

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

ВЕРИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ III УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой коррекционной
педагогике

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

12.05.2020

Научный руководитель

к.п.н., Грищенко Т.А.

Дата защиты 19.06.20г.

Обучающийся Верина А.С.

12.05.2020

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Формирование лексико-грамматического строя речи в онтогенезе.....	7
1.2 Специфика формирования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР.....	13
1.3 Обзор методов и приемов, направленных на формирование лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР.....	25
Выводы по главе 1.....	41
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	42
2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	42
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	50
2.3 Методические рекомендации, направленные на развитие лексико-грамматического строя речи.....	58
Выводы по главе 2.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	68
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	73
Приложение А.....	74
Приложение Б.....	75
Приложение В.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Нарушение речи у детей разнообразны по своим проявлениям. Одни недостатки затрагивают процессы фонемообразования и выявляются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа, другие касаются только произношения.

Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи. Изучением этих особенностей занимались такие отечественные ученые как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, и др.

В настоящее время нарушения лексико-грамматического строя речи является ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи. У детей наблюдается позднее формирование речи, скудный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования, аграмматизмы, неправильное употребление в речи глаголов, падежных окончаний, союзов, предлогов, а также неправильное согласование в роде и числе, все это влияет на общение детей с окружающими. При общем недоразвитии речи из-за нарушения всех компонентов речи и их взаимодействия наблюдается сложные и стойкие нарушения письма.

В психологии и педагогике речевое развитие рассматривается как общая основа обучения и воспитания. Основной задачей развития речи служит формирование её лексико-грамматического строя речи. Уже в дошкольном возрасте ребенку необходимо овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников.

Таким образом, тема нашего исследования актуальна, так как нарушение лексико-грамматического строя речи влечет за собой не правильное овладение ребенком собственной речи и неправильное формулирование собственных речевых высказываний. Неверное понимание закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Проблема исследования заключается в том, что недостаточная сформированность словаря, грамматического строя у детей в последствии приводит к трудностям усвоения ребенком школьной программы.

Предмет исследования: лексико-грамматический строй речи у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: лексико-грамматический строй речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что у первоклассников с общим недоразвитием речи будут наблюдаться особенности в развитии лексико-грамматического строя речи, такие как, несформированность словоизменения и словообразования, неправильное согласование слов в числе и падеже, бедность словаря. Выявление этих нарушений позволит нам составить дифференцированные методические рекомендации для их коррекции.

Цель исследования - составить методические рекомендации опираясь на выявленные особенности лексико-грамматического строя речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности и уровень развития лексико-грамматического строя речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Составить методические рекомендации по развитию лексико-грамматического строя речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретико-методологической основой исследования являются: положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) Положение о единстве и взаимосвязи когнитивного и речевого развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Теория речевой

деятельности (А.А. Леонтьев).

Методы исследования: в соответствии с целью, задачами и гипотезой в ходе данного исследования применялись следующие методы:

- теоретический: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ дошкольного обучения. Анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение, прогнозирование, планирование, теоретическое моделирование опытно-поисковой работы;
- эмпирический: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что подтверждены имеющиеся научные сведения об особенностях лексико-грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость работы заключается в том, что выводы и результаты исследования, позволившие выявить лексико-грамматический строй речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня могут быть использованы в коррекционном и учебно-воспитательном процессе.

Этапы исследования:

1. Этап - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, формулировку гипотезы, задач, определение цели исследования, разработка плана.
2. Этап - экспериментальный, предусматривает организацию экспериментальной работы по выявлению особенностей лексико-грамматического строя речи у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и их проявление.
3. Этап – обобщающий, посвящен завершению экспериментальной

работы, анализу и обработке данных, обобщению полученных результатов, формулировке выводов исследования.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения Разгонская средняя общеобразовательная школа (МКОУ Разгонская СОШ).

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

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Формирование лексико-грамматического строя речи в онтогенезе

Изучение окружающего мира ребенком происходит через общение, в процессе речевой и неречевой деятельности, при естественном взаимодействии с реальными явлениями и объектами. Общение взрослого с ребенком, общая неречевая деятельность, все это является главным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря. В связи с этим развитие лексики во многом определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок [38]. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.

Неотъемлемой частью овладения ребенком речевой системой родного языка является овладение им лексико-грамматическим строем речи. Под лексико-грамматическим строем речи понимают словарь и грамматически правильное его использование: владение навыками словообразования и словоизменения [33].

Словарь — это слова (основные единицы речи), которые обозначают предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. Выделяют пассивный и активный словарь. Пассивный словарь — возможность понимания слов, активный — употребление их в речи. Количественные и качественные показатели определяют уровень развития словаря [37].

Грамматический строй — это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают следующие уровни грамматической системы: морфологический и синтаксический. Морфологический уровень — это умение владеть приемами словоизменения

и словообразования. Синтаксический уровень — умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении [43].

Формирование речи, овладение словом и лексико-грамматическим строем, развитие связной речи детей многосторонне рассматриваются в работах многих авторов, таких как А.Н. Гвоздев; А.Р. Лурия; Т.Б. Филичева; Д.Б. Эльконин и другие [7; 35; 52; 53].

Периоды формирования лексико-грамматического строя речи, выделенные А.Н. Гвоздевым [7]:

1. Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней.
2. Период усвоения грамматической структуры предложения.
3. Период дальнейшего усвоения морфологической системы языка.

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных периодов подробнее.

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней длится от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев, включает в себя два этапа:

- этап однословного предложения;
- этап предложений из нескольких слов-корней.

Этап однословного предложения длится от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев. Для данного этапа характерно использование ребенком лишь отдельных слов, которые выступают в роли предложения (однословные предложения). Запас слов, выражающих желания, потребности и впечатления ограничен, что компенсируется активным использованием жестов и интонации. Для первых слов ребенка характерен постоянный звуковой состав, они не изменяются, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни.

Лексика ребенка на этом периоде в основном представлена существительными, обозначающими названия лиц, предметов, широко используются звукоподражания, лепетные слова.

Этап предложений из нескольких слов-корней продолжается от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев. Для данного этапа важным является появление в речи ребенка фразы. Грамматическая связь пока отсутствует,

но ребенок активно объединяет аморфные слова при помощи интонации и общности ситуации. Для существительных аморфной формой является форма именительного падежа единственного числа, а для глаголов неопределенная форма или форма 2-го лица единственного числа повелительного наклонения [9].

Из речи окружающих, на данном этапе, ребенок понимает лишь общий смысл слов, который выражается в их лексической основе. Ребенок не дифференцирует формально-знаковые средства языка, воспринимает лишь общую часть слова. Поэтому ребенком используется одинаковая форма слов в различных словосочетаниях.

Следующий период, который выделял А.Н. Гвоздев [7] – период усвоения грамматической структуры предложения. Данный период длится от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Состоит из трех этапов:

- этап формирования первых форм слов;
- этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов;
- этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Первый этап второго периода длится от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца. Важным на данном этапе является появление первых форм слов, дети начинают замечать различные связи между словами в предложении. Ребенок переходит к использованию различных форм одного и того же слова.

Одними из первых у существительного усваиваются форма именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями -ы, -и (фонетически всегда и по причине смягчения согласных), форма винительного падежа с окончанием -у (кису, куклу), иногда появляется форма родительного падежа с окончанием -ы (нет кисы), окончание -е для обозначения места, но без предлога (толе вместо на столе).

Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), форма 3-го лица единственного числа настоящего времени, без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы.

Ближе к двум годам ребенок начинает использовать прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными.

На этом этапе в речи ребенка начинают появляться первые грамматические отношения между словами:

- согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения;
- некоторые формы управления глаголом (дай кису).

В речи ребенка встречается большое число аграмматизмов. Происходит расширение структуры предложения до 3-4 слов.

Словарь ребенка к двум годам содержит около 300 слов, которые соотносятся с конкретным предметом или действием. Пассивный словарь значительно шире активного, поэтому ребенок хорошо понимает обращенную речь взрослого и выполняет инструкции [34].

Этап использования системы флексий от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев. Речь ребенка полна грамматических неточностей: одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения.

Ребенок усваивает беспредложные формы винительного, родительного, творительного падежей имени существительного.

Дети различают формы единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивают изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), дифференцируют формы настоящего и прошедшего времени (однако смешивают формы мужского, женского и среднего рода в прошедшем времени).

Согласование прилагательного с существительным еще не усвоено: ребенок может использовать как правильную форму, так и неправильную.

Прилагательные во множественном числе употребляются правильно лишь в именительном падеже [54].

К этому периоду ребенок уже усвоил местоимения.

Ребенок начинает использовать некоторые семантически простые предлоги в устной речи, но при этом часто допускает ошибки, такие как замены предлогов, смешение окончаний.

Усваиваются предложения, состоящие из 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап второго периода длится с 2 лет 6 месяцев до 3 лет. Это этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений. Для нормального речевого развития характерно усвоение предлогов происходит лишь тогда, когда усвоена флексия [43].

На начальных этапах речевого развития в детской речи нет предлогов, но научившись выделять и использовать флексию, ребенок вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог. Ребенок без труда использует простые предлоги и союзы, но затрудняется в употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под), появляются аграмматизмы.

Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа -ов, -ами, -ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа -а, -ја (рога, стулья) [25].

Происходит усвоение согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах, освоение сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, многих служебных слов.

Таким образом, ребенок начинает употреблять многие грамматические формы, но в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена [34].

Продолжает расширяться словарь ребенка: формируются слова-обобщения, уточняются значения слов, объем словаря увеличивается за счет обогащения жизненного опыта ребенка, общения с окружающими взрослыми.

Третий период — период дальнейшего усвоения морфологической системы языка. Продолжительность этого периода от 3 до 7 лет.

На данном этапе формируется глагольное управление, появляются сложные предлоги: из-за, из-под. Закрепляется согласование прилагательного с существительным. Усложняется структура предложения: оно становится более распространенным, появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с союзами. В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении, тенденции унификации основы (пени - пни, левы - львы). После 4 лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глаголов (заплатю вместо заплачу). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление [23].

В норме дети к пяти годам овладевают всеми типами склонения существительных, то есть правильно употребляют существительные, прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа. Трудности, с которыми дети могут столкнуться, касаются редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа (стулы, деревья, деревьев). Они усваивают основные формы согласования слов: существительные с прилагательными трех родов, существительные с числительными в именительном падеже [9].

На шестом году жизни дети овладевают лексико-грамматическими конструкциями и пользуются ими достаточно свободно. Они реже допускают ошибки в согласовании слов, в падежных окончаниях существительных и прилагательных, часто правильно употребляют родительный падеж существительных во множественном числе.

Таким образом, к моменту поступления в школу, дети имеют довольно разнообразный словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка.

1.2 Специфика формирования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР

Нарушения лексики подробно описаны в работах Н.В. Серебрякова и Р.И. Лалаевой [27]. Они отмечают расхождение объема активного и пассивного словаря, ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей. Главной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является расхождение в объеме активного и пассивного словаря: несмотря на то, что дети понимают значения многих слов и объем их пассивного словаря достаточен, употребление слов в речи сильно затруднено [21].

Нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазах, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря [19].

