

# МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им.В.П.АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт/факультет Институт социально-гуманитарных технологий  
(полное наименование института/факультета)

Кафедра Коррекционной педагогики  
(полное наименование кафедры)

Специальность 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
(код ОКСО наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(полное наименование кафедры)

\_\_\_\_\_  
(подпись)

\_\_\_\_\_  
(И.О.Фамилия)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

## ОСОБЕННОСТИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ III УРОВНЯ

Выполнил студент 41 группы  
(номер группы)

Н.А. Сомова \_\_\_\_\_  
(И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель:

Доцент, кандидат педагогических наук, А. В. Мамаева \_\_\_\_\_  
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент

\_\_\_\_\_  
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2015

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	7
1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.....	7
1.2. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.....	14
1.3. Особенности развития грамматического строя речи при общем недоразвитии речи.....	22
1.4. Обзор методик логопедической работы по развитию грамматического строя речи при общем недоразвитии речи.....	29
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	37
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	37
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Методические рекомендации по развитию словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	48
Заключение.....	55
Список литературы.....	57

## **Введение**

**Актуальность исследования.** В настоящее время в силу множества пагубных биологических причин наблюдается стремительный рост речевой патологии. Среди детей дошкольного возраста наиболее распространенным речевым расстройством является общее недоразвитие речи.

У детей с общим недоразвитием речи возникают значительные трудности в овладении навыками словоизменения и словообразования. Эти трудности обусловлены недостаточной сформированностью речевой функциональной системы, бедностью словаря, ограниченностью лексики.

Изучением особенностей словоизменения и словообразования у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как: Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, А. В. Короткова, А. Г. Арушанова и многие другие. Методическими разработками коррекционной работы занимались Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова.

Ведущей проблемой логопедии является поиск новых форм и методов воспитания и обучения детей.

Формирование словоизменения и словообразования является одним из важнейших условий успешного обучения в школе. Уровень сформированности словоизменения и словообразования имеет большое значение в овладении чтением, письмом, орфографией, имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребенка.

Тема нашего исследования актуальна, так как своевременное выявление особенностей словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и их коррекция позволяют успешно подготовить детей к обучению в школе.

**Проблема исследования** заключается в ответе на вопрос: «Каковы особенности навыков словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня?».

**Объект исследования:** грамматический строй речи.

**Предмет исследования:** особенности словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Цель исследования:** выявить особенности и уровни сформированности навыков словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что у детей с общим недоразвитием речи будут наблюдаться ошибки в словоизменении и словообразовании, выявление этих нарушений позволит нам составить дифференцированные методические рекомендации для их коррекции.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности и уровни сформированности навыка изменения имен существительных по числам (в И.п., Р.п.), по падежам (в ед.ч., мн.ч.); предложно-падежные конструкции; согласования существительных с числительными в роде и числе; согласования прилагательных с существительными в роде и числе; образования имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; образования слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов; образования имен существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия; образования относительных и притяжательных прилагательных; образования глаголов с помощью приставок.
3. Составить методические рекомендации по развитию навыков словоизменения и словообразования для детей старшего дошкольного возраста 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, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович); теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, А.А. Залевская, И.А. Зимняя); психолингвистическая теория текста, рассматривающая его в единстве двух базовых признаков - целостности и связности (А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе, Л.В. Сахарный и др.).

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

- теоретические методы: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, учебных программ дошкольного учреждения, нормативно-правовых документов; классификация, сравнение, систематизация, прогнозирование, планирование.

- эмпирические методы: беседа, педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент.

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

**Теоретическая значимость:** исследования обусловлены тем, что подтверждены имеющиеся научные сведения об особенностях словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что выводы и результаты по особенностям словоизменения и словообразования могут быть использованы в коррекционном и учебно-воспитательном процессе.

**Этапы исследования:**

1 этап (февраль-март 2015г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были

сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (апрель 2015г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей и уровней связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3 этап (май 2015г.) - обобщающий посвящен завершению опытно-экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе «МБДОУ № 330 комбинированного вида» г. Красноярска.

