития морфологической

системы языка, выделению морфем в слове соотносению их со значением, морфологическому анализу слова.

В упражнения входили задания на образование существительных, прилагательных с помощью различных суффиксов, образование глаголов с помощью приставок.

На протяжении всей нашей работы в процессе специально подобранных игровых упражнений, логопедическая работа была направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных.

С целью закрепления словообразования глаголов на подгрупповых занятиях мы использовали различные картинки, где дети называли слова, обозначающие действия, выполняли сами различные действия с предметами.

Упражнения на формирование словоизменения способствовали развитию предложно-падежных конструкций, самостоятельных связных высказываний, устной речи. Задания носили характер дифференциации слов, согласование слов с разными частями речи и пр.

Во время проведения упражнений, нами широко использовались демонстрация действий, сюжетные картинки, благодаря чему дети лучше понимали задания, успешнее составляли предложения.

На первоначальных этапах большую роль имела помощь взрослого. Она выражалась в совместном проговаривании предложений, в завершении ребёнком предложений, начатых взрослым. Это способствовало закреплению навыков практического употребления определённых, сложных для ребёнка, речевых конструкций.

Так же нами широко использовались варианты хорового проговаривания, что помогало неоднократно произносить каждому ребёнку новую, грамматически правильную форму слова, повышало речевую активность детей, помогало расширить их речевую деятельность.

Широкое использование игровых форм работы является следующим условием в развитии лексико-грамматического строя речи детей с ОНР III

уровня.

Являясь ведущей деятельностью дошкольников, игра для детей с ОНР служит необходимым условием развития речи. Д.Б. Эльконин, занимающийся проблемой игры показал, что главной целью любой дидактической игры является обучение. Поэтому ведущим компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая даётся ребенку как игровая.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической задачи является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры.

Использование загадок, считалок, сюрпризов, интригующего вопроса, сговора на игру, напоминание об игре, в которую дети охотно играли ранее, стимулировал интерес к ней, желание играть. Включение в игру элемента соревнования, использование фишек, с помощью которых оценивались правильные игровые решения, повышали у детей активность и инициативу.

Как игровой метод обучения дидактическая игра используется на всех занятиях для усвоения определенных способов умственных действий, систематизации, уточнения знаний детей. Инициатива в выборе и в проведении игры принадлежит самому воспитателю. Содержание игры и ее правила подчинены воспитательно-образовательным задачам, выдвигаемым конкретными программными требованиями того или иного вида занятий.

Так, отрабатывая на подгрупповых занятиях такие игровые приемы – для практического ознакомления детей с использованием в речи существительных: «Что спрятано?», «Что нужно кукле?», «Что кому нужно?», «Кто чем защищается?» и др. мы закрепляли в речи детей правильное употребление существительных единственного, множественного числа в именительном, родительном, винительном, дательном, творительном, предложном падежах.

Такие игры как, «один – одна - одно», «Разложи картинки» - учили детей различать род существительных. В играх «Что это?», «Игра в загадки»,

«Обобщения», мы использовали при отработке и закреплении обобщающих понятий. Эти игры предполагали активный поиск слова и понимание его значения. Все эти игры и такие как «Чьи детки?», «Рыбы, звери, птицы», «Сложи животное» и др. мы включали во фронтальные занятия, закрепляли в активном словаре детей существительные по темам: «Домашние животные», «Игрушки», «Рыбы, звери, птицы». В этих играх закрепляется понятие о живых и неживых предметах, сначала сформировали каждое понятие отдельно (живые - неживые), а затем провели сравнение и сделали вывод, подчеркнув общее свойство предметов, например: они живые.

С большим интересом дети воспринимали игры на отгадывание загадок. Такие игры как отгадывание загадок приносят большую пользу, потому что; детям предлагается набор признаков, по которым они должны определить предмет. Мы предлагали детям самим придумать или вспомнить свои загадки.

Выделяя и называя свойства, признаки предмета, называя действия, которые может совершать тот или иной предмет, логопед стимулировал употребление слов различных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов. Главная задача на этом этапе обучение детей правильному согласованию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание направляли на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы.

На индивидуальных занятиях с помощью игр мы отработывали навыки использования прилагательных, согласование прилагательных с существительным в роде, числе, падеже. Дети приносили свои любимые игрушки, описывали их, отгадывали загадки.

Речевой материал для проведения игр содержал знакомые детям слова.

В таких играх, как «Я - мы», «Домик» и др. на индивидуальных занятиях и на подгрупповых мы учили детей согласовывать местоимения с

глаголами, правильному употреблению местоимений и предлогов в речи. Игры «Слушай команду», «Холодно - жарко», «Когда это бывает?» и др. помогали детям понимать и правильно использовать наречия в речи. Необходимо заметить, что при закреплении на фронтальных занятиях в подобных играх хорошо знакомого материала, детьми с интересом воспринималась дидактическая задача, и они активно участвовали в них.