Объем пассивного словаря далек от нормы, что проявляется в том, что дети с нарушенным речевым развитием, даже шестилетнего возраста не знают многих слов: названий ягод (клюква, ежевика, брусника, земляника), рыб, цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, леопард), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (маляр, каменщик, сварщик, рабочий, ткачиха, швея), частей тела и частей предмета (манжета, фара, кузов), слов обобщающего характера (мебель, посуда, овощи, фрукты). Многочисленные ошибки наблюдаются в

обозначении детенышей животных. На вопрос, как назвать детенышей животных, дети дают следующие ответы: «У кошки – киска, у собаки – собачонок, щененок, у лошади – лошаденок» [23].

Многие дети затрудняются в актуализации таких слов как овца, лось, ослик, грач, цапля, стрекоза, кузнечик, перец, молния, гром, валенки, продавец, парикмахер.

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации словаря глаголов и прилагательных. У дошкольников с ОНР выявляются незнания многих прилагательных, употребляющихся в речи нормально развивающихся сверстников. Они могут с трудом назвать лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Особенностью употребления прилагательных детьми с нарушенным речевым развитием является употребление прилагательных в именительном падеже, долгом отсутствии формы мужского и женского рода или смешении их [49].

Количество наречий в словаре детей с ОНР тоже очень ограничено. В 5-6 лет они употребляют в основном такие наречия: места (здесь, там, туда, потом), времени (сейчас, тогда), модальности (надо, не надо), температуры (горячо, холодно), оценки (хорошо, плохо).

Числительные усваиваются очень медленно. Если нормально развивающиеся дети усваивают числительные «два» к 2 годам, то у детей с ОНР- к 5 годам; числительные «три», «четыре», «пять» формируется в период с 3 до 4 лет, то у детей с ОНР в 5-7 лет при условии специальной коррекционной работы [38].

В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.). Глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползет, летает) очень редки. На вопрос, кто как

передвигается, дети дают такие ответы: «Лягушка идет, змея идет, птичка идет». Так же имеется незначительное количества глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел - шел, перешел – шел) [2; 22].

Большинство местоимений употребляется правильно, чему способствует частое употребление их взрослыми. Но ребенок с ОНР не улавливает изменчивости значения в зависимости от лица говорящего, например, говорит о себе в третьем лице или просясь на руки, произносит: «Иди ко мне».

Практически не усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку качества, признаки.

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи таких детей многообразны. В одних случаях дети употребляют слова в слишком широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда используется слово лишь в определенной ситуации, оно не вводится в контекст других ситуаций. Поэтому, понимание и использование слова носит еще и ситуативный характер [13].

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [17; 36; 52] отмечают, что «Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, тигр – лев, грач – сорока, ласточка – чайка, оса – пчела, дыня – тыква, лимон – апельсин, сковорода – кастрюля, весна – осень, ресницы – брови, скворечник – гнездо). При замене прилагательных дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов».

Распространенными являются, например, такие замены: высокий – длинный, низкий – маленький, узкий – тонкий, короткий – маленький, пушистый – мягкий. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего значения (ползет – идет, чирикает – поет) [14].

Лалаева Р.И. [27] отмечает, что наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

1. Смешение слов осуществляется на основе сходства по признаку функционального назначения:

миска – тарелка; кружка – стакан.

2. Замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные:
сарфан – фартук; майка – рубашка.

3. Замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации:

каток – лёд; вешалка – пальто.

4. Смешение слов, обозначающих часть и целое:
воротник – платье; кузов – машина.

5. Замена обобщающих понятий словами конкретного значения:
обувь – ботинки; цветы – ромашки

6. Использование словосочетаний в процессе поиска слова:
кровать – чтобы спать; щетка – чтобы чистить;
паровоз – поезд без окон; плита – газ горит.

7. Замены слов, обозначающих действия или предметы, словами – существительными:
открывать – дверь; играть – кукла.

Или наоборот, замена существительных глаголом:

лекарство – болеть; кровать – спать.

Особенно стойкими являются замены глаголов:

кует – молотит; стирает белье – моет бельё;

косит траву – подрезает траву; вяжет – шьёт.

Некоторые замены глаголов показывают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные – с другой стороны, а также выделять оттенки значений.

У детей с нормальным речевым развитием процесс поиска слова происходит очень быстро, автоматизировано. У детей с ОНР, в отличие от нормы, этот процесс осуществляется очень медленно. При осуществлении этого процесса отвлекающее влияние оказывают ассоциации различного характера (смысловые, звуковые).

У нормально развивающихся детей выделяются следующие типы вербальных ассоциаций (5-8 лет) [11].

1.Синтагматические ассоциации. Этот тип ассоциаций выделяется в том случае, когда слово-реакция и слово – стимул составляют словосочетание, чаще всего согласованное (желтый – цветок, дерево – растёт).

У детей с ОНР имеются особенности в динамике синтагматических ассоциаций. У детей с нормальным речевым развитием резкое увеличение их происходит к 6 годам. К 7 годам наблюдается такое же резкое снижение их количества. У детей с нарушенным речевым развитием резкое увеличение синтагматических ассоциаций наблюдается к 7 годам, часто связано с задержкой формирования грамматического строя речи.

Парадигматические ассоциации – это такие ассоциации, когда слово – стимул и слово – реакция отличаются не более чем одним дифференцированным семантическим признаком (дерево – береза, кошка – собака, посуда – чашка). Среди парадигматических ассоциаций у дошкольников наблюдаются следующие:

– ассоциации, выражающие синонимические отношения (смелость –

- храбрость);
- ассоциации, выражающие антонимические отношения (высоко-низко);
- ассоциации, выражающие отношения подобия (желтый – красный);
- ассоциации, выражающие родовидовые отношения (посуда – кастрюля);
- ассоциации, выражающие отношение «часть – целое» (дом – крыша).

Как и в норме, у детей 6-7 лет с ОНР происходят качественные изменения в соотношении синтагматической и парадигматических ассоциаций.

Если в 5-6 лет количество синтагматических ассоциаций значительно превышает количество парадигматических, то в 7 лет парадигматические ассоциации преобладают над синтагматическими. Но это преобладание у детей с ОНР не является выраженным, как у детей с нормальным развитием. В 7 лет у детей с нормальным речевым развитием парадигматические ассоциации встречаются почти в 3 раза чаще, чем синтагматические, а у детей с речевой патологией лишь в 1.5 раза чаще. Важным является то, что в норме к 7 годам парадигматические ассоциации становятся доминирующими среди всех других типов ассоциаций. У детей с ОНР к 7 годам парадигматические ассоциации не становятся доминирующими и составляют лишь 25% всех ассоциаций. Это свидетельствует о том, что процесс выделения центра и периферии семантического поля у детей с речевой патологией значительно задерживается [20].

Тематические ассоциации – это такие ассоциации, когда слово-стимул и слово-реакция отличаются более чем по одному семантическому признаку. Они составляют большой процент всех ассоциаций. У детей наблюдаются следующие виды тематических ассоциаций [15; 18]:

- отношения объекта и места его нахождения (собака-конура, дерево-ворона);
- отношения объекта и действия, которое осуществляется с данным

предметом (посуда – мыть);

- причинно-следственные отношения (смелость-победа);
- ассоциации орудия действия и объекта (бабочка – сачок);
- отношения признака и объекта, который обладает этим признаком (желтый – солнышко);
- отношения образа действия и предмета (весело-праздник);
- ассоциации по одному общему признаку (бабочка – птица).

4. Словообразовательные ассоциации. В этом случае в качестве реакций приводятся слова, производные от искомого. Можно выделить два подтипа таких ассоциаций:

- слова-стимулы и слова реакции относятся к одной части речи (заяц – зайчишка);
- слова-стимулы и слова реакции относятся к различным частям речи (лиса – лисий).

5. Ассоциации грамматических форм одного и того же слова. чаще всего в качестве слов-реакций воспроизводятся формы множественного числа (стол-стола, бабочка-бабочки).

6. Фонетические ассоциации. Это ассоциации, когда слово-реакция созвучно слову-стимулу, но явная семантическая связь между словами отсутствует (бабочка – бабушка, петить-пить).

7. Случайные ассоциации. В этом случае между словом- стимулом и словом-реакцией отсутствуют как смысловая, грамматическая связь, так и звуковое сходство (быстро – груша, лисий-лодка). Чаще всего в ответ на слово- стимул дети называют предметы окружающей обстановки.

Даже к 7 годам у детей с речевой патологией случайные ассоциации являются очень распространенными. У детей же с нормальным речевым развитием к 7-8 годам случайные ассоциации оказываются единичными.

Таким образом, у детей с ОНР отмечается задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой и имеет свои особенности [42].

Ассоциации у детей с речевой патологией в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носят немотивированный, случайный характер.

Наиболее трудным звеном формирования семантических полей у детей с ОНР является выделение центра семантического поля.

У детей с ОНР наблюдается малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей.

Латентный период реакции на слово-стимул у детей с речевыми нарушениями гораздо длительнее, чем в норме: у детей с нормальным речевым развитием – до 10 секунд, у детей с речевой патологией – до 40 секунд.

Формирование антонимов и синонимов у дошкольников с ОНР, так же имеют свои особенности. Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое данное слово включено, умения выделять в структуре значения слова основной семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного или одинакового значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован определенный синонимический или антонимический ряд [60].

Если дети с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам, то у дошкольников с ОНР выявляются ошибки в подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов [25].

У детей с ОНР наблюдается при этом разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо антонимов дети с ОНР подбирают:

- слова, семантически близкие предлагаемому антониму той же части речи (день-вечер, быстро – тихо);
- слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные,

- предлагаемому антониму, но другой части речи (быстро – медленнее, медленный; горе – весело; высоко – низкий; далеко – ближе);
- слова-стимулы с частицей не (брать – не брать, говорить – не говорить);
 - слова, ситуативно близкие исходному слову (говорить – петь, высоко – далеко);
 - формы слова – стимула (говорит – говорить);
 - слова, связанные синтагматическими связями со словами – стимулами (поднимать – выше);
 - синонимы (брать – отнимать).

В процессе поиска дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Поэтому часто воспроизводятся слова близкие слову-антониму, что говорит о неумении выделить существенный признак данного слова. характерной ошибкой детей с речевой патологией является воспроизведение слов другой грамматической категории. Очень часто на слово-стимул существительное дети воспроизводят прилагательное, а на слово – стимул прилагательное – наречие.

Причинами, которые приводят к несформированности антонимического ряда могут быть [24]:

- ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова;
- недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;
- недостаточная активность процесса поиска слова;
- несформированность семантических полей внутри лексической системы языка.

Одной из важных проблем речевого развития детей с ОНР является формирование синонимии.

Дошкольники 5-6 лет в большинстве случаев правильно подбирают синонимы к хорошо знакомым словам, допуская лишь единичные ошибки. В

то же время дети с речевой патологией того же возраста допускают ошибки при подборе синонимов. В большом количестве случаев дети отказываются от ответа.

Дошкольники с нормальным речевым развитием часто на одно слово – стимул называют несколько синонимов (боец-солдат, воин, рыцарь; верный – правильный, хороший; улица – проспект, переулок), что говорит о начале усвоения многозначности слова [13].

Дети с ОНР, как правило, с трудом воспроизводят по одному синониму на слово-стимул (боец-солдат, праздничный – красивый). При этом наблюдается разнообразный характер ошибок. Вместо синонимов дети с ОНР воспроизводят:

- семантически близкие слова, часто ситуативно сходные (парк – зоопарк, праздничный – весенний, улица – дорога, торопиться – бежать);
- слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей не (огромный – маленький, верный – неверный, доктор – не доктор, шагать – не шагать);
- слова, близкие по звучанию (здание – создание, парк – парта);
- слова, связанные со словом – стимулом синтагматическими связями (улица – красивая);
- формы исходного слова или родственные слова (боец – бой, праздничный – праздник, радостный – радостно).