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

## **Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.**

### **1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.**

Теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи впервые было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.М. Каренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.) [13].

Общее недоразвитие речи - это форма патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики [17].

У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по качественным, так и по количественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [10].

В разных литературных источниках выделяют два основных подхода к классификации общего недоразвития речи. Первый подход - психолого-педагогический, предложенный Р.Е. Левиной. Второй подход - клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

Р. Е. Левина в рамках психолого-педагогического подхода была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый из уровней характеризуется определенным соотношением

первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного к другому характеризуется проявлением новых речевых возможностей [4].

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»). Дети данного уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами [14].

II уровню речевого развития (зачатки общеупотребительной речи) характеризуется тем, что, кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова [18]. Дети данного уровня используют в речи простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным – словарным запасом, преимущественно пассивным. В речи детей дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На данном уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях,

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

В клиническом аспекте дети с ОНР представляют весьма разнородную группу. Так, по данным Е.М. Мастюковой [15], среди них можно выделить три основные группы:

1. Неосложненный (дизонтогенетический) вариант ОНР;

2. ОНР в сочетании с рядом неврологических и психопатологических нарушений (усложненный вариант ОНР);

3. ОНР вследствие моторной алалии.

Дети первой группы имеют признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У таких детей не выявляются признаки локального поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Этот вариант характеризуется Е.М. Мастюковой как осложненный вариант ОНР, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются:

1. Гипертензионно-гидроцефальный синдром (синдром повышенного внутричерепного давления). Данный синдром включает в себя следующие симптомы: незначительное увеличение размеров головы; выступающие лобный бугры; посинение вен на висках; головные боли; головокружение; снижение работоспособности; раздражительность, возбудимость; нарушение произвольной деятельности.

2. Церебро-астенический синдром (повышенная нервно-психическая истощаемость на фоне поражения ЦНС). Наблюдается при данном синдроме следующий симптомокомплекс: нарушение произвольной памяти, внимания; эмоциональная неустойчивость; может быть повышение, либо понижение возбудимости; присутствует СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и нервно-психическая истощаемость.

3. Синдромы двигательных расстройств (нарушения мышечного тонуса). При изучении этого синдрома можно выделить следующие особенности: не выраженные нарушения равновесия, координации; не сформированность общей, мелкой, артикуляционной моторики; нервозоподобные синдромы (энурез, тики, судорожные реакции на повышение температуры, вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие. Е.М. Мастюкова этот вариант характеризует как ОНР при моторной алалии. Моторная алалия – это нарушение экспрессивной речи центрально-органического характера, обусловленном несформированностью языковых операций в процессе порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловой и сенсо-моторной операций [15].

У детей с моторной алалией имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Клинические и энцефалографические исследования показывают, что у детей с моторной алалией имеются не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражение подкорковых структур мозга.

По мнению Г. Р. Шашкиной клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, и аффективно-волевой

сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [1].

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Т.Н. Волковская и Г.Х. Юсупова отмечают, что дети с недоразвитием речи затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение предмета. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле. Такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом.

Как отмечали Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, нарушение артикуляционной моторики проявляется в ограниченности, неточности или слабости движений подвижных органов артикуляции – языка, мягкого неба, губ, нижней челюсти. Артикуляция звуков речи происходит тогда, когда все перечисленные подвижные органы образуют смычки и щели между собой или между неподвижными органами – твердым небом и зубами. Нарушение артикуляции звуков приводит к их дефектному произношению, а зачастую и к общей невнятности смазанности речи.

У данной категории детей недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР.

А.В. Соболева говорит о том, что отмечается недостаточная координация пальцев, кисти, руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Специфические особенности мышления обуславливают связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. (Л.С. Волкова).