На этом материале появляется возможность практически познакомить ребенка с системой языка и научить употреблять в речи новые слова и словосочетания.

При работе над простым предложением, основной акцент мы делали на составление предложений и определение количества слов. Предложение мы составляли с опорой на картинку и давали его схему. На индивидуальных занятиях дети учились не только определять количество слов и их порядок в предложении, но и ставить к каждому слову вопросы «кто?» и «что делает?».

Работа с предложением должна быть для ребенка осознанной, а игровая форма помогала варьировать задания и ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия. В работе с простым предложением мы учитывали, что в процессе обучения дети должны овладеть, умением развертывать, распространять предложение, перестраивать его структуру при одном и том же содержании в зависимости от интонации. Предложение имеет линейную протяженность. Поэтому на занятиях при помощи игр: «Какое слово по порядку?», «Чего не хватает?», «Предложения по картинкам» это свойство подчеркивается и становится наглядным при выкладывании схем из полосок бумаги, также мы закрепляли такие понятия: начало, конец, первое слово, последнее слово, слово, стоящее в конце предложения, в начале его.

Детям предлагали распространить простое предложение. Отрабатывая на подгрупповых занятиях при помощи таких игр, как «Чья вещь?», «Чей хвост?», «Составь предложение», «Чем?» и др., дети знакомились с

различными падежными конструкциями, на основе этих словосочетаний, предлагалось детям самим придумать предложения.

Эти игры учили детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением. В ходе этих занятий повторялись и закреплялись обобщающие понятия, а также пополнялся активный словарь детей. Эти игры мы включали во фронтальные занятия, где старый материал перемежается с новым, а также использовали новые формы работы. Так в игре «Человек и животные», дети при инсценировке сказки имитировали голоса животных, за которых они говорили, в этой игре закреплялось умение детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением.

Работая над предлогами в предложениях, основной нашей задачей было: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Мы предлагали детям выполнить, например поручения: положить предмет внутрь чего-то и ответить, куда положен предмет (конструкции с предлогом «в»), или поместить предмет на поверхности чего-то (конструкции с предлогом «на»), спрятать предмет подо что-то (предлог «под») и т.п. А также детям предлагали поиграть в загадки, отвечая на вопрос «У кого?» «Когда это бывает?», «Найди такое дерево», «Ключи» и др., помогали детям правильно употреблять в речи предлоги «за, в, с, у, на»,.

В работе над сложным предложением, нашей главной задачей является обучить детей правильно составлять сложное предложение. На подгрупповых занятиях надо учить детей составлять самостоятельно предложения на определенную тему с опорой на наглядный материал или действие. В процессе работы над предложением мы вводили противопоставление, обращали внимание на причинно-следственные связи. Возросшие речевые возможности детей в ходе коррекционного воздействия позволили нам на этом этапе обучения использовать такие игры «Живая картина», «Рассказ из конверта», «Составь предложение», которые

предусматривали составление детьми предложений по картине, по серии картинок, описание предметов, их сравнение. Эти упражнения предшествуют работе со связным текстом.

Таким образом, фронтальные логопедические занятия, в ходе которых используются дидактические игры, игровые приемы вызывают у детей огромный интерес, оживление, радость, что поддерживает положительный эмоциональный настрой, позволяет удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием, обеспечивает легкое и быстрое усвоение программного материала.

Выполнение комплекса дидактических игр используется в процессе организации коррекционно-педагогической работы различными специалистами: логопедом, дефектологом, психологом, воспитателями.

Таким образом, для формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимо выполнение вышерассмотренных педагогических условий.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2018 года по май 2019 года с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе МБДОУ Д/с №147 г. Челябинска.

Работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня осуществлялась при соблюдении, выделенных нами педагогических условий, обеспечивающих эффективность работы по формированию грамматического строя речи. На занятиях логопед применял отобранный нами комплекс упражнений по формированию грамматического строя речи. Занятия проводились фронтально два раза в неделю по двадцать минут. Индивидуальная работа осуществлялась три раза в неделю.

Упражнения комплекса были рекомендованы воспитателям для организации воспитательно-образовательной работы, родителям для использования упражнений с детьми дома. На занятиях широко использовались игровые формы работы, большое внимание было уделено созданию мотивационного фона.

Каждое занятие носило занимательный, игровой характер. В играх отрабатывались грамматические категории в соответствии с программой и перспективным планом работы учителя-логопеда.

Фронтальные логопедические занятия, в ходе которых использовались специальные упражнения и дидактические игры у детей вызывали интерес, оживление, радость, что поддерживало положительный эмоциональный настрой. Также применение игровых средств на занятиях в течение длительного времени позволяло удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием.

В мае нами был проведен итоговый контроль. Детям были даны те же задания, что и при первом исследовании.