В задания на подбор синонимов у детей с речевой патологией выявляются те же трудности, что и подборе антонимов: ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, осуществлять сравнение значения слов на основе единого семантического признака.

Анализ речевого развития детей с нарушенным речевым развитием позволяет сделать выводы [6]:

1. Объем пассивного словаря далек от нормы.
2. Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации словаря глаголов и прилагательных.
3. Ограниченное количество наречий в словаре.
4. Медленное усвоение числительных.
5. Большое количество вербальных парафазий.
6. Трудности в подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов.

Нарушение формирования грамматического строя у детей с ОНР.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [29].

Возраст, в котором дети с ОНР начинают замечать «технику» оформления слов в предложениях может быть самым различным: и в 3 и в 5 лет, и в более поздний период. Теперь отдельные слова или фрагменты слов начинают употребляться в двух-трех формах: «ова» - «овитка» (корова – коровушка), «ти» - «тотик» (цветы – цветочек).

У глаголов наряду с обозначением действий словами – корнями появляется форма настоящего времени 3-го лица с окончанием –ет: «исесит» (причесывается), «баит» (поливает), «итаит» (читает). В то же время большинство прилагательных остаются неизменяемыми и имеют аморфные окончания во всех случаях употребления: «каси» (красный), «ивони» (зеленый) [32].

В некоторых условиях синтаксического построения дети, с нарушенным развитием могут грамматически правильно оформлять концы слов и им доступно их изменение, в других же аналогичных ситуациях ребенок неправильно употребляет формы слов или их фрагменты: «кататя аизах и коньки» (кататься на лыжах и коньках) [37].

Если нормально развивающийся ребенок, усвоив однажды грамматическое обозначение той или иной ситуации осуществляет широкое обобщение, так как сходство ситуаций и сходство их обозначения быстро улавливается, то ребенок с нарушенным ходом речевого развития этого сходства не улавливает и длительно обозначает однотипные речевые ситуации по-разному. Грамматический элемент не сразу становится для него носителем определенного значения и однотипные ситуации не связываются с однотипными грамматическими элементами, как это наблюдается в норме.

Если при нормальном речевом развитии однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при общем недоразвитии речи дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов. А поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются трудности [39].

Характерной особенностью дизонтогенеза речи является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Одно и то же слово в одной и той же синтаксической конструкции может использоваться ребенком разнотипно, а появление правильных форм слов не ведет к динамичному изживанию старого стереотипа.

В отличие от детей с нормальным речевым развитием, которые употребляют грамматический элемент синтаксически правильно в пределах значения одного падежа, числа, лица: «дай соню» (дай слона), «лопатом» (лопатой), «деревы» (деревья), «кладит» (кладет), дети с нарушенным речевым развитием речи длительно и стойко используют формы независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. При общем недоразвитии речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа: «ест каша», «сидит стульчику» [2].

В недоразвитии детской речи аграмматизм говорит о том, что некоторые флексийные элементы связаны у ребенка с определенными значениями, например, элемент –ы связан со значением множества: «много шары», «много грибы».

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. [17] отмечают: «Материалы патологии детской речи обнаруживают, что нередко на пути к овладению правильной грамматической формой языка ребенок производит перебор вариантов сочетаний лексических и грамматических языковых единиц. При этом выбираемая грамматическая форма чаще всего находится в прямой зависимости от общего уровня сформированности лексико-грамматического и синтаксического строя речи».

Нарушения речи проявляется в неправильном усвоении ребенком предложных конструкций и имеет свои особенности. В русском языке, значения, выражаемые предложными конструкциями разнообразны и очень сложных.

1.3 Обзор методов и приемов, направленных на формирование лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР

В основе формирования устной речи у детей лежит обучение составлению предложений разных типов.

Закономерность усвоения конструкций предложений, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось самостоятельно или в результате предыдущей логопедической работы [16].

Учитывая особенности возраста и характера безречевых детей,

выраженный речевой негативизм, сниженную эмоциональную активность, необходимо с первых же занятий создавать у ребенка хороший настрой, желание заниматься с логопедом, активно контактировать с ним. Успех первых шагов во многом определяется тем, насколько логопед сможет заинтересовать ребенка, организовать увлекательную для него ситуацию, создать стимул для подражания.

Основным направлением коррекционно-логопедического воздействия у дошкольников с общим недоразвитием речи (в дальнейшем именуемое ОНР), является формирование лексико-грамматических средств языка. Воплощение в жизнь данного направления осуществляется на логопедических, музыкальных занятиях, на занятиях с воспитателем и другими специалистами дошкольного образовательного учреждения [47].

Предметно-развивающая среда и комплекс медико-психолого-педагогического воздействия направлены на развитие у ребенка представлений об окружающем его мире, на формирование разносторонней личности. Первостепенными задачами является: расширение запаса конкретных представлений, развитие пассивного и активного словаря, формирование обобщающих понятий, навыков понимания и употребления словоизменительных форм и словообразовательных моделей, а также умений употреблять различные типы синтаксических структур [50].

Развитие лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей [40]. В отечественной логопедии данным направлением занимались Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, и др. [17; 47; 52]. Ими разработаны программы и рекомендации по развитию лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР.

Структуру логопедической работы, направленной на развитие лексико-грамматического строя речи. Работа ведется по трем направлениям: накопление словаря, формирование фразы и включение её в связную речь [51].

Работа над словом начинается с уточнения, расширения и активизации словарного запаса у детей. Они знакомятся со словоизменением и словообразованием, учатся делить слова на слоги (части).

Расширять активный и пассивный словарь детей может воспитатель на занятиях по развитию речи, а также во время прогулок и экскурсий [45]. Это предусматривается программой дошкольного воспитания.

Наравне с накоплением словаря, формирование фразовой речи, является первостепенной задачей на данном этапе. Она включает в себя работу над структурой фразы, её грамматическим и интонационным оформлением. Для того предлагается система речевых упражнений, в основе которых лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного (Мама шьет. Птица летит) [26].

Распространение простого двусоставного предложения идёт постепенно. Сначала в предложение вводится прямое дополнение винительного, дательного, творительного падежей: Лена шьет платье. Хлеб режут ножом. Затем вводится определение: Маленькая девочка собирает ягоды. И наконец, в предложение вводится косвенное дополнение винительного, родительного, дательного, творительного падежей: Дети смотрели на слона. Лодка плывет к берегу. И обстоятельство: Дети гуляли в лесу и т.д [56].

Параллельно с формированием у детей распространенного простого предложения с второстепенными членами формируется и простое предложение с однородными членами (подлежащими, сказуемыми, определениями, дополнениями, обстоятельствами), а также ведется работа и по её грамматическому оформлению. Эта работа начинается с усвоения согласования существительного с прилагательным в роде, числе, падеже; местоимения с глаголом в числе, лице и роде; существительного с глаголом (прошедшего времени) в роде и числе.

Затем отрабатывается подчинительная связь (управление), при которой подчиненное слово употребляется в косвенном падеже без предлога

или с предлогом. Отработка падежных форм дается по возрастающей трудности их усвоения. Винительный падеж прямого объекта: Вижу маму, Вижу папу; творительный падеж орудийности – Рубить топором; дательный косвенного объекта - Удочка рыболову; родительный принадлежности – Книга брата [24].

После отработки беспредложных падежных конструкций необходимо познакомить детей с пониманием назначения предлогов и их практическим усвоением. Работу можно начать с предлогов: в, на, за, под, с, к, которые наиболее часто употребляются в речи затем можно перейти к работе по усвоению, предложно-падежных конструкций [41].

Глагольные конструкции с неизменяемыми частями речи (примыкание) усваиваются детьми на материале наречий. Вначале отрабатывается круг пространственных наречий: близко, высоко, справа, слева и т.д., затем наречия, обозначающие время: вчера, сегодня, днем, ночью, утром; образ действия: быстро, медленно, тихо, громко и т.д.

Параллельно с работой над фразой ведется работа над интонацией. Логопед формирует у детей представления о повествовательной и вопросительной интонации.

Логопедическую программу по формированию лексико-грамматических средств речи разработала Т.Б. Филичева [52].

Фронтальные занятия по формированию лексико-грамматических средств языка проводятся два раза в неделю. Содержание обучения включает в себя:

1. развитие понимания устной речи: умение вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предлогов, действий, признаков, понимание обобщающего значения слов;
2. практическое усвоение некоторых способов словообразования с использованием существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксами и глаголов с приставками на, по, вы;
3. умение изменить форму глагола (преобразование глаголов

повелительного наклонения первого лица единственного числа в изъявительном наклонении 3-го лица единственного числа настоящего времени (спи - спит, пей - пьет);

4. овладение навыками составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картинке, по моделям:
 - именительный падеж имени существительного плюс согласованный глагол, плюс прямое дополнение: Мама (папа, брат, сестра, девочка, мальчик), плюс пьет чай (компот, молоко), читает книгу, газету;
 - именительный падеж имени существительного, плюс согласованный глагол, плюс два зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: Кому мама шьет платье? Дочке, кукле. Чем мама режет хлеб? - Мама режет хлеб ножом.

Закрепление навыков составления короткого рассказа.

На занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка необходимо создавать достаточный запас словарных образов, сложившихся уже на базе восприятия и осмысления объектов действительности. Основная цель этих занятий - обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств. На занятиях этого типа уточняются названия предметов, их назначение, формируется умение выделять части предмета [46].

Предметный лексический материал связан с названием предметов, знакомых детям (стул – сиденье, спинка, ножик; шкаф – полка верхняя, нижняя, дверца; книга – страница, обложка). Дети учатся группировать предметы по признакам (на верхнюю полку положи летнюю одежду; на нижнюю полку – зимнюю). Уточняется значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (У Маши юбка – у Машеньки юбочка и т.д.).

Глагольная лексика строго не связана с какой-то определенной темой, поэтому можно проводить работу по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами в беседе на знакомые темы:

«Игрушки», «Комната», «Продукты питания». Дети учатся воспринимать приставочные глаголы (налей – вылей воду, полей цветок; брось мяч – перебрось – подбрось), выполнять действия с предметами, усваивая значения предлогов в, на, над, под, (положи книгу в ящик, а папку на стол; собери со стола красные карандаши, а зеленые убери в коробку) [3].

Занятия по формированию словаря предусматривают работу над практическим употреблением в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с различными приставками. В этих темах заложены большие возможности для развития чувства языка в области морфологии.

Недостаточное восприятие детьми на слух значимых частей слова, изменяющих его лексическое и грамматическое значение, обуславливает необходимость разработки приемов обучения. Так, первоначально дети выполняют действия, выраженные приставочными глаголами; затем уточняют значение глагола по следам демонстрации действий (скажи, кто вылил сок, кто перелил, кто налил). При этом их внимание все время направляется на изменения значения выраженного той или иной приставкой.

Затем дети составляют предложения, используя соответствующие глаголы. Произношение выделенных для специальной работы глаголов предварительно отрабатывается на индивидуальных занятиях с учетом трудностей в воспроизведении слов различного слогового состава.