Т.А. Ткаченко также указывает на то, что речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Типичным является недостаточный самоконтроль при выполнении заданий.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

По данным Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской, детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния — временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи, как указывают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, в обычные сроки развивается понимание обиходно-

разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру. Психическое развитие детей с общим недоразвитием речи протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология задерживает формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта [17]. Но по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме. У детей с общим недоразвитием речи не существует общих и более частных понятий, их речевые связи не выходят за пределы недифференцированных ситуационных связей.

Особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с общим недоразвитием речи проявляются не только на занятиях, но и в игровой, бытовой и прочей деятельности. У многих из них наблюдается повышенная утомляемость и отвлекаемость, снижение познавательного интереса, медлительность или излишняя беспорядочная двигательная активность. Нередки личностные проблемы: сниженная самооценка, коммуникативные нарушения, тревожность, агрессивность и пр. (Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская)

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Таким образом, данные о клинико-психолого-педагогической характеристике детей с ОНР у таких исследователей, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.В. Волосовец и др. позволили сделать вывод о том, что для всех детей с общим недоразвитием речи характерны сложности в овладении основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики и как следствие плохо усваиваются навыки словоизменения, словообразования.

При сложных вариантах общего недоразвития речи так же характерны некоторые симптомокомплексы: нарушение произвольной памяти, внимания, эмоциональная неустойчивость (может быть как повышенная, так и пониженная возбудимость), нарушение произвольной деятельности, пониженная работоспособность, раздражительность, не сформированность общей, мелкой и артикуляционной моторики и т.д. Все эти особенности необходимо учитывать при логопедической работе с данными детьми.

## **1.2. Развитие лексико-грамматического строя речи в онтогенезе.**

Учитывая положение о взаимосвязи компонентов речи при рассмотрении грамматического строя речи необходимо также рассмотреть развитие словаря, так как словарь является важным в формировании словоизменения и словообразования. Формирование словаря в онтогенезе также обусловлено развитием представлений ребенка об окружающем мире. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с настоящими объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Изначально общение взрослого с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер и вызывает стремление ребенка вступить в контакт и проявить свои потребности. После общения взрослых стимулирует внимание ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Малыш подключается к речевой деятельности преднамеренно, приобщается к общению с помощью языка.

На предметную отнесенность слова на раннем этапе оказывает влияние обстановка, жест, мимика, интонация; слово имеет диффузный, расширенный смысл. В данный период предметная отнесенность слова может просто потерять свою определенную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение (одним словом «киса» малыш может назвать и шубу, и шапку, так как они по внешнему виду напоминают мех кошки).

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью - это центральный процесс формирования речевой деятельности в онтогенезе.

При овладении символами языка на начальном этапе имя предмета является как бы частью либо свойством самого предмета. Данный этап развития значения слова Л.С. Выготский назвал удвоением предмета, а Е.С. Кубрякова называет этот период этапом «прямой референции». На этом этапе смысл слова является способом закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете [4].

На первых стадиях знакомства со одним словом отмечается феномен недостаточного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название определенного предмета, а не как название класса предметов.

У детей от 1 до 2,5 лет, в процессе развития значения слова, в основном отмечается явление сдвинутой референции, или растяжения значения слова, сверхгенерализации. При этом наблюдается перенос значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок выделяет признак знакомого ему предмета и расширяет его название на другой объект, обладающий тем же признаком. Он употребляет слово для названия целого ряда предметов, которые имеют один либо несколько общих показателей – величина, форма, материал, движение, вкусовые свойства, звучание и др., а также общее функциональное предназначение предметов.

Несколько степеней обобщения слов по смыслу выделены Л. Б.Федоренко [5]:

1. Нулевая степень обобщения. К данному этапу относятся собственные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося названия только с конкретным предметом; названия предметов, таким образом, является для них такими же именами собственными, как и имена людей;

2. Первая степень обобщения. ко второму году жизни ребенок начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных;

3. Вторая степень обобщения. В возрасте трех лет дети начинают усваивать обобщающие родовые понятия (одежда, посуда, игрушки), передающие обобщенно название предметов, действий, признаков в форме имени существительного (плавание, полет);

4. Третья степень обобщения. К пяти-шести годам жизни дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения. (Растения - деревья, травы, цветы; движение - бег, плавание, полет; цвет - чернота, белизна),

К постепенному количественному росту словаря приводит обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми. Из-за существующих индивидуальных особенностей развития словаря у детей в зависимости от условия их жизни и воспитания в литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста.