Результаты исследования уровня развития грамматического строя речи детей с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2–Результаты исследования уровня сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы

№	Ф.И. ребенка	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Количество баллов	% выполнения	Уровень развития
1	Юля С.	5	4	4	4	3	4	4	28	80	в
2	Арсений Г.	4	4	3	4	4	3	3	25	71	с
3	Саша Г.	3	3	3	3	2	2	3	19	54	с
4	Иван М.	3	3	3	2	2	2	2	17	49	н
5	Лена С.	3	3	2	2	2	2	2	16	45	н
6	Яна К.	1	1	1	1	1	1	1	7	20	н
7	Сереза Б.	3	3	3	2	2	2	2	17	49	н
8	Сереза К.	4	4	3	4	3	3	3	24	68	с
9	Максим Ф.	4	4	4	3	3	3	3	24	68	с
10.	Ульяна П.	1.	1	1	1	1	1	1	7	20	н

Таким образом, анализ результатов исследования уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы показал наличие положительной динамики, один ребёнок (10 %) имеет высокий уровень, 4 дошкольника (40%) – средний уровень, 5 детей имеют низкий уровень (50 %).

Качественный анализ показал следующие результаты. С заданием на конструирование предложений по опорным словам дети справились хорошо, замечали ошибки, большинство ошибок исправили самостоятельно или с незначительной помощью.

Большая часть заданий по образованию множественного числа имен существительных выполнены самостоятельно и верно, единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов, либо с самокоррекцией.

При выполнении заданий по употреблению предложно-падежных форм существительных отмечаются ошибки, которые исправлялись с помощью логопеда путем уточняющих вопросов. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже не вызывает у большинства детей особых затруднений.

Навыки словообразования сформированы чуть ниже возрастной нормы. Такие задания как образование названий детенышей животных, существительных в уменьшительно-ласкательной форме, относительных прилагательных, притяжательных прилагательных, образование приставочных глаголов в целом выполнялись успешно, если давались уточняющие вопросы.

Распределение дошкольников по уровням сформированности грамматического строя речи в % представлено на рисунке 2.

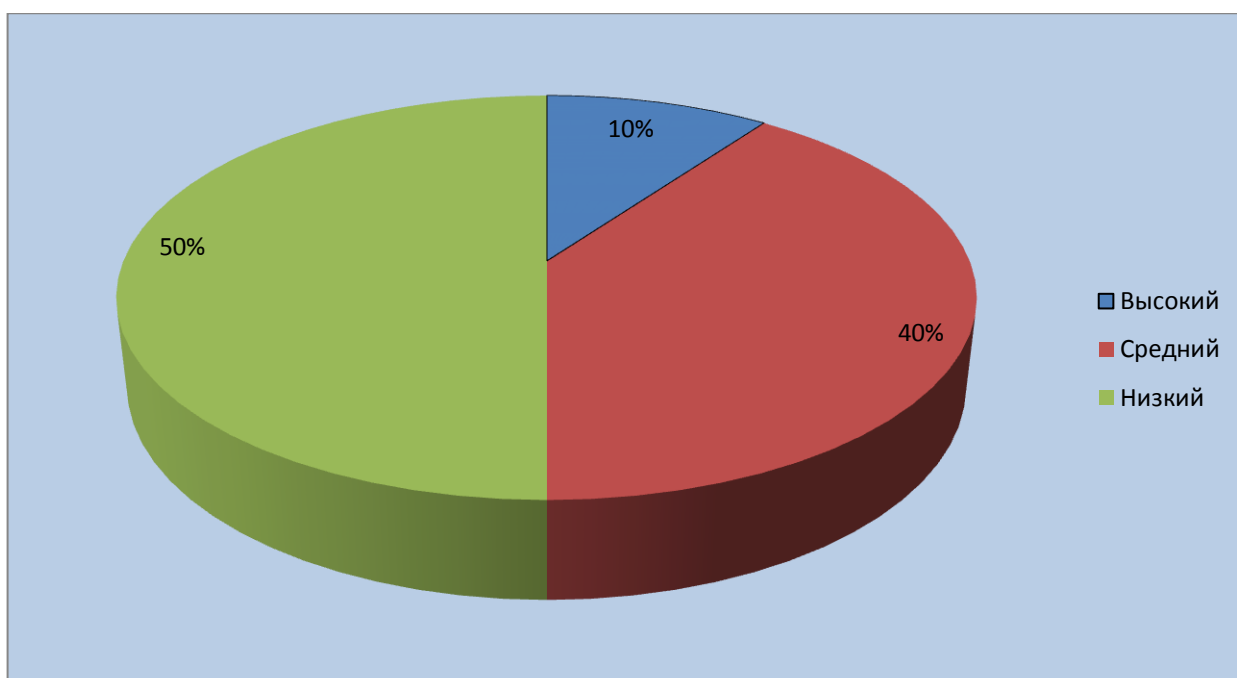


Рисунок 2 – Уровни сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на в %.

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на начало и окончание экспериментальной работы

Уровни	Количество детей на начало работы в %	Количество детей на конец работы в %
Высокий	-	10
Средний	30	40
Низкий	70	50

По данным, приведённым в таблице, мы видим, что количество детей с высоким уровнем развития грамматического строя речи увеличилось на 10 %; со средним уровнем также увеличилось на 10%, с низким уровнем уменьшилось на 20%.

Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим их в виде рисунка 3.



Рисунок 3 - Сравнительные показатели уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня до и после проведения экспериментальной работы в %

Применение оптимальных игровых средств в ходе фронтальных логопедических занятий, насыщенность занятий игровыми ситуациями с привлечением сказочных героев вызывало интерес к заданиям у детей, поддерживало их положительный настрой, стимулировало мыслительную деятельность дошкольников, повышало мотивацию к обучению.

При создании нами постоянно игровых ситуаций обеспечивалась возможность удержания в течение длительного времени максимальной работоспособности детей, а также более легкого и быстрого усвоения программного материала, что в свою очередь, объясняет более высокие показатели успешности в обучении на конец формирующего эксперимента.

Это свидетельствует о том, что выделенные нами педагогические условия позволили обеспечить эффективность работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Нами проведена экспериментальная работа с детьми с ОНР III уровня. Базой для проведения экспериментальной работы явилось МБДОУ Д/с №147 г. Челябинска. Мы исследовали уровень сформированности грамматического строя речи с помощью методик Филичевой Т.Б., Тумановой Т.В., Грибовой О.Е., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. Исследование позволило получить оценку уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

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.

С целью преодоления выявленных недостатков в грамматическом строе речи детей с ОНР III уровня мы проанализировали литературу, изучили методические рекомендации. На основании изученной литературы нами были разработаны педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по формированию грамматического строя речи.

По итогам проведенной работы у детей с ОНР III уровня отмечается положительная динамика в овладении грамматическим строем речи, что свидетельствует об эффективности выделенного нами педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специальной литературы по проблеме исследования показал, что процесс овладения родным языком, его грамматическим строем определен, как один из актуальных в методике коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя речи является очень важным в его развитии. Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания.

При изучении состояния грамматического строя речи и анализе полученных результатов, мы основывались на данных соответствующей психологической, психолингвистической, логопедической и специальной педагогической литературы.

Наиболее полно вопросы формирования лексико-грамматических категорий у детей с ОНР дошкольного возраста освещены в работах Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Т.Б.Филичевой, Тумановой Т.В., Грибовой О.Е., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. и других.

Исследования этих авторов позволили получить необходимые знания о теоретических и практических аспектах проблемы формирования лексики и грамматики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, об общих методических подходах по определению содержания коррекционно-логопедической работы.

Выявление особенностей детей с ОНР III уровня речевого развития и полученные данные при проведении констатирующего эксперимента, учитывались нами при проведении экспериментального обучения.

По завершению обучающего эксперимента было проведено контрольное исследование. Данные контрольного исследования показали

наличие положительной динамики в формировании у детей с ОНР грамматического строя речи.

При надлежащем педагогическом воздействии у детей с ОНР III уровня значительно снижается число грамматических ошибок: при согласовании существительных с глаголами; согласовании существительных с прилагательными в роде, числе и падеже, словообразовании и так далее.

Предложенные нами педагогические условия при обучении детей с ОНР III уровня речевого развития оказались эффективными в работе с этой категорией детей.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена проведенной экспериментальной работой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Афонькина Ю.А, Усанова И. И, Филатова О.В. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования, 2010. - 67 с.
2. Беззубцева Г.В. Развиваем руку ребенка, готовим ее к рисованию и письму / Г.В.Беззубцева, Т.Н.Андиевская. - М.: ГНОМ и Д, 2004. -120с.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К.Бондаренко. - М.,1991г. – 245 с.
4. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, 2012. — 36 с
5. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М.Бородич. – 2-е изд. –М., 1984. – 380с.
6. Бурлакова М.К. Советы логопеда / М.К.Бурлакова. – М.: В.Секачев, 2004. – 64с.
7. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Л.А.Венгер. - М., 1978. – 174с.
8. Гербова В.В. Воспитание детей в старшей группе детского сада / В.В. Гербова, Р.А.Иванкова. – М.: Просвещение,1984. – 228с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – М., 1961. – 276с.
10. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А.Н.Гвоздев. - М., 1948. – 112с.
11. Гризик Т.И. Занятия по развитию речи детей 5-6 лет / Т.И.Гризик, Л.Е.Тимошук. – М., 2000. – 64с.
12. Гризик Т.И. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи / Т.И.Гризик. – М., 2000. – 64с.
13. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н.Ефименкова. – 2-е изд. – М.: Просвещение,1985. – 112с.
14. Зеeman М. Расстройство речи у дошкольников / М.Зеeman. – М., 1962. Разд.2
15. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителями-логопедами в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р.А.Кирьянова. – СПб, 2002. – 368с.
16. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И Д.Коненкова. – М., 2004. – 95с.
17. Комратова Н.Г. Учимся говорить правильно: Учеб.-метод. пособие по развитию речи детей 3-7 лет / Н.Г.Комратова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208с.
18. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера. 2004. – 464с.
19. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е.Левина. – М., 1968.
20. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М., 2002. – 428с.
21. Логопед // Научно-методический журнал. – 2006. - №6. – С.61-62.
22. Логопед // Научно-методический журнал. – 2007. - №3. – С.57-60.
23. Лопатина Л.В. Формирование восприятия речи у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л.В.Лопатина. – СПб: «Образование», 1990. – 253с.
24. Лопухина И. Логопедия. 550 занимательных упражнений для развития речи / И.Лопухина. – М.: Аквариум, 1995. – 384с.

25. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.И.Логинова, Ф.А.Сохина. – М., 1979.-176 с.
26. Логинова В.И.ошкольная педагогика / В.И.Логинова, П.Г.Саморукова. – М.: Просвещение, 1988. – 69с.
27. Люблинская.А. Детская психология / А.А.Люблинская. - М.: Просвещение, 1971.
28. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А.Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 208с.
29. На пороге школы: Метод.реком. для воспитателей, работающих с детьми по программе «Радуга». – М.: Просвещение, 2003. – 160с.
30. Нарушение речи у дошкольников / Р.А.Белова-Давид, Б.М.Гриншпуг. – М., 1972. – 276с.
31. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4-7 лет) / Н.В.Нищева. – СПб, 2004.
32. Нищева Н.В. Система коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В.Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 528с.
33. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада с общим недоразвитием речи (с4-7лет) / Н.В.ие и воспитание детей с нарушениями речи / В.И.Селеверстов. – М.,1982. – 216с.
34. Основы теории и практики логопедии / Р.Е.Левина. – М.. 1968. – 320с.
35. Павлов И.Д. Развитие детей 5-6 лет и подготовка их к школе / И.Д.Павлов, Г.Г.Петраченко. – Минск, 1975. – 185с.
36. Пименова Т.И. Выговаривать хочу...: Исправление недостатков звукопроизношения у детей \ Т.И.Пименова. – СПб.: КАРО, 2006. – 96с.
37. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых / В.И.Селеверстов, С.Н. Шаховская. – М.,1981. – 245с.
38. Предшкольное обучение грамоте в ДОУ: Методика и конспекты игровых занятий по программе «Радуга» / Н.А.Баева, Н.В.Колмыкова, Т.Л.Солодова. – м.: АРКТИ, 2007. – 96с.
39. Проверено практикой // Научно-методический журнал. – 2004. - №2. – С.24-30.
40. Полякова М.А. Самоучитель по логопедии / М.А.Полякова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 208с.
41. Развитие ребенка в детском саду // Журнал. Ребенок в детском саду. – 2004. – №3. – С.39.
42. Развитие ребенка в детском саду // Журнал. Ребенок в детском саду. – 2003. – №4. – С.41-42.
43. Разнообразные приемы для подготовки старших дошкольников к обучению грамоте // Журнал. Ребенок в детском саду. – 2004. – №5. – С.43-45.
44. Серебрякова Н.В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи / Н.В.Серебрякова, Л.С.Соломаха. – СПб.,2000. – 220с.
45. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП / И.А. Смирнова. – СПб., 2004 – 123с.
46. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с ОНР / Л.Н.Смирнова. – М.: «Мозаика-Синтез», 2006. – 80с.
47. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И.Сорокина. - М.,1982.
48. Стертые пути дизартрии. Пути коррекции / Сост.: Л.П.Петухова, Н.П.Ашихмина, С.Э.Зиберава. – Челябинск. 2003. – 112с.

49. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т.А.Ткаченко. – М.: «ГНОМ и Д», 2003. – 112с.
50. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Совершенствование навыков звукового анализа и обучения грамоте / Т.А.Ткаченко. – М.: «ЭГСИ», 1999. – 48с.
51. Ткаченко Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи / Т.А.Ткаченко. – М.: «ГНОМ и Д», 2006. – 32с.
52. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей / О.Н.Усанова. - М., 1990. – 236с.
53. Успенская Л.П. Учитесь правильно говорить / Л.П.Успенская, М.Б.Успенский. Ч.1., - М.: Просвещение, 1995. – 224с.
54. Успенская Л.П. Учитесь правильно говорить / Л.П.Успенская, М.Б.спенский. Ч.2., - М.: Просвещение, 1992. – 319с.
55. Ушакова О.С. методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. – М., 2003. – 95с.
56. Фалюшиан Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л.И.Фалюшина. – М.: «АРКТИ», 2003. – 45с.
57. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева. – М.: Просвещение, 1987. – 142с.
58. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б.Филичева – М., 1999. – 160с.
59. Филичева Т.Б. Устранение недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина – М.: Айрис пресс, 2004. – 224с.
60. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностирования устной речи / Т.А.Фотекова. – М., 2002. – 26с.
61. ХватцевМ.Е. Логопедия / М.Е.Хватцев. – М., 1959. – 347с.
62. Шашкина Г.Р. логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зими́на. – М.: «Академия», 2003. – 240с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс игр и упражнений, направленных на формирование грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.1. Игры и упражнения, направленные на дифференциацию категориального значения имени существительного

1. Игра «Один-много»

Цель: научить детей образовывать существительные именительного падежа множественного числа, расширять активный словарь детей по теме недели.