Для практического усвоения элементарных форм словообразования является употребление в речи слов с уменьшительно-ласкательными значениями. Логопед приучает детей вслушиваться в изменение оттенков значения слов, вносимых тем или иным суффиксом. Это способствует первоначальному осмыслению морфологической структуры слова, развивает зачатки словотворчества. Упражнения в самостоятельном образовании форм существительных и глаголов проводятся на разнообразном тематическом материале [18].

Формирование грамматической правильности речи происходит на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Оно начинается с упражнений по различению сопоставлению форм слов. Детей необходимо научить вслушиваться в окончания существительных, глаголов единственного и множественного числа, в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

На занятиях отрабатываются падежные формы, наиболее употребительные в разговорной речи. Вся работа по практическому усвоению лексико-грамматического строя языка является основной для формирования разных типов предложения.

Для того чтобы дети умели правильно строить и употреблять в своей речи простые предложения, важно, чтобы все слова были им понятны [4]. Логопед следит за порядком слов в предложении (в случае необходимости поправляет с помощью вопросов), за правильным употреблением соответствующей формы глагола, согласованием его в лице и числе с существительным. Детям предлагается самостоятельно подбирать однородные подлежащие, сказуемые, дополнения и т.д.

На вопрос «кто?» дети отвечают по-разному: мама, папа, брат, сестра, мальчик, девочка. На вопрос «что делает?» они тоже отвечают различные варианты ответов: сидит, спит, ест, рисует и т.д [18].

Первоначально, используя перечисленные выше лексический материал, дети составляют предложения типа: Мама сидит. Папа спит (именительный падеж существительного плюс согласованный глагол). Затем модель предложения усложняется в соответствии с требованиями программы [19].

Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами, активные наблюдения за жизненными явлениями.

Составляя предложения по описанию различных действий по содержанию картинки и т.п., дети учатся связно рассказывать об увиденном.

Постепенно такие сообщения объединяются в короткий рассказ.

Н.С. Жукова [17] предлагает развивать лексико-грамматическое средства языка в соответствии с поэтапным формированием устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются. Это усложнение синтаксической конструкции опирается «на закономерности развития фразовой речи у детей в норме». на каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи (алалия, дизартрия, задержка речевого развития и т.п.) с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Методические рекомендации Т.А. Ткаченко [47] к проведению занятий по совершенствованию лексико-грамматических представлений. Для формирования лексико-грамматических представлений у дошкольников необходимо:

- четкое деление функций между воспитателем и логопедом (логопед знакомит детей с грамматической категорией, воспитатель проводит занятия по особой системе с учетом лексических тем);
- при планировании и проведении логопедических занятий акцент делать на изучаемой грамматической категории;
- при подготовке занятий не ставить задачу ограничить лексический материал одной темой, исключить лексическую замкнутость, словарь расширить без ограничений;
- давать высокую умственную и речевую нагрузку, что позволяет добиться значительного обучающего эффекта;
- установить последовательность в изучении лексико-грамматических тем в соответствии с физиологическими психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и

психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводят по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Логопедическая работа, направленная на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно [48].

Выделяется три этапа в коррекционном воздействии с учетом постепенного усложнения словообразовательных моделей.

Первый этап. Формирование словообразования начинается с формирования словообразования существительных. Закрепляются словообразовательные формы с конкретными значениями, при дифференциации которых отмечаются наименьшие трудности. Дифференциация этих форм довольно легко подкрепляется наглядно воспринимаемым различием на невербальном уровне.

Второй этап. На данном этапе отрабатываются следующие формы словообразования:

1. Образование прилагательных от существительных по плану:

- образование притяжательных прилагательных (сначала с суффиксом -

- ин-; затем - с суффиксом - j-);
- образование качественных прилагательных;
- образование относительных прилагательных (сначала - с суффиксом ов-; затем - с суффиксом - н-);

2. Образование возвратных глаголов.

3. Образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов.

Третий этап. На этом этапе проводится работа по дифференциации приставочных глаголов (приставки в-; вы-; при-; от-; у-; пере-).

В целом, в процессе логопедической работы связь значения и звукового выражения закрепляется с помощью определения звукового сходства, выделения общей морфемы из группы словообразовательных форм, самостоятельного конструирования словообразовательных форм на основе общей выделенной морфемы. Особое внимание уделяется дифференциации словообразовательных форм одного значения, так как преобладающей ошибкой в процессе словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи является смешение словообразовательных форм со сходными значениями.

Логопедическая работа по формированию словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

Так, на начальном этапе работы проводят нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), в дальнейшем - закрепление словоизменения в связной речи.

Можно выделить три этапа логопедической работы по формированию

словоизменения у дошкольников с ОНР (Р.И. Лалаева) [27].

Первый этап - формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Существительные: 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа; 2) отработка беспредложных конструкций единственного числа.

Глаголы: согласование существительного и глагола настоящего времени третьего лица в числе.

Второй этап включает работу над следующими формами словоизменения.

Существительные: 1) понимание и употребление предложных конструкций единственного числа; 2) закрепление беспредложных форм множественного числа.

Глагол: 1) дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;

2) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

Третий этап - закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Существительное: употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.

Работа над каждой грамматической формой начинается с уточнения её значения в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи осуществляется её закрепление в экспрессивной речи.

Формирование словарного запаса (Т.Б. Филичева) [52].

Для логопедических занятий отбирают тот словарный материал, который вызывает наибольшие трудности при обследовании понимания и употребления: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочные глаголы, качественные и относительные прилагательные, обобщающие слова.

В процессе усвоения предметного словаря детей подводят к практическому знакомству с элементарными формами словообразования. Так, предусматривают понимание и усвоение различных оттенков слов.

Детей знакомят с полными и уменьшительными названиями от собственных имен (Александр - Саша - Сашенька, Шурик, Саня; Дмитрий - Дима, Димочка, Митя, Митенька).

Приучая детей вслушиваться в звучание частей слова, имеющих лексическое значение, учитывают значение в образовании слова каждой из морфем. Вначале подбирают слова, где суффиксы не меняют основного значения (нос - носик, рот - ротик, лапа - лапка, хвост - хвостик). На следующих занятиях знакомят детей с более сложными образованиями (суффикс - очк, - ечк, чик - чашечка, ложечка, мисочка, скамеечка и т.д.)

Отдельные занятия посвящают закреплению навыков понимания и практического употребления в самостоятельной речи существительных с суффиксами вместилища (сахар - сахарница, хлеб - хлебница), деятеля (барабан - барабанщик, стекло - стекольщик) [5].

Понимание различных оттенков значений слов способствует расширению словарного запаса.

Для увеличения объема лексических средств языка используют упражнения, направленные на уточнение основных признаков различения предметов, понимание их обобщенного значения (цвет, размер, форма, вкус). Вначале уточнение признаков проводят на основе сопоставления аналогичных предметов, отличающихся одним признаком, далее предметы группируются с учетом совокупности признаков, и дети угадывают по описанию задуманный предмет; далее обучаются практическому

употреблению относительных прилагательных с различными значениями соотнесенности:

- предметами питания (яблочный, куриный);
- с материалами (ситцевый, пуховый);
- с растениями (березовый, дубовый);
- с временами года (осенний, летний).

Чередование разнообразных методических приемов, настольных игр, интересных игровых фрагментов помогает осмысленно усваивать новый материал, тем самым, расширяя активный словарь ребенка.

Формирование грамматического строя языка (Т.Б. Филичева) [52].

На первом этапе обучения основное внимание уделяют предварительной ориентировке в некоторых явлениях языка в чисто практическом плане. Учитывая наличие сохранного слуха у детей и развитие способностей переноса, из всего многообразия падежных форм отбирают наиболее употребительные в разговорной речи.

Формируя умение анализировать наглядную ситуацию и выделять из неё предмет и действие, широко используют демонстрацию действий. Например, детям предлагаются задания типа: «Вова, рисуй! Коля, лепи!» затем при помощи вопросов: «Что делает Вова? Что делает Коля? Кто рисует? Кто лепит?» - составляют простые, а затем распространенные предложения. Сначала дети повторяют их вслед за логопедом, а затем произносят самостоятельно [44].

На конкретных примерах с использованием различных средств наглядности дети практически усваивают способы изменения слов в предложении. Их учат вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

Постепенно закрепляется практическое употребление в речи винительного, дательного, родительного, творительного и предложного падежей. Развитие у детей способности вслушиваться в речь, различать, выделять, сравнивать, правильно называть грамматические формы

способствует дальнейшему формированию речи.

Таким образом, логопедические (фронтальные) занятия по формированию лексико-грамматических средств языка включает этапы:

- а) занятия по формированию словарного запаса;
- б) занятия по формированию грамматического строя языка.

Основными задачами этих занятий является развитие понимание речи, уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, практических навыков словообразования и словоизменения, умение употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных синтаксических структур [49].

Логопедические занятия по формированию лексико-грамматических средств языка строят с учетом требований как общей дошкольной педагогики, так и специальной. Логопеду следует:

- четко определить тему и цель занятий;
- выделить предметный и глагольный словарь, словарь признаков, который дети должны усвоить в активной речи;
- отобрать лексический и грамматический материал с учетом темы и цели занятий, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода с учетом речевых и психических возможностей детей (при всём этом допускается ненормативное фонетическое оформление части речевого материала);
- обозначать основные этапы занятия, показав их взаимосвязь и взаимообусловленность, и сформулировать цель каждого этапа;
- подчеркнуть наличие обучающего момента и последовательного закрепления нового материала;
- обеспечить постепенную смену видов речевых и речемыслительных заданий возрастающей сложности;
- включить в занятия разнообразные игровые и дидактические упражнения с элементами соревнования, контроля за своими действиями и действиями товарищей;

- при отборе программного материала учитывать зону ближайшего развития дошкольника, потенциальные возможности для развития мыслительной деятельности, сложных форм восприятия, воображения;

- предусмотреть приемы, обеспечивающие при индивидуальном подходе к детям вовлечение их в активную речевую и познавательную деятельность;

- регулярно проводить повторение усвоенного речевого материала.

К методам относятся дидактические игры, игры-драматизации, словесные упражнения, рассматривание картин, пересказ коротких рассказов и сказок. Эти методы могут выступать и в качестве приемов при использовании других методов.

Специальные упражнения направлены на формирование грамматических навыков в области морфологии, синтаксиса и словообразования. Упражнения более всего подготавливают ребенка к изучению грамматики [7].

Методические приемы разнообразны. Они определяют содержание занятия, степень новизны материала, речевыми особенностями детей, их возрастом.

Ведущими приемами обучения грамматическим навыкам можно назвать образец, объяснение, указание, сравнение, повторение. Они предупреждают ошибки детей, помогают сосредоточить внимание ребенка на правильной форме слова или конструкции предложения.

Используются и такие приемы, как создание проблемных ситуаций; подсказ нужной формы; исправление ошибки; вопросы подсказывающего и оценочного характера; привлечение детей к исправлению ошибок; напоминание о том, как сказать правильно, и др [42].

Усвоение грамматических форм - сложная интеллектуальная деятельность, требующая накопления фактов и их обобщения. На каждом занятии ребенок решает поставленную перед ним умственную задачу. Поэтому занятия и отдельные упражнения должны вызывать у детей

положительные эмоции, проходить интересно и живо. Играя, изменяя слова и образуя новые словоформы, дети много раз их повторяют и запоминают непроизвольно.

Важно, чтобы грамматические формы осваивались в живой речи и становились привычными. Необходимо воспитывать у ребенка языковое чутье, внимательное отношение к языку, умение «чувствовать» ошибку не только в чужой, но и в собственной речи. Самостоятельное исправление собственных ошибок - показатель достаточно высокого уровня овладения грамматической стороной языка и осознания явлений языка и речи [15].