Е. А. Аркин предлагает следующие данные роста словаря: 1 год - 9 слов, 1 год 6 мес. - 39 слов, 2 года - 300 слов, 3 года 6 мес. – 1110 [5].

К полутора годам, по данным В. Штерна, у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам - 200-300, к 3 годам - 1000 - 1100, к 4 годам - 1600, к 5 годам - 2200 слов [5].

Как отмечает А.Н. Гвоздев, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц [5].

По мере развития словообразования лексика у ребенка быстро обогащается за счет производных слов, поэтому развитие словаря у ребенка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка

представляет собой совокупность лексических единиц (лексем), которые являются результатом действия и механизмом словообразования. Результатом отражения и закрепления в создании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит деление слов на элементы (морфемы). Если малыш не владеет готовым словом, он придумывает его по конкретным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве [1].

Формирование языкового обобщения, явление генерализации, становление системы словообразования связывается с механизмом детского словотворчества.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе. Многие авторы описывали развитие грамматического строя (А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и др.)

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется только на базе конкретного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь различать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем приступить употреблять языковую форму в речи, ребенок должен понять, что она значит. При формировании грамматического строя речи ребенок должен изучить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в своей речи. Формирование морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

С учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка в работах А.Н. Гвоздева выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи [5].

I период - период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес). Этот период включает в себя два этапа:

1) Этап однословного предложения (от 1 года 3 мес. до 1 года 8 мес). Ребенок на данном этапе пользуется лишь отдельными словами в роли предложений. В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни. Существительные, которые обозначают названия лиц, предметов, звукоподражания, лепетные слова составляют основную часть слов.

2) Этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.). На данном этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, потом три слова, таким образом, в речи ребенка появляется фраза. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме, грамматическая связь между словами отсутствует. Существительные употребляются или в именительном падеже ед. числа, или в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены или в неопределенной форме, или в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения.

Дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка остаются вне сферы его восприятия, не дифференцируются. Так, при восприятии различных форм слов ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов.

При комбинировании аморфных слов-корней ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковые формы слова в различных словосочетаниях.

II период - усвоение грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

1) Этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. - 2 года 1 мес.). Дети, на этом этапе формирования грамматического строя речи, начинают замечать различную связь между словами в предложении и начинают использовать в речи различные формы одного и того же слова. Появляются первые грамматические формы существительных: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием -ы, -и, формы винительного падежа с окончанием -у (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы (нет кисы), окончание -е для обозначения места (на столе - толе), при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа (иди, неси), формы 3-го лица ед. числа настоящего времени без чередования в основе (сидит, спит), возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами, однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов (Ваня играет машинка). Объективным показателем правильного хода развития речи служит появление к двум годам первых, фраз (Вот таи - вот шары).

В норме в речевом развитии в возрасте 2 лет - 2 лет 2 месяцев выделяется период физиологических аграмматизмов, когда ребенок употребляет предложением без соответствующего грамматического оформления. Данный период в норме продолжается только несколько

месяцев, и в дальнейшем без особого обучения ребенок самостоятельно начинает усваивать нормативное использование грамматических конструкций. Наличие стойких аграмматизмов на протяжении последующего времени является важным показателем для своевременного определения общего недоразвития речи у детей уже трехлетнего возраста.

2) Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.). Русский язык характеризуется большим разнообразием в словоизменении флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонения имен существительных и спряжения глаголов. Ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения из-за сложности флективной системы. Последовательность усвоения грамматических форм слов определяется семантической функцией и постоянностью использования в речи окружающих. Первоначальное усвоение наиболее часто употребляемых флексий является общей тенденцией детской речи. В течение определенного времени дети пользуются только одним, наиболее продуктивным окончанием, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены.