Наглядный материал: предметные картинки – предметы в единственном и множественном числе

Ход игры. Детям демонстрируется картинка с изображением одного предмета и предлагается найти картинку с изображением этого же предмета, но в большем количестве. Педагог показывает ребенку картинку и говорит для примера «У меня красный шар», а ребенок ищет такой же предмет, изображенный на картинке во множественном числе, и отвечает «А у меня красные шары». При повторном проведении игры детям может быть предложена другая форма работы - каждому ребенку дается четыре картинки, изображающие предмет в единственном числе и предлагается найти разложить их парами на столе с такими же предметами, но во множественном числе.

2. Игра «У кого похожая картинка?»

Цель: образование форм множественного числа существительных с окончанием на -ья.

Наглядный материал: предметные картинки.

Ход игры. Детям раздаются картинки с изображением предметов во множественном числе, педагог поднимает свою картинку и спрашивает детей у кого есть похожая.

Например: «На моей картинке нарисован стул. У кого есть такая же?» Ребенок, у которого такая же картинка, поднимает руку. Педагог спрашивает у него: «У тебя тоже на картинке один стул?».

Ребенок отвечает полным ответом: «У меня на картинке нарисованы стулья».

3. «Еж и ежик»

Цель: учить детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Наглядный материал: изображения двух ежей – большого и маленького, картинки с изображением овощей и фруктов.

Ход игры. Педагог показывает детям большого и маленького ежа и говорит, что ежикам надо помочь поделить их находки. Большой и маленький ежи нашли в осеннем лесу грибы, а в осеннем саду и на огороде – овощи и фрукты. А теперь они понесут свою добычу домой. Большой ежик сильный – он понесет большие плоды, а маленькому ежику мы дадим такие же плоды, но поменьше. Дети распределяют между ежами лесные и садовые дары и называют их.

4. «Назови ласково»

Цель: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: предметные картинки с изображением предметов большого и маленького размера.

Ход игры. Взрослый показывает ребенку картинку с изображением какого-либо большого предмета, например, помидора и спрашивает, как он называется. Затем объясняет: «Этот помидор большой. А как ты назовешь

ласково маленький такой же овощ?» Демонстрирует картинку (помидорчик.)
Аналогично рассматриваются другие овощи.

5. Игра в лото «Два и пять».

Цель: закрепление формы существительных родительного падежа единственного и множественного числа.

Оборудование: лото (карточки с изображением двух и пяти предметов).

Ход игры. Детям раздают карточки лото с изображением двух и пяти предметов. Например, два помидора, пять вишен, два огурца, пять яблок и т. д. Педагог называет предмет. Дети находят на карточке изображение предмета и определяют количество, называют словосочетание числительного с существительным и закрывают картинку фишкой.

Выигрывает тот, кто правильно называет количество предметов и раньше других закрыл все карточки лото.

6. Подбираем рифму

Цель: формировать умение образовывать форму родительного падежа множественного числа существительных.

Наглядный материал: предметные картинки.

Ход игры: Педагог читает детям шуточное стихотворение:

«Даю вам честное слово,
Вчера в половине шестого
Я видел двух свинок
Без шляп и ботинок»

- Мы с вами тоже сможем сочинить веселые шутки. Я буду начинать, а вы продолжите...

Речевой материал:

«Даем вам честное слово:
Вчера в половине шестого
Мы видели двух сорок

Без ... (ботинок) и ... (носков),
И щенков без ... (тапочек),
И синичек без ... (рукавичек)».

Во время чтения детям показываются картинки, предметы на картинках детям известны, материал заранее проговаривается.

7. Игровое упражнение «Кому, что нужно для работы»

Цель: закрепление темы «Профессии», усвоение дательного падежа в единственном и множественном числе.

Наглядный материал: предметные картинки.

а) Ход игры. Детям раздавались картинки, на которых изображены учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц и т.д. Затем каждый ребенок должен встать, показать свою картинку и сказать: «У меня учитель без указки, ему нужно дать указку» и т.д.

б) Ход игры. На доску вывешиваются картинки с девочками, мишками, собачками т.д., а детям раздаются картинки с предметами (книжка, конфета, мяч и т.д.). Каждый ребенок должен со своей картинкой и выбрать кому он, что даст.

8. Игра «Мой, моя, моё, мои»

Цель: закрепление согласования притяжательных местоимений с существительными.

Ход игры. Педагог предлагает детям назвать предметы, про которые можно сказать: «это мой», «это моя», «это моё».

Дети начинают называть такие предметы по цепочке с мест, если ребенок не справляется, то его спрашивают еще раз, когда ответят остальные дети.

9. Игра «Животные и их детеныши»

Логопед на доску выставляет картинки с животными и их детенышами.