Выводы по главе 1

Анализ литературы по теме выпускной квалификационной работы позволил теоретически обосновать необходимость логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, Д.Б. Эльконина [7; 50; 59].

А.Н. Гвоздев [7] выделяет следующие периоды формирования лексико-грамматического строя речи: период предложений, состоящих из аморфных слов-корней; период усвоения грамматической структуры предложения; период дальнейшего усвоения морфологической системы языка.

В норме, к моменту поступления в школу, дети имеют довольно разнообразный словарь и в достаточной мере владеют грамматическим строем родного языка.

При общем недоразвитии речи страдает качество словаря, а также затрудняется процесс формирования грамматического строя родного языка [28].

Таким образом, при недостаточной коррекционной работе в дошкольном периоде, дети с общим недоразвитием речи в младшем школьном возрасте нуждаются в логопедической работе по развитию лексико-грамматического строя речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился в Муниципальном казенном общеобразовательном учреждении Разгонская средняя общеобразовательная школа (МКОУ Разгонская СОШ), реализующая основные образовательные программы. Эксперимент проводился с обучающимися АООП НОО для обучающихся с ТНР.

Целью данного эксперимента стало изучение особенности лексико-грамматического строя речи у детей первого класса с ОНР III уровня. Определение уровня их проявления (высокий, средний, низкий).

В эксперименте принимали участие десять детей с ОНР III уровня, учащиеся в первом классе. Среди детей три девочки и семь мальчиков. При комплектовании экспериментальной группы нами учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (все участвовавшие дети, учащиеся первого класса);

2. Характер дефекта (общее недоразвитие речи III уровня).

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, с использованием наглядного материала.

Для обследования лексико-грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи мы использовали методику, предложенную О.Е. Грибовой [10].

О.Е. Грибова [10] выделила при обследовании лексико-грамматического строя речи следующие принципы, которых мы будем придерживаться:

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

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

3. Внутри каждого направления логопедического обследования предъявление материала дается от сложного к простому. Это позволяет ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые, в свою очередь, повышают продуктивность и продолжительность обследования.

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

Изучение речевого развития можно проводить не только методом индивидуального обследования с использованием наглядного материала, но и в процессе наблюдения (пассивного и активного словаря) за свободным общением детей в играх, на прогулках, на уроках с учителем.

Методика обследования.

Серия 1: Обследование грамматического строя речи.

Цель: - выявить своеобразие лексико-грамматической стороны речи (количественный и качественный состав, соотношение активной и пассивной грамматики, адекватности использования грамматических форм и конструкций).

Задание 1. «Словоизменение. Категории мн.ч. сущ.»

Оборудование: картинный материал.

Инструкция: Назови картинку и ответь на вопросы.

Начальная Форма	И.п. мн.ч. Что это?	Р.п. мн.ч. Нет чего? (закрываем картинку со множеством предметов)
Дом – Окно - Кресло - Снегильь - Крыло – Ухо -		

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 2. «Исследование словообразовательных процессов. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов»

Оборудование: картинный материал.

Инструкция: Назови ласково

Стекло - стеклышко

Перо - Дерево -

Гнездо - Зеркало -

Лужа - Береза -

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 3. «Исследование словообразовательных процессов. Образование относительных прилагательных»

Оборудование: картинный материал.

Инструкция: Варенье из малины – малиновое

Сок из винограда - _____

Варенье из вишни - _____

Салат из огурцов - _____

Варенье из сливы - _____

Кувшин из глины - _____

Суп из грибов - _____

Сумка из кожи - _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 4. «Исследование словообразовательных процессов. Образование качественных прилагательных»

Инструкция: за хитрость называют хитрым

За трусость - _____ За жадность - _____

Если днём мороз, то день (какой) - _____

Если дождь - _____ Если ветер - _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) –правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 5. «Образование притяжательных прилагательных»

Инструкция: Назови чей хвост.

Хвост собаки-собачий

Хвост лошади- _____

Хвост петуха- _____

Хвост медведя- _____

Хвост верблюда- _____

Хвост кошки- _____

Хвост лисы - _____

Хвост рыси- _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) –правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Серия 2: «Обследование лексики»

Цель: - выявить количественный и качественный состав словарного запаса.

Задание 1. «Предметный словарь и обобщающие понятия»

Оборудование: картинный материал.

Инструкция: Назови, что покажу; как эти предметы назвать, одним словом.

Кресло, полка, тумбочка, табуретка _____

(мебель)

Трамвай, корабль, вертолет, поезд _____

(транспорт)

Тетради, карандаши, ручки, пенал _____

(учебные принадлежности)

Фотограф, строитель, швея, художник _____

(Профессии)

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 2. «Глагольный словарь»

Инструкция: расскажи, что делает

Парикмахер что делает? _____

Почтальон что делает? _____

Швея что делает? _____

Кондуктор что делает? _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 3. «Подбор антонимов»

Инструкция: скажи на оборот.

Длинный _____

Широкий _____

Высокий _____

Смелый _____

Глубокий _____

Найти _____

Мириться _____

Хвалить _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 4. «Слова»

Оборудование: картинный материал.

Инструкция: назови и объясни значение слов:

Фен _____

Перина _____

Клумба _____

Скворечник _____

Фонтан _____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) – правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

Задание 5. «Переносное значение»

Инструкция: объясни, как ты понимаешь выражения:

Шоколадный загар_____

Золотое сердце_____

Золотые руки_____

Злая зима_____

Колючий ветер_____

Полученные результаты оценивались в качественном и количественном аспектах по шкале от 1 до 3, где:

Высокий уровень (3 балла) –правильный ответ;

Средний уровень (2 балла) – самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи;

Низкий уровень (1 балл) – неверно образованная форма (или не выполнил).

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

В соответствии с поставленной целью был проведен анализ результатов выявления особенностей лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился по двум сериям:
серия 1-обследование грамматического строя речи;
серия 2- обследование лексики.

Анализ результатов исследования позволил выявить уровни развития лексико-грамматического строя речи обследуемых, которые представлены на рисунке 1. У детей наблюдается расхождение в развитие лексики и грамматического строя речи. Согласно результатам анализа, у первоклассников с ОНР III уровня 30% детей показали средний уровень сформированности грамматического строя речи, 70% воспитанников показали низкий уровень, высокий уровень сформированности у детей не выявлен. По результатам обследования лексики, мы выяснили, что у исследуемых детей высокий уровень так же не выявлен, средний уровень сформирован у 80% воспитанников и 20% имеют низкий уровень сформированности. Результаты графически представлены на рисунке 1.

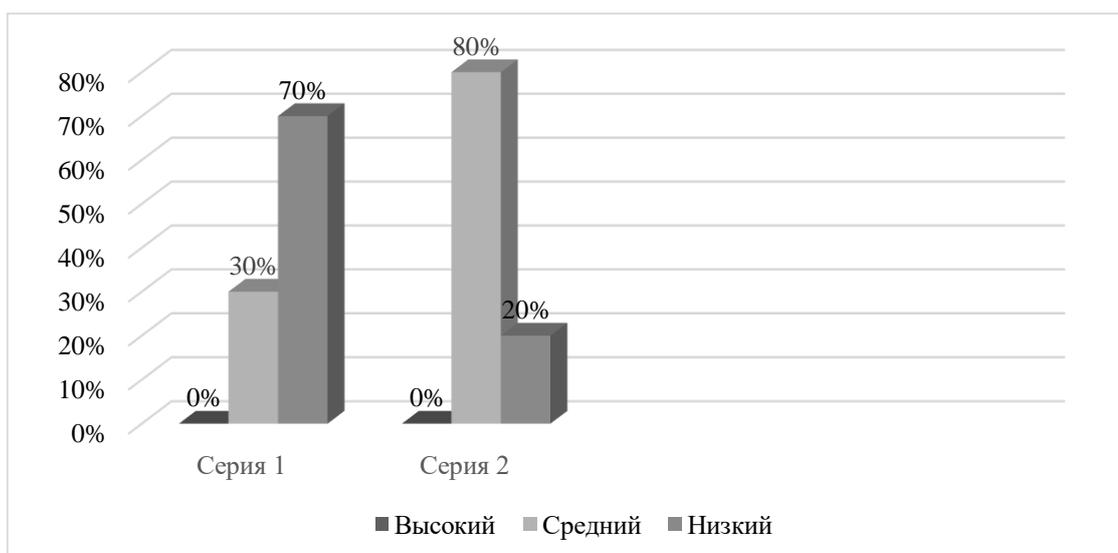


Рисунок 1. - Общие данные по результатам обследования грамматического строя речи и лексики

Проанализировав гистограмму можно сделать вывод, что лексико-грамматический строй речи у детей с ОНР III уровня развит недостаточно. У большей части обследуемых детей лексика находится на среднем уровне сформированности, а грамматический строй на низком. Данный факт свидетельствует о несоответствии развития лексико-грамматического строя речи возрастной норме.

Рассмотрим более детально результаты исследования, которые представлены на рисунке 2.

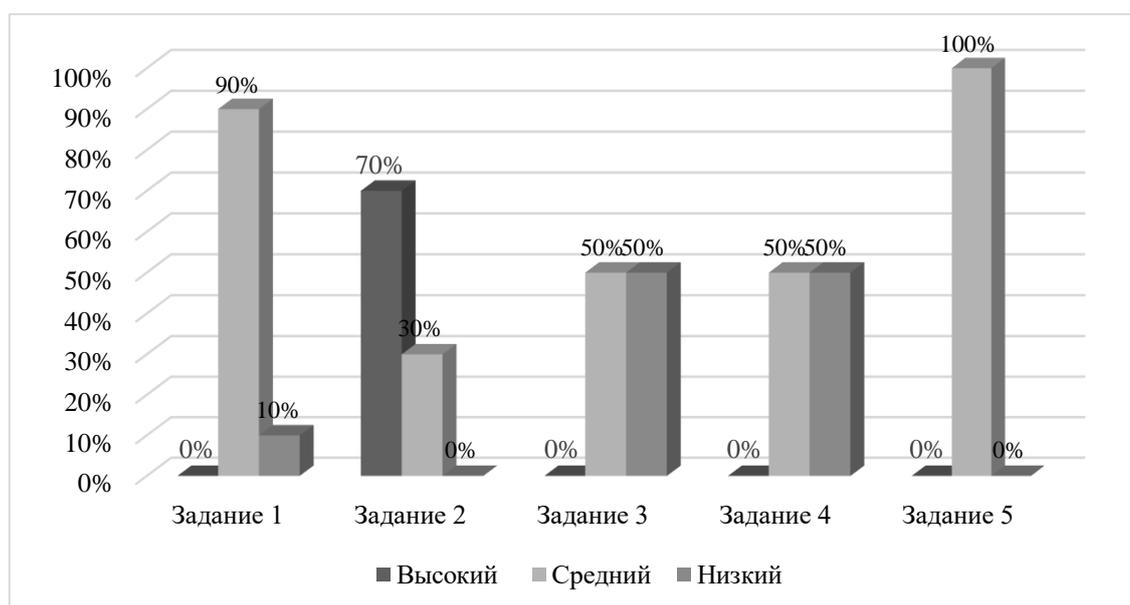


Рисунок 2. - Результаты выполненных заданий направленных на обследование грамматического строя речи

Результаты выполнения первого задания первой серии констатирующего эксперимента (категория множественного числа существительного), при выполнении этого задания высокого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 90% испытуемых выявлен средний уровень, у 10% - низкий. Качественный анализ результатов указывает на то, что: 90% испытуемых (Маша А., Юлия В., Карина Г., Саша Р., Рома И., Артем П., Андрей М., Денис Р., Сережа Ф.) не понимали словесную инструкцию, им требовался наглядный картинный материал и

помощь педагога. Образование множественного числа данных существительных в именительном падеже особых затруднений у детей не вызвало, не считая слова уши. Например, Карина Г.; «ухо - ушки». Большинство испытуемых пытались образовывать слова во множественном числе и родительном падеже по аналогии с примером, употребляя окончание -ов (дом – домов, окно – окнов, ухо – ухов). Все дети данной группы справились с заданием на среднем уровне. 10% испытуемых (Дима Е.) испытывал трудности при образовании существительных множественного числа, как и в именительном, так и в родительном падежах. Например: «дом – дома-домов; кресло-кресла-креслов». Многие слова Дима отказывался называть, ссылаясь на то, что не знает. Мальчик справился с заданием на низком уровне. .