В устной речи детей на данном этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, потом сложносочиненные предложения с союзами.

3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Усвоение предлогов происходит только после

усвоения основных более функциональных грамматических частей языка – флексий, что является отличительной особенностью нормального речевого развития. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе - толе). Однако данный период непродолжителен. Научившись выделять и применять флексию, ребенок потом вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент - предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На данном этапе малыш верно употребляет простые предлоги и почти все союзы, однако наблюдаются аграмматизмы при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под). 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, -на.

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена, однако в основном усваиваются многие грамматические формы.

III период - период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). Ребенок в этот период систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. Свободное использование морфологических элементов (словотворчество) в этот период значительно сокращаются, так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до четырех лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (на коне), тенденции

унификации основы (пени, левы). После четырех лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основе глагола (заплатю). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста овладевают в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Развитие ребенка в онтогенезе протекает многообразно, что зависит от условий, в которых ребенок растет, от различий генотипа каждого индивидуума, от особенностей пренатального развития и других особенностей.

Невзирая на многообразие и особенности психомоторного развития в норме есть определенные закономерности развития ребенка.

Знание закономерностей развития психомоторных функций нужны для оценки уровня развития малыша, для разработки дифференцированных приемов воспитания, для своевременного выявления дисгармоничного развития и определения детей «группы риска» [6].

### **1.3. Особенности развития грамматического строя речи при общем недоразвитии.**

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Этой проблемой занимались ведущие ученые в области логопедии: Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.И. Жаренкова, Л.Н. Ефименкова, С.Ф. Спирина, Н.С. Жукова, С.Ф. Иваненко, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева и другие исследователи.

Общепринятой в логопедии является классификация трех уровней общего недоразвития речи, обоснованная Р.Е. Левиной на основе анализа степени сформированности компонентов языка [14]. Охарактеризуем грамматический строй речи по каждому из уровней.

**Первый уровень** развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Выраженной особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. Используют только лепетные слова, отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Предложения не строят.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами («кока» - петушок, кукарекает, клюет, яйцо), произносимое с разными интонацией и жестами, что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому ребенок вынужден активно использовать невербальные средства общения: жесты, мимику, интонацию. Часто путают слова близкие по звучанию и ситуации. Словарь находится в зачаточном состоянии.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого, что соответствует ситуативному уровню импрессивной речи (по Е. М. Мастюковой).

Таким образом, грамматический строй речи не сформирован, используются слова из одного аномального слова (на верхней границе – два слова), слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно.

**Второй уровень** определяется как зачатки общеупотребительной речи, отличительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда и четырехсловной фразы, но правила согласования и управления могут как использоваться правильно, так и нарушаться.

В словарном запасе наблюдается переход к общеупотребительным словам. Словарь у таких детей обиходно-бытовой, в речи преобладают существительные, недостаточная степень употребления глаголов (глагол = делает). Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица (Валин папа - Валя папа). Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой функции и т. д. (муравей, жук, паук - муха; туфли, сапоги, кроссовки, тапочки, кеды - тьюфи). Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов, обозначающих части тела, части предмета, посуду, транспорт, детенышей животных и т. п. (рука, локоть, плечо, пальцы - юка). Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, цвет, форму, материал.

**Третий уровень** развития речи характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики.

У детей сохраняется не точное понимание и употребление слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих

за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгают), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог — корова). Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» — «миска»).

Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Сохраняются аграмматизмы. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. Сохраняется тенденция в разделении сложного предложения на простые. Нарушено построение предложений, выражающее причинно-следственные отношения. В предложении наблюдаются пропуски и перестановки слов. Предлоги в речи употребляются для обозначения пространственного отношения.

Выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах позволяют специальные задания (взяла с ящика - взяла из ящика).