Ход игры:

Вариант 1. Логопед: «Посмотрите на доску, кого вы видите?»

Дети отвечают по цепочке (образец ответа): «Я вижу козу и козлят».

Вариант 2. Педагог спрашивает: «У кого кто?». Дети отвечают по цепочке:
«У козы козленок»

1.2. Игры и упражнения, направленные на усвоение предложно-падежных конструкций

1. «Игра в поезд»

Цель: закрепление предложно-падежных конструкций, дифференциация предлогов в, на, под.

Оборудование: макет поезда, предметные картинки.

Ход игры. На доске макет поезда. Педагог говорит детям: «Пассажиры везут разные вещи в поезде. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение со словом в. Во втором вагоне - вещи, про которые можно придумать предложение со словом на, а в третьем - со словом под».

Логопед показывает картинки.

Дети придумывают предложение и помещают картинку в один из вагонов. (На вагончиках можно сделать надписи из слов в, на, под).

Например, картинка «Мяч лежит под стулом» помещается в третий вагон, картинка «Цветы стоят в вазе» - в первый вагон. А картинка «Девочка сидит на стуле» - во второй вагон.

2. Игра «Скажи наоборот»

Цель: закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: в – из, на – с, к – от.

Ход игры. Логопед называет предложение и предлагает детям сказать наоборот. Например: «Мальчик положил мяч в ящик. Мальчик вытащил мяч из ящика»

1.3. Игры и упражнения, направленные на дифференциацию категориального значения имени прилагательного

1. Игра «Каким карандашом ты будешь раскрашивать?»

Цель: закрепление согласования прилагательного и существительного.

Оборудование: нераскрашенные картинки, цветные карандаши.

Ход игры. Детям даются нераскрашенные картинки. Дети определяют, каким цветом и что они будут раскрашивать. Например: «Зелёным карандашом я буду раскрашивать траву, листья на деревьях, жёлтым карандашом я буду раскрашивать подсолнух, солнце». И т. д.

2. Игра «Заготовки на зиму»

Цель: закрепить тему «Овощи и фрукты», научить детей образовывать относительные прилагательные от названия овощей.

Наглядный материал: предметные картинки.

Ход игры. Детям раздаются картинки с изображением овощей, и педагог объясняет, что из овощей и фруктов можно приготовить на зиму заготовки, это может быть варенье, сок салат. После этого задаются вопросы, и дети отвечают по своим картинкам полным ответом. Например: «Какое повидло можно приготовить из яблок? Из яблок можно приготовить яблочное повидло».

3. Игровое упражнение «Чей, чья, чье?»

Цель: формировать умения образовывать притяжательные прилагательные.

Наглядный материал: предметные картинки и игрушки.

Ход игры: 1 вариант. На доску вывешиваются картинки с изображением животных, а детям раздаются картинки отдельных частей их

тела (хвост, лапа, уши). Дети по очереди выходят и называют часть какого животного изображена у них на картинке.

2 вариант. Педагог показывает детям картинки частей тела животного и спрашивает: «Чей, чья, чьи?».

1.4. Игры и упражнения, направленные на дифференциацию категориального значения глагола

1. Игра «Что мы делаем?»

Цель: учить детей правильно употреблять глаголы в речи.

Ход игры: Педагог шепотом дает какое –нибудь задание ведущему, который изображает жестами и мимикой соответствующее действие, не произнося ни одного слова.

Задача остальных детей – отгадать задуманное действие. Кто из детей правильно расскажет, что изобразил ведущий, заменяет ведущего.

2. Игра «Кто, как передвигается?»

Цель: учить детей правильно употреблять глаголы настоящего времени.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: Педагог показывает изображение животных, птиц, насекомых и спрашивает, как они передвигаются (например: зайка прыгает, бабочка летает и т.д.). За правильный ответ дети получают картинки.

3. Игровое упражнение

Цель: учить детей спрягать глаголы прошедшего времени единственного числа.

Оборудование: игрушки или картинки, изображение животных.

Ход игры: Педагог рассказывает об образе жизни животных, при этом называет глаголы, не договаривая их окончания. Это должны делать сами дети.

Рассказ педагога: «Наступила ночь. Все звери легли спать. Кошка спа(ла), кот спа(л), котята спа(ли), белка спа(ла), заяц спа(л). Ежик не спа(л), лиса не спа(ла), сова не спа(ла), волк не спа(л)». Свой рассказ педагог сопровождает показом игрушек или картинок (спящих зверей укладывают на бочок, не спящих – ставят на лапки).

4. Игровое упражнение «Подскажи действия».

Цель: научить детей образовывать и правильно употреблять глагол ЕХАТЬ с разными приставками.

Наглядный материал: игрушечная машинка.

Ход игры. Педагог показывает детям действия с машинкой и начинает предложения, а дети должны продолжить предложения и назвать действие.

Например: «Машина от дома (что сделала?) ...(ОТъехала)» и т.д.;

Педагог повторяет произнесенные детьми глаголы, выделяя голосом приставку.