Результаты выполнения второго задания первой серии констатирующего эксперимента (образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов). При выполнении этого эксперимента низкого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 70% испытуемых выявлен высокий уровень, у 30% - средний.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

70% испытуемых (Маша А., Карина Г., Рома И., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф.) трудностей при выполнении данного задания не испытывали. Все дети данной группы справились с заданием на высоком уровне.

30% испытуемых (Юля В., Саша Р., Денис Р.) столкнулись с трудностью при образовании уменьшительной формы слова дерево. Например, Юля В.: «береза – березочка; зеркало - зеркало». Все дети данной группы справились с заданием на среднем уровне.

При выполнении третьего задания первой серии констатирующего эксперимента высокого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 50% испытуемых выявлен средний уровень, у 50% - низкий.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

50% испытуемых (Юля В., Карина Г., Артем П., Андрей М., Сережа Ф.) справились с образованием относительных прилагательных от знакомых, часто употребляемых существительных (суп из грибов – грибной, варенье из вишни - вишневое). Основные трудности испытывали при работе с такими словами как, салат из огурцов, варенье из сливы, кувшин из глины. Например, Карина Г.: «салат из огурцов – огурцовый, кувшин из глины - глиновый». Все дети данной группы справились с заданием на среднем уровне.

50% испытуемых (Маша А., Саша Р., Рома И., Дима Е., Денис Р.) при выполнении задания встретились с большими трудностями. На основную часть вопросов эти дети отвечали «не знаю». Также, в ответах детей прослеживалась оценочная манера. Например, Саша Р., и Денис Р.: «варенье из сливы - вкусное». Все дети данной группы справились с заданием на низком уровне.

При выполнении четверного задания первой серии констатирующего эксперимента высокого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 50% испытуемых выявлен средний уровень, у 50% - низкий.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

50% испытуемых (Юля В., Карина Г., Саша Р., Рома И., Денис Р.) затруднялись при образовании качественных прилагательных, стремились заменить их существительными. Например, Рома И.: «за трусость называют – трус». Также, встречались замены качественных прилагательных глаголами. Например, Саша Р.: «за трусость - боится». Наиболее сложными для детей данной группы оказалось образование прилагательных от слов: «дождь, ветер». В большинстве случаев дети просто отказывались от выполнения задания с этими словами, ссылаясь на то, что не знают верного ответа. Все дети данной группы справились с заданием на среднем уровне.

50% испытуемых (Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф..) помимо трудностей, описанных для детей со средним уровнем успешности при выполнении данного задания, пытались ответить на

вопросы по смыслу, а не опираясь на грамматические показатели изменения слов. Например, Маша А.: «если дождь – холодно, если ветер- холодно». Также, в данной группе у детей была тенденция отвечать, повторяя вопрос экспериментатора. Например, Артем П.: «если дождь-дождь, если ветер-ветер». Все дети данной группы справились с заданием на низком уровне.

При выполнении пятого задания первой серии констатирующего эксперимента высокого и низкого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 100% испытуемых выявлен средний уровень.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

100% испытуемых (Юля В., Карина Г., Саша Р., Рома И., Денис Р., Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф.) испытывали трудности при образовании притяжательных прилагательных. Большинство детей стремились заменить притяжательное прилагательное с суффиксами – ач на прилагательные с суффиксами -ин. Например, Артем П. (хвост кошки – кошкин). Также, отмечалась образование прилагательных с использованием суффикса –ач, -яч. Например, Денис Р.: «хвост лошади – лошадачий, хвост медведя – медвежачий, хвост петуха – петушачий». Также, отмечались и отказы детей отвечать на некоторые вопросы, обоснованные их незнанием ответа. Все дети справились с заданием на среднем уровне.

Первое задание второй серии констатирующего эксперимента показало, что у 30% испытуемых (Карина Г., Юля В., Рома И.) выявлен средний уровень. Дети затруднялись в названиях таких предметов как, трамвай, табуретка. Особые трудности испытывали при работе с обобщающими понятиями. Например, Карина Г. (транспорт-машины).

70% испытуемых (Саша Р., Денис Р., Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф) испытывали значительные трудности при выполнении этого задания. Большинство детей затрудняются в назывании слов, долго подбирают слова при помощи логопеда. При назывании предметов одним словом не знают таких понятий, как «профессии, транспорт, мебель». Например, Дима Е.: «кресло-стул, табуретка-стул». Все дети данной группы

справились с заданием на низком уровне, что представлено на рисунке 3.

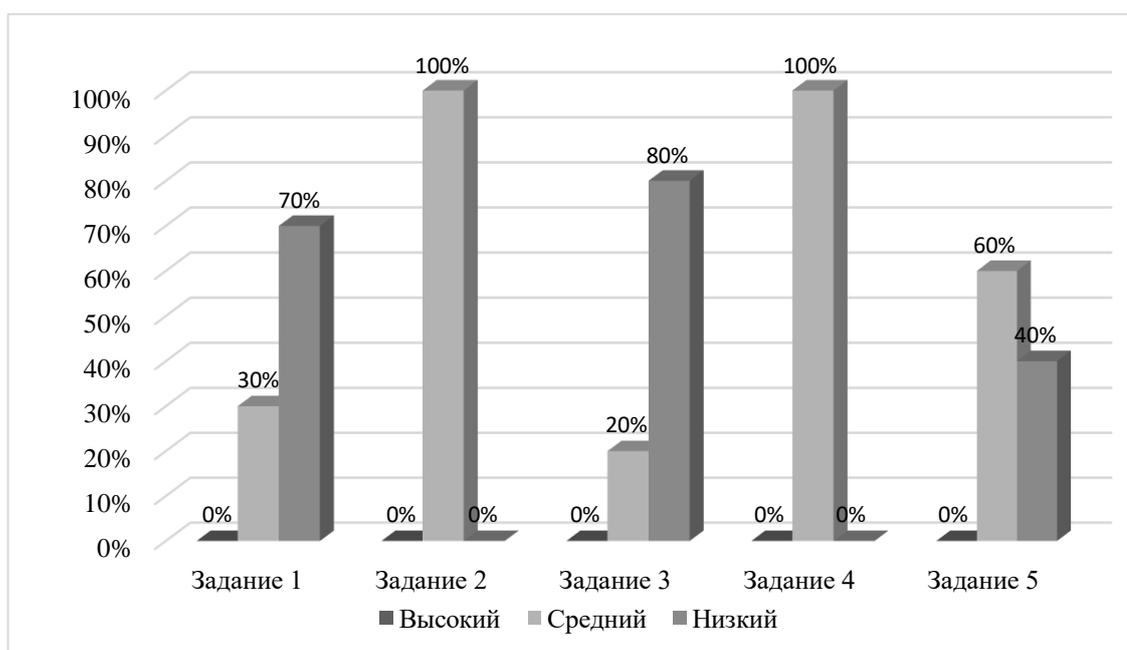


Рисунок 3. - Результаты выполненных заданий направленных на обследование лексики

При выполнении второго задания второй серии констатирующего эксперимента (глагольный словарь) высокого и низкого уровня выполнения задания нет ни у кого из испытуемых, у 100% испытуемых выявлен средний уровень (Юля В., Карина Г., Саша Р., Рома И., Денис Р., Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М.,

Сереза Ф.) При обследовании глагольного словаря выяснилось, что у детей трудности возникают при подборе глаголов к существительному, многие дети не могут правильно сказать, что делает тот или иной человек. Дети в своей речи употребляют только те слова, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает в своей жизни, то есть словарь ограничен пределами обиходно- бытовой лексики и тематики. Например, Маша А. (Что делает швея? Ответила после продолжительной помощи логопеда - шьет).

При выполнении третьего задания второй серии констатирующего эксперимента (подбор антонимов) у 20% выявлен средний уровень (Денис Р., Карина Г.). Испытуемые предпринимали попытки вместо нужных

антонимов использовать слово «маленький». Например, Денис Р.: «длинный– маленький, глубокий - маленький».

80% испытуемых (Юля В., Саша Р., Рома И., Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф.) с подбором антонимов практически не справились. В их ответах была тенденция подставить к исходному слову частицу не, а не подобрать антоним. Например, Саша Р.: «высокий – невысокий, смелый - несмелый». Также, испытуемые предпринимали попытки, как и в первой группе детей, вместо нужных антонимов использовать слово «маленький». Никто из этой группы детей не смог подобрать антонимы к словам: «глубокий, смелый». Дети отказывались от образования данных антонимов, ссылаясь на то, что не знают ответа.

При выполнении четвертого задания второй серии констатирующего эксперимента (название и значение слов) у 100% детей выявлен средний уровень (Юля В., Карина Г., Саша Р., Рома И., Денис Р., Маша А., Дима Е., Артем П., Андрей М., Сережа Ф.). Дети затрудняются в назывании таких слов, как перина, клумба, фонтан, долго подбирают слова при помощи логопеда. Например, Сережа Ф. (перина – подушка, клумба – цветочки).

При выполнении пятого задания второй серии констатирующего эксперимента (переносное значение), у 60 % испытуемых выявлен средний уровень (Юля В., Карина Г., Артем П., Андрей М., Денис Р., Сережа Ф.) Несмотря на активную помощь педагога, дети улавливали значение лишь отдельных компонентов. Например, Денис Р. (злая зима — не хорошая зима). 40 % (Маша А., Саша Р., Рома И., Дима Е.) отказывались отвечать или же наблюдалось буквальное понимание смысла выражения. Например, Андрей М. (золотое сердце – сердце из золота). У данной группы детей выявлен низкий уровень.

Итак, результаты констатирующего эксперимента показывают, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня выявились следующие особенности лексико-грамматического строя речи:

- бедность словаря;

- неправильное согласование слов в числе и падеже;
- значительная недостаточность глагольного словаря, в котором преобладают ежедневные бытовые действия и словаря признаков;
- неточность употребления слов (в более широком или узком значении).
- пассивный словарь находится на более высоком уровне развития, по отношению к словарю активному (средний по отношению к низкому).

Выявленные уровни выполнения задания и особенности свидетельствуют о том, что необходимо с детьми проводить коррекционно- логопедическую работу по дальнейшему развитию и совершенствованию навыков словообразования и словоизменения, накопления активного словаря.

2.3 Методические рекомендации, направленные на развитие лексико-грамматического строя речи

Недостатки грамматического строя речи мешают в общении, вызывают трудности в овладении письмом. В связи с этим важное значение имеет длительная логопедическая работа, направленная на формирование грамматически правильной фразы, умения изменять слова [13].