Недостаточная сформированность словообразовательной деятельности является важной особенностью речи ребенка. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям (хвост - хвостик). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов (выключатель - ключит свет).

Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо ручище - руки) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо велосипедист - который едет велосипед). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы, пропуски и замены словообразовательных аффиксов, грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса. Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

В монологической речи детей отмечаются стойкие ошибки, это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

**Четвертый уровень** речевого развития выделила в конце XX века Г. В. Чиркина. Неярко выраженное общее недоразвитие речи характеризуется остаточным проявлением фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Словарный запас внешне разнообразен, качественно неполноценен. С трудом запоминаются новые слова. Сохраняются видо-родовые смешения, смешения по смысловому подобию, замены признаков. Ошибки в подборе синонимов и антонимов. Ошибки в сложных предложениях.

В связной речи нарушается логичность, последовательность, отмечаются пропуски событий [7].

А. В. Короткова, Е. Н. Дроздова, А. Г. Зикеев, Р. И. Лалаева, Серебрякова Н. В., Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Г. Б. отмечают вторичное недоразвитие грамматического строя речи у детей с ОНР. Однако вопрос о его особенностях до настоящего времени остается одним из недостаточно изученных в логопедии. С точки зрения уровня несформированности грамматического строя речи данная категория детей характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Формирование грамматического строя речи у детей с нарушенным речевым развитием происходит с большими трудностями, чем овладение пассивным и активным словарем. Обусловлено это тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [20].

У детей с общим недоразвитием речи грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Более медленный темп усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития является своеобразием овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием [9].

Недостаточное понимание грамматических форм является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка [8].

Проанализировав развитие грамматического строя речи при общем недоразвитии речи можно выделить механизмы нарушения: несформированность словесной комбинации, речевого подражания; недоразвитие синтаксических и морфологических обобщений; не сформированность языковых операций, в которых происходит грамматическое конструирование; не умение, закрепленные в сознании ребенка, единицы языковой системы перенести на аналогичные.

Таким образом, как в норме, так и в патологии развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структурой слов, звукопроизношением, словоизменением, словообразованием и т.д. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще нет или усвоенными частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

До определенного момента детская речь изобилует грамматическими неточностями, которые свидетельствуют об оригинальном, неимитированном использовании такого строительного материала языка, как морфологические элементы. (У нормально развивающегося ребенка это ярко проявляется в словотворчестве.) Постепенно смешиваемые элементы слов разграничиваются по типам склонения, спряжения и другим грамматическим категориям, и единичные, редко встречающиеся формы начинают использоваться постоянно. Постепенно свободное использование морфологических элементов слов идет на убыль и употребление форм слов становится устойчивым, то есть осуществляется их лексикализация.

Последовательность, с которой осуществляется овладение детьми с нормальным и аномальным речевым развитием типами предложений, способами связей слов внутри них, слоговой структурой слов, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет

характеризовать процесс становления детской речи как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс.

#### **1.4. Обзор методик по развитию грамматического строя речи при общем недоразвитии.**

Г. В. Чиркина, Т.Б. Филичева [18] предлагают методику коррекционно-педагогической работы. Коррекционная работа рассчитана на два года, обеспечивает овладение детьми самостоятельной связной, грамматически правильной речью, фонетической лексикой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность к обучению детей в общеобразовательной школе.

В лаборатории логопедии НИИ дефектологии на кафедре логопедии МГОПИ была разработана коррекционная система обучения и воспитания детей с ОНР старшего дошкольного. Следующие принципы положены в ее основу:

- с целью предупреждения вторичных отклонений раннее воздействие на речевую деятельность;
- опора на онтогенез и развитие речи (учет закономерностей развития детской речи в норме). Предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;
- взаимосвязное формирование лексико-грамматического компонентов языка и фонетико-фонематических (единство названных направлений и их взаимоподготовка). Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы словообразования и словоизменения;

- дифференцированный подход в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;
- связь речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействия на те психологические особенности детей, с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

Основными задачами коррекционного обучения являются:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения (фонематического слуха и восприятия, звукопроизношения, воспитание навыков артикуляционного аппарата);
- подготовка к овладению элементами грамоты;
- развитие навыков связной речи [17].