5. Игровое упражнение «Игра с водой»

Цель: научить детей образовывать и правильно употреблять глагол ЛИТЬ.

Наглядный материал: стаканы с водой, лейка и цветы.

Ход игры. Педагог демонстрирует действия и комментирует их. Далее повторяет действия, но комментируя уже не правильно. Дети должны исправить ошибки.

6. Игровое упражнение «Скажи наоборот»

Цель: научить детей называть действия с противоположным значением.

Наглядный материал: мяч.

Ход игры. Дети встают в круг. Педагог бросает мяч и называет действие, а ребенок поймавший мяч, называет действие с противоположным значением. Например: «Наливает – Выливает»

7. Игровое упражнение «Догадайся, что делает девочка, и что отвечает».

Цель: научить образовывать формы 1-го и 3-го лица глаголов.

Наглядный материал: сюжетные картинки.

Ход игры. Детям показываются сюжетные картинки с конкретным изображением действия и предлагается ответить на вопрос «Что делает девочка?» и дать ответ девочки в 1 лице настоящего времени.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Рекомендации логопеда родителям по формированию грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях семьи

1. Работа по развитию грамматики у детей с ОНР должна начинаться сразу же с момента выявления нарушения речи и носить систематический характер.

2. Важными условиями развития грамматики у ребенка в семье являются создание речевой среды, речевое общение с ребенком всех членов семьи.

3. Воспитание и обучение ребенка с ОНР в семье происходят в течение всего дня, в процессе выполнения всех режимных действий (гигиенических процедур, еды, прогулок), во время игр, в свободной деятельности.

4. Необходима правильная организация быта ребенка, режима дня, ознакомление и закрепление у ребенка культурно - гигиенических навыков и навыков самообслуживания, приучение его к порядку, аккуратности, бережному отношению к игрушкам, книгам; развитие стремления к полезной деятельности, к посильным трудовым процессам.

5. В повседневной жизни родители детей стремятся добиться понимания собственного ребенка, быть в курсе его переживаний и впечатлений и научиться быть понятными ему. На общем состоянии и развитии ребенка благоприятно сказывается речевое общение с детьми в норме, способствующее мотивированному использованию разных речевых единиц и развитию его словесной речи.

7. Ценным условием воспитания в семье является то, что ребенок имеет возможность участвовать в реальных делах семьи, видеть ежедневно мир за границами квартиры. Родителям целесообразно обеспечить общение ребенка

с другими детьми далее в том случае, если ребенок мало или совсем не пользуется устной речью.

8. Наблюдая за различными явлениями, предметами, взрослые сообщают ребенку их названия, накапливают словарный запас, необходимый ему для обозначения предметов окружающего мира. Взрослые должны стремиться показывать сферу использования данных слов, включать их в доступные для ребенка, фразы, многократно повторять в общении с ребенком.

9. Необходимо не только расширять сферу использования слов, но и постоянно уточнять понимание их значений ребенком через действия, рисование, движения тела, мимику и др.

10. Для расширения словарного запаса также полезно использовать преднамеренно созданные взрослым ситуации: он убирает какие-либо необходимые предметы, например, карандаши, и ребенок поставлен перед необходимостью попросить, узнать, достать, что возможно только после обращения к взрослому. Во время приготовления обеда мама просит ребенка принести овощи, названия которых он усвоил в детском саду (принеси морковь, лук); дать или поставить на стол посуду (положи ложки, поставь тарелки). Ситуации купания, стирки, приема пищи, сборов на прогулку — наиболее подходящие моменты для повторения и закрепления слов и предложений, активизации их в разговорной речи. Каждый раз в этих бытовых моментах создаются условия не только для повторения знакомых слов и фраз, но и для введения новых (оторвал, уронил, обрадовался, соскучился, разлил, рассыпал, испачкал). Реальная, наглядная ситуация позволяет лучше осознать значение слова.

11. Родители должны знакомить ребенка с теми явлениями, наблюдения за которыми сложно организовать в условиях дошкольного учреждения. Посещение с мамой рынка, магазина, наблюдения за деятельностью людей, участие в некоторых действиях, например покупке продуктов, создает основу для обогащения словаря, включения слов в разговорную и

повествовательную речь ребенка. Вечером можно побеседовать с ребенком об увиденном, включив в беседу других членов семьи.

12. Необходимо в процессе общения с ребенком повторять *каждое слово (фразу)*, как правило, *не менее трех раз*. При этом многократное произнесение одного и того же слова не должно превращаться в бессмысленное и навязчивое повторение, оно должно быть мотивационно оправдано для ребенка. Речь должна быть связана либо с деятельностью ребенка, либо с деятельностью взрослого, так или иначе воздействующего на малыша.

13. Хорошим средством уточнения представлений ребенка об увиденном является рисование с обсуждением содержания рисунка, подготовкой подписей.

14. Для развития лексики и грамматики можно использовать разнообразные сюжетные и дидактические игры.