В ходе исследования у детей выявлено: бедность словаря, неправильное согласование слов в числе и падеже, значительная недостаточность глагольного словаря, в котором преобладают ежедневные бытовые действия и словаря признаков, неточность употребления слов (в более широком или узком значении), образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, образование прилагательных от существительных, пассивный словарь развит лучше, чем активный.

Исходя из выявленных особенностей, наметим следующие этапы в работе при формировании грамматического строя речи.

Главная цель работы по развитию речи — формирование и систематическое совершенствование языковых средств общения и мышления у обучающихся [10].

Реализация данной цели ведется путем решения ряда задач:

1. Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) путем обогащения знаний об окружающей действительности, развития познавательной деятельности (предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления).
2. Формирование, развитие и обогащение лексического строя речи.
3. Овладение основными закономерностями грамматического строя речи на практике.
4. Практическое овладение моделями различных синтаксических конструкций предложений.

5. Усвоение лексико-грамматического материала для овладения программным материалом по обучению грамоте, чтению и другим учебным предметам.

Решение этих задач ведется на уроках литературного чтения, математики, изобразительного искусства, ручного труда, на индивидуальных логопедических занятиях, на уроках по развитию речи. Такая комплексная работа позволяет восполнить дефицитарность развития лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи [35].

Программа по развитию речи состоит из следующих разделов:

- работа над словом;
- работа над предложением;
- работа над связной речью.

Работа над всеми разделами ведется параллельно, однако при необходимости учитель может посвятить отдельные уроки работе над словом, над предложением или над связной речью.

Работа над словом. Задачами данного раздела являются:

- обогащение и развитие словарного запаса детей путем накопления новых слов и за счет развития умения пользоваться различными способами словообразования;
- формирование представлений об обобщенном лексико-грамматическом значении слова;
- уточнение значений слов;
- развитие лексической системности;
- актуализация словаря;
- расширение и закрепление связей слова с другими словами;
- тренировка в правильном употреблении слов различных морфологических категорий в самостоятельной речи.

Работа над предложением. Основная задача этого раздела – развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения

словосочетаниями различных типов, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций предложения [2].

В процессе формирования и закрепления навыка построения словосочетаний или предложений одновременно уточняются морфологические особенности входящих в него слов (род, число, падеж, вид, время, лицо и т.д.).

Работа над связной речью. Основные задачи раздела следующие:

- формирование умений анализировать неречевую ситуацию, выявлять причинно-следственные, пространственные, временные и другие семантические отношения;
- формирование умений планировать содержание связного собственного высказывания;
- формирование умений самостоятельно выбирать и адекватно использовать языковые средства оформления связного высказывания.

Развитие лексико-грамматической стороны речи ведется с учетом следующих принципов [51]:

- этиопатогенетический — учет этиологии и механизмов речевого нарушения;
- системности и учета структуры речевого нарушения — необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;
- комплексности — устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер;
- индивидуального и дифференцированного подхода — учет этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;
- поэтапности — логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором

выделяются различные этапы, каждый из которых характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции; последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому;

- развития — предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка;
- онтогенетический — разработка методики коррекционно-логопедического воздействия ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе;
- учета личностных особенностей;
- деятельностного подхода — исследование детей с нарушениями речи, а также организация логопедической работы с ними осуществляются с учетом ведущей деятельности ребенка;
- использования обходного пути — формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена;
- формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счёт внедрения и использования на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи как традиционных, так и современных логопедических технологий [5].

1. Традиционная логопедическая технология коррекции лексико-грамматического строя речи, на основании которой строится работа для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня – «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [56].

2. Здоровье сберегающие технологии (пальчиковые игры, физкультминутки на все лексические темы).

3. Современные информационно-компьютерные технологии.

4. Традиционные игровые технологии и современная игровая терапия (дидактические игры на развитие словаря, словообразование и словоизменение);

Информационно-компьютерные логопедические технологии повышают интерес детей к изучаемому материалу, позволяют разумно сочетать традиционные и современные методы обучения, значительно облегчают деятельность педагога, вследствие чего повышается качество коррекционной работы.

Дидактические игры и упражнения отбирались исходя из результатов констатирующего эксперимента, т. е. делался упор на те грамматические формы, которые вызывали затруднения у детей. Все игры апробированы в работе с детьми [5]

Содержание методических рекомендаций по развитию лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание логопедической работы, направленное на развитие лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня

Направление работы	Средний уровень	Низкий уровень
Развитие пассивного и активного словаря	Игра «Бюро находок» или «Найди по описанию». Цель: пополнять пассивный словарь обучающихся словами-признаками, научить подмечать ведущие признаки предметов. Обучающимся сообщается, например: «Вы потеряли предмет красного цвета круглой формы, сделанный из резины». Школьники узнают предмет по описанию, запоминая не	Упражнение «Кто как кричит» Уточняются названия действий животных. кошка – мяукает, кузнечик – стрекочет. Упражнение «Часть - целое» Детям назывались части предмета или объекта, а они догадывались, о каком предмете идёт речь и называли его. Например:

	<p>только название предмета, но и его признаки.</p> <p>Игра «Скажи наоборот»</p> <p>Логопед произносил фразу с эпитетом, ребёнок повторял её, называя антоним эпитета. Например, взрослый говорил: «Я вижу высокий дом».</p> <p>Обучающийся отвечал: «Я вижу низкий дом». (У меня острый нож. - У меня тупой нож).</p> <p>Упражнение «Угадай слово»</p> <p>Образование антонимов.</p> <p>Обучающимся предлагалось закончить предложение, а затем повторить его полностью. Дуб большой, а рябина</p> <p>Сосна высокая, а куст.....</p>	<p>Ствол, ветки, сучья - дерево.</p> <p>Спинка, ножки, сиденье - стул. Крылья, клюв, хвост - птица.</p> <p>Упражнение «Исправь ошибку»</p> <p>Цель: развитие глагольного словаря, логического мышления.</p> <p>Повар лечит, а врач готовит. Маляр рисует, а художник красит. Лётчик ездит, а шофёр летает и т. д.</p>
<p>Развитие глагольного словаря и словаря признаков</p>	<p>Лото «Кто быстрее принесет картинку» На маленьком столе разложены карточки с изображением действий.</p> <p>Отдавая картинку, отвечают на вопросы «Кто (что) это? Что он (она) делает?»</p>	<p>Игра «Исправь ошибку»</p> <p>Цель: развитие глагольного словаря, логического мышления.</p> <p>Повар лечит, а врач готовит. Маляр рисует, а художник красит. Лётчик ездит, а шофёр летает и т. д.</p>
<p>Неправильное согласование слов в роде, числе и падеже</p>	<p>Игра «Еда для животных».</p> <p>Медведь мечтает о ... (рыбе).</p> <p>Кошка мечтает о ... (молоке).</p> <p>Собака мечтает о ... (косточке) и т.д.</p> <p>Игра «Путешествие».</p> <p>В Австралию мы отправимся за ... (кенгуру, крокодилами).</p> <p>В Евразию мы поедим за ... (слонами, тиграми).</p> <p>В Арктику мы поедим за ... (белыми медведями, тюленями).</p> <p>Игра «Он, она, они».</p> <p>Согласование глаголов прошедшего времени в роде и числе. Задавая вопрос, например «Что делал</p>	<p>Игра «Один - много».</p> <p>В этой игре ребенок должен обязательно сопровождать речь жестом.</p> <p>Это рот, а это ... (рты). Это ухо, а это ... (уши). Это брат, а это ... (братья).</p> <p>Игра «Бюро находок».</p> <p>Кому дать лисью шубу? Гриву и хвост? Пятна и клыки? Рога и копыта?</p>

	<p>мишка?» или «Что делала кукла?», логопед указывает на соответствующую картинку. Когда же задается вопрос с местоимениями он, она, они, логопед жестом показывает сразу две картинки.</p> <p>- Что делал мишка? – Он спал.</p> <p>- Что делала кукла? – Она спала.</p> <p>- Что они делали? – Они спали.</p>	
<p>Неточность употребления слов (в более широком или узком значении)</p>	<p>Игра «Назови лишнее слово».</p> <p>Логопед называет ряд слов и предлагает детям определить среди них лишнее слово, а затем объяснить, почему это слово лишнее.</p> <p>а. Лишнее слово среди имен существительных: Кукла, песок, ведро, юла, мяч. Стол, шкаф, ковер, кресло, диван. Пальто, шапка, шарф, сапоги, шляпа. Слива, яблоко, помидор, абрикос, груша. Волк, собака, рысь, лиса, заяц Лошадь, корова, олень, баран, свинья. Роза, тюльпан, фасоль, василек, мак. Автобус, комбайн, трамвай, велосипед, мотоцикл. Зима, апрель, весна, лето, осень. Мама, подруга, папа, сын, бабушка. Море, озеро, река, мост, пруд. Круг; квадрат, карандаш, треугольник, прямоугольник.</p>	<p>Игра «Кто (или что) какие звуки издает?», «Кто что делает?» (параллельно уточнением названий профессий людей).</p> <p>Уточнение контекстуального значения слова, работа над его многозначностью. На начальных этапах отрабатываются наиболее продуктивные конкретные значения слова (например, бежит мальчик), затем контекстуальные значения, менее продуктивные (например, бежит ручей), и, наконец, переносные значения (бежит время).</p>

Выводы по главе 2

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что у учеников первого класса с общим недоразвитием речи III уровня выявились следующие особенности лексико-грамматического строя речи:

- бедность словаря;
- неправильное согласование слов в числе и падеже;
- значительная недостаточность глагольного словаря, в котором преобладают ежедневные бытовые действия и словаря признаков;
- неточность употребления слов (в более широком или узком значении).
- пассивный словарь находится на более высоком уровне развития, по отношению к словарю активному (средний по отношению к низкому).

Выявленные уровни выполнения задания и особенности свидетельствуют о том, что необходимо с детьми проводить коррекционно-логопедическую работу по дальнейшему развитию и совершенствованию навыков словообразования и словоизменения, накопления активного словаря.

Работа по развитию лексико-грамматического строя речи должна осуществляться в речевых группах на всех занятиях. Специфика этой работы заключается в организации системы упражнений по восполнению пробелов в речевом развитии ребёнка: умение анализировать речевой материал, синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка, обобщать полученные знания с учётом существенных и несущественных признаков. На этой основе у детей формируется представления о различных грамматических формах и конструкциях, которых затем, в ходе выполнения специальных заданий, включаются в коммуникативные функции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие лексико-грамматического строя речи детей является одной из актуальных тем в современной логопедии. Изучение особенностей формирования лексико-грамматического строя речи у детей представляется очень важным, поскольку несформированность грамматической системы языка является центральным дефектом в структуре общего недоразвития речи. Поэтому целью моей работы было изучение особенностей сформированности лексико-грамматического строя речи первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями. Это проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. Изучив литературу, были предложены серии заданий на выявление владения детьми с общим недоразвитием речи навыков словообразования, словоизменения, владения умениями грамматического структурирования.

Актуальность исследования обосновывалась распространенностью нарушений лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР и необходимостью его коррекции для успешного обучения в школе. В результате проведенного констатирующего эксперимента у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня, можно выделить следующие особенности оформления речи:

- бедность словаря;
- неправильное согласование слов в числе и падеже;
- значительная недостаточность глагольного словаря, в котором преобладают ежедневные бытовые действия и словаря признаков;
- неточность употребления слов (в более широком или узком значении).