В психолого - педагогических исследованиях ряд авторов разработали основы коррекционного обучения ( Б. М. Гриншпун, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

На следующих положениях основывается формирование речи:

- распознавание ОНР на ранних признаках и его влияние на общее психическое развитие;
- своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности, соотношения дефектных и сохранных звеньев речевой деятельности;
- учет социально обусловленных последствий дефицита речевого общения;
- учет закономерностей развития детской речи в норме;
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;

- дифференцированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР различного происхождения;
- единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;
- одновременное коррекционно-воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и афферентно-волевую сферу.

Дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи [13].

В книге Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [12] представлена поэтапная логопедическая работа по формированию лексики и грамматики у дошкольников с ОНР. Здесь представлены методы и игровые задания по формированию словообразования и словоизменения. Выделены три этапа по словоизменению и словообразованию.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводится 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 (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);  
организация семантических полей, лексической системы;  
активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

При разработке данной методики были использованы в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Л. С. Выготским, С. Н. Карповой, И. Н. Колобовой, Л. В. Сахарным, Н. В. Уфимцевой, Г. А. Черемухиной, А. М. Шахнаровичем и др.

Предлагаемые задания могут варьироваться в зависимости от этапа работы, общелогопедических задач, программы детского сада, контингента и возраста детей.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, данная методика включает и задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации, прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой. Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения [7] .

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

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

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова[11] выделяют 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования.

I этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей [19].

Содержание I этапа логопедической работы

- Существительные

Образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-.

- Глаголы

а) Дифференциация совершенного и несовершенного вида;

б) возвратных и невозвратных глаголов.

- Прилагательные

Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

Содержание II этапа логопедической работы

- Существительные

Уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк; -еиьк-, -ьиiek-, -ышк-.

Образование существительных с суффиксом -ниц(сахарница).

Образование существительных с суффиксом -инк(пылинка), с суффиксом -ин(виноградина).

- Глаголы

Глаголы с приставками в- вы-, на - - вы-;

глаголы пространственного значения с приставкой при-.

- Прилагательные

- а) Притяжательные прилагательные с суффиксом -и-без чередования (лисий);
- б) относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-;
- в) качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

Содержание III этапа логопедической работы

- Существительные

Образование названий профессий

- Глаголы

Глаголы пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-.

- Прилагательные

- а) Притяжательные прилагательные с суффиксом -ис чередованием (волчий);
- б) относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-;
- в) качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк-.

Работа над словообразовательными аффиксами осуществлялась следующим образом.

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.
2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.
3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).
4. Закрепление связи значения и звучания аффикса (например, -ик вносит значение уменьшительности).
5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.
6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).

7. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом. При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:

- а) сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;
- б) сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения делается опора на семантику, значение морфемы.

Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов используются графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс [19].

Ткаченко Т.А. в своем пособии предлагает подробное освещение методических основ коррекционно-воспитательной работы, в основе которой лежит лексико-грамматический подход к коррекции и развития устной речи дошкольника.

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

Таким образом в результате анализа литературы сделаны следующие выводы.

Общее недоразвитие речи - это форма патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики.

Данные о клинико-психолого-педагогической характеристике детей позволяют сделать вывод о том, что для детей характерны сложности в овладении основных компонентов речевой системы.

Процесс становления детской речи, как в норме, так и в условиях нарушения протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности.

## **Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.**

### **Глава 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.**

Цель: выявить особенности и уровни сформированности словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в течение ноября 2014г. на базе «МБДОУ №330 комбинированного вида».

В структуре МБДОУ имеется 11 групп. 10 из них – физиологические группы и 1 – речевая логопедическая группа для детей с тяжелым нарушением речи (дети с 5-7 лет). Логопедическая помощь детям оказывается за рамкой образовательной программы по запросам родителей. ПМПК дети проходят по достижению трехлетнего возраста. Зачисление в логопедическую группу начинается со среднего возраста (старше 4 лет).