- пассивный словарь находится на более высоком уровне развития, по отношению к словарю активному (средний по отношению к низкому).

Согласно данным экспериментального исследования, у этой категории школьников имеются специфические нарушения лексико-грамматического строя речи, требующие коррекционной работы.

С целью развития тех нарушений, которые были выявлены в ходе проведенного эксперимента, были предложены методические рекомендации по развитию лексико-грамматического строя речи у первоклассников с общим недоразвитием речи, задача которых:

1. Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) путем обогащения знаний об окружающей действительности, развития познавательной деятельности (предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления).

2. Формирование, развитие и обогащение лексического строя речи.

3. Овладение основными закономерностями грамматического строя речи на практике.

4. Практическое овладение моделями различных синтаксических конструкций предложений.

5. Усвоение лексико-грамматического материала для овладения программным материалом по обучению грамоте, чтению и другим учебным предметам.

В ходе данного исследования поставленные задачи решены, цель, изучить особенности лексико-грамматического строя речи у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня — достигнута. Гипотеза — у первоклассников с общим недоразвитием речи будут наблюдаться особенности в развитии лексико-грамматического строя речи, такие, несформированность словоизменения и словообразования, неправильное согласование слов в числе и падеже, бедность словаря — доказана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 157 с
2. Баранова А.С. Формирование навыков словообразования глаголов у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Приволжский научный вестник. 2014. №8 — 2(36). — С. 54-56.
3. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения [Текст] / С.Е. Большакова. — 2-3 изд., испр. — М. : Сфера, 2015. — 64 с. — (Библиотека логопеда).
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]. М.: АПН РСФСР, 1956. — 503 с.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка [Текст] // Вопросы психологии. — М. : Просвещение, 1966. — С. 17-25.
6. Гарева Т.А. Клинико-педагогическая характеристика детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] // Проблемы м перспективы развития образования: материалы III Международной научной конференции (г. Пермь, январь 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 95-97.
7. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] — Детство-Пресс, 2007.
8. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии : учебник для СПО / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 295 с.
9. Горбунова Е. Взаимосвязь нарушений мелкой моторики с нарушениями речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Горбунова, В. Юсупов, А. Артамонов // Дошкольное воспитание. — 2016. — №8. — С. 62-67.
10. Грибова О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи

- [Текст] / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. — М., 1992.
11. Давидович Л. Логопедия: семейное воспитание детей с нарушениями в развитии [Текст] / Л. Давидович // Здоровье дошкольника. — 2015. — №10. — С. 42-66
 12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986 (Психологическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности: 163-213).
 13. Дымкова А.Ю. Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №113.
 14. Дымкова А.Ю. Изучение проблемы формирования лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи с психолингвистических позиций [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №1. — С. 63-66.
 15. Еремина В.Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи [Текст] // Практик. психология и логопедия. — 2003. № 1/2. — С. 68-72
 16. Сикорский И.А. Заикание : учеб. пособие / И. А. Сикорский, Е. Е. Шевцова. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 188 с.
 17. Жукова Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопедия / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Москва: Машиностроение, 2016. - 320 с
 18. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [Текст]. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 279 с.
 19. Калиниченко С.А. Развитие речи у детей 5-7 лет с ОНР: Лексико-грамматические занятия. Тема "Мебель": Учебно-методическое пособие / С.А. Калиниченко. - М.: Владос, 2015. - 55 с.
 20. Карелина И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] // Дефектология. — 2000. №1. — С. 24-26.

21. Киселева В.А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией [Текст] // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец — Воронеж, 2003. — С. 39-50.
22. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь №1 для занятий с дошкольниками [Текст]. — Сфера, 2017. — 32 с.
23. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь №2 для занятий с дошкольниками [Текст]. — Сфера, 2017. — 32 с.
24. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь №3 для занятий с дошкольниками [Текст]. — Сфера, 2017. — 32 с.
25. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь №4 для занятий с дошкольниками [Текст]. — Сфера, 2017. — 32 с.
26. Куликовская Т.А. Лучшие логопедические игры и упражнения для развития речи [Текст]. — Астрель, 2009. — 96 с.
27. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова — М. : 2004.
28. Леонтьев А.Н. Слово в речевой деятельности [Текст]. — М. : Мысль, 1975. — 193 с.
29. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст]: учебное пособие / Л. В. Лопатина Н. В. Серебрякова. — Спб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. — 192 с.
30. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях [Текст]. — М. : 1936. — 312 с.
31. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей [Текст] // Дефектология 1975. №2. — С. 12-16.
32. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
33. Логопедия [текст] / Под ред. Волковой Л. С. — М. : 2004. — 528 с.
34. Логопедия. Методическое наследие [Текст] / Под ред. Волковой Л. С.

- кн. 5. — М. : 2003. — 489 с.
35. Лурия А.Р. Язык и сознание. - 5-е изд. - М.: Наука, 2005.
36. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: книга для логопеда [Текст] / Е. И. Мастюкова, М. В. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1985. — 170 с.
37. Медико-биологические основы дефектологии : учеб. пособие для академического бакалавриата / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. В. Лебедев, Н. И. Айзман ; отв. ред. Р. И. Айзман. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 224 с.
38. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. М., 2003. – 105 с.
39. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями : учебник и практикум для СПО / Г. Г. Мисаренко. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 314 с.
40. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи. //Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. - М., 1962. – 224 с.
41. Основы логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология» // Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина — М. : Просвещение, 1989 г. — 223 с.
42. Поварова И.А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников : учеб. пособие для академического бакалавриата / И. А. Поварова В. А. Гончарова. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 139 с.
43. Правдина О.В. Логопедия [Текст]. – М. : Просвещение, 1996. – 302с.
44. Прищепова И.В. Особенности лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена 2011. №142 — С.144-153

45. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми [Текст]. — М., 1994.
46. Сидорова К.Ю. Развитие речи у детей с РАС [Текст] / К. Ю. Сидорова // Логопед. — 2015. — №6. — С. 28-38
47. Сикорский И.А. Заикание : учеб. пособие / И. А. Сикорский, Е. Е. Шевцова. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 188 с.
48. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. — М.: Классике Стиль, 2003. — 160 с.
49. Соколова Н.В. Обучение детей с ФФН и ОНР навыку употребления предложно-падежных форм [Текст] // Дефектология. — 1999. № 1 — С. 55-58
50. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 191 с.
51. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. — М: Гном и Д. - 2001 г.
52. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. — 51 с.
53. Туманова Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей [Текст] // Специальное образование. 2012. №1. — С. 127-138.
54. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с. Эльконин Д. Б. Психология игры [Текст]. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.
55. Федосеева Н.Н. Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста на логопедических занятиях [Текст] / Н.Н. Федосеева // Дошкольная педагогика. — 2016. — №9. — С.38-41

- 56.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М., 1994 – 70.
- 57.Филичева Т.Б., Соболева А.Р. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями — Екатеринбург: Изд-во «АРГО», 1996. - 80 с.
- 58.Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика : учеб. пособие для СПО / Г. Р. Шашкина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 215 с.
- 59.Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]. — М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. — 116 с.
Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский — М. : Изд. МГУ, 1972. – 123с.
- 60.Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст]. — М., 1984.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список детей, принявших участие в эксперименте

Ф.И. ребенка	Логопедическое заключение
Маша А.	ОНР III уровня
Юля В.	ОНР III уровня
Карина Г.	ОНР III уровня
Саша Р.	ОНР III уровня
Рома И.	ОНР III уровня
Дима Е.	ОНР III уровня
Артем П.	ОНР III уровня
Андрей М.	ОНР III уровня
Денис Р.	ОНР III уровня
Сереза Ф.	ОНР III уровня

Схема оценки уровней выполнения задания

Уровень выполнения заданий	Описание	Оценка в баллах
Серия 1. Задание 1. Словоизменение. Категории мн.ч. сущ.		
Высокий (13-18 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла
Средний (7-12 баллов)		2 балла
Низкий (0-6 баллов)		1 балл
Задание 2 Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов		
Высокий (13-18 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла
Средний (7-12 баллов)		2 балла
Низкий (0-6 баллов)		1 балл
Задание 3 Образование относительных прилагательных		
Высокий (15-21 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла
Средний (8-14 баллов)		2 балла
Низкий (0-7 баллов)		1 балл
Задание 4 Образование качественных прилагательных		
Высокий (9-12 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла
Средний (5-8 баллов)		2 балла
Низкий (0-4 баллов)		1 балл
Задание 5 Образование притяжательных прилагательных		
Высокий (15-21 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи.	3 балла
Средний (8-14 баллов)		2 балла
Низкий (0-7 баллов)		1 балл

	Неверно образованная форма (или не выполнил).	
Серия 2 Задание 1 Предметный словарь и обобщенные понятия		
Высокий (9-12 баллов) Средний (5-8 баллов) Низкий (0-4 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла 2 балла 1 балл
Задание 2		
Высокий (9-12 баллов) Средний (5-8 баллов) Низкий (0-4 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла 2 балла 1 балл
Задание 3 Подбор антонимов		
Высокий (17-24 баллов) Средний (9-16 баллов) Низкий (0-8 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла 2 балла 1 балл
Задание 4 Слова		
Высокий (11-15 баллов) Средний (6-10 баллов) Низкий (0-5 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла 2 балла 1 балл
Задание 5 Переносное значение		
Высокий (11-15 баллов) Средний (6-10 баллов) Низкий (0-5 баллов)	Правильное выполнение. Самокоррекция или ответ после стимулирующей помощи. Неверно образованная форма (или не выполнил).	3 балла 2 балла 1 балл

По результатам выполнения заданий первой серии, уровни успешности определялись следующим образом:

- Высокий уровень – 61-90 баллов;
- Средний уровень – 31-60 баллов;
- Низкий уровень – 0-30 баллов.

По результатам выполнения заданий второй серии, уровни успешности определялись следующим образом:

- Высокий уровень – 53-78 баллов;
- Средний уровень – 27-52 баллов;
- Низкий уровень – 0-26 баллов

Анализ результатов исследования экспериментальной группы

Ф.И. ребенка	Серия 1. Грамматический строй речи					Итого
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	
Маша А.	9	14	6	3	10	42 низкий уровень
Юля В	8	10	13	7	9	47 низкий уровень
Карина Г.	11	16	13	8	14	62 средний уровень
Саша Р.	9	11	7	6	9	42 низкий уровень
Рома И.	12	18	7	8	14	59 низкий уровень
Дима Е.	4	15	6	3	10	38 низкий уровень
Артем П.	11	17	14	4	14	60 средний уровень
Андрей М.	12	18	13	4	13	60 средний уровень
Денис Р.	10	12	5	8	12	47 низкий уровень
Сереза Ф.	9	16	10	4	11	50 низкий уровень
	Серия 2. Лексика					
Маша А.	3	6	6	10	4	29 средний уровень
Юля В	7	6	8	7	10	38 средний уровень
Карина Г.	8	6	14	8	9	45 средний уровень
Саша Р.	2	5	6	9	4	26 низкий уровень

Рома И.	6	7	3	6	3	25 низкий уровень
Дима Е.	4	5	7	7	4	27 средний уровень
Артем П.	3	8	2	9	8	30 средний уровень
Андрей М.	4	5	8	6	10	33 средний уровень
Денис Р.	4	8	12	10	9	43 средний уровень
Сереза Ф.	4	7	5	8	10	34 средний уровень