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа. В состав группы вошли 10 старших дошкольников, из них 50% (5 человек) – девочки, 50% (5 человек) – мальчики. На основании данных полученных из беседы с логопедом получила следующие результаты об испытуемых экспериментальной группы: общее недоразвитие речи III уровня имеется у всех 100% испытуемых (10 чел.). Из них имеют логопедическое заключение: дизартрия у 30% (3 чел.) испытуемых, дизартрический компонент у 50 % (5 чел.) испытуемых, стертая форма дизартрии имеется у 20% (2 чел.) испытуемых.

Хронические заболевания имеют 20% (2 чел.) испытуемых. У 30% (3 чел.) испытуемых уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но стойкого нарушения интеллекта нет. 80% (8 чел.) испытуемых растороможены, возбудимы, отвлекаемы. 50% (5 чел.) испытуемых общительны, легко идут на контакт со взрослыми и сверстниками. 20% испытуемых – малообщительные, малообщительные дети. У 30% испытуемых наблюдается позднее появление речи, 60% испытуемых справляется с

программой на достаточном уровне, трудности в понимании речи имеются у 40% испытуемых.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы обследования словоизменения и словообразования.

Констатирующий эксперимент включает в себя 2 блока заданий.

1 блок. Обследование словоизменения.

2 блок. Обследование словообразования.

### **Обследование словоизменения.**

При обследовании словоизменения и словообразования использовался стимульный материал Волковской Т. Н. [2] и бальная оценка, предложенная Фотековой Т.А. [18].

Стимульный материал – картинки с изображением.

Задание 1. Изменение имен существительных по числам (в И.п., Р.п.).

Инструкция: На этой картинке шар, на этой?... (шары), а теперь нет чего? (закрывая рукой, ...шаров).

Шар – шары – шаров;

Елка – елки – елок;

Лист – листья – листьев;

Ведро – ведра – ведер;

Нож – ножи – ножей.

Задание 2. Изменение имён существительных по падежам (в ед.ч).

Инструкция: Посмотри на картинку и ответь.

Кто это? (девочка);

Что это? (ваза);

Без чего машина? (без колеса);

Кого нарисовал мальчик? (кошку);

Чем девочка ест суп? (ложкой);

О ком передача в мире животных? (о животных).

Задание 3. Изменение имен существительных по падежам (во мн.ч.).

Инструкция: Ответь на вопросы.

Чего много в лесу?

Кому Дед Мороз приносит подарки?

Кого возит автобус?

Чем раскрашивают раскраски?

На чем катаются дети?

Задание 4. Предложно – падежные конструкции.

Инструкция: Где сидит кот? Куда идет кот? Откуда выглядывает кот?

Кот идет к дому;

Кот в доме;

Кот перед домом;

Кот на крыше;

Вылезает из трубы;

Кот под крыльцом;

Выглядывает из-под крыльца;

Выглядывает из-за дома.

Задание 5. Согласование существительных с числительными в роде и числе.

Инструкция: Я начну считать, а ты продолжи. Одно яблоко, два (яблока), 5...

Яблоко;

Шар;

Ухо;

Ведро;

Стул.

Задание 6. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе.

Инструкция: Назови, что нарисовано и скажи какого цвета.

Желтая майка;

Желтый мяч;

Желтое яблоко;

Красная роза;

Красный флаг;

Красное кресло;

Синяя сумка;

Синий автобус;

Синее полотенце.

### **Обследование словообразования.**

Задание 1. Образование имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Инструкция: Большая шапка, а маленькая?

Шапка – шапочка;

Платье – платьице;

Кукла – куколка;

Сапог – сапожок;

Корабль – кораблик.

Задание 2. Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.

Инструкция: У лисы – лисенок, а как называется детеныш кошки?

У кошки – котенок;

У белки – бельчонок;

У козы – козленок;

У львицы – львенок;

У медведя – медвежонок.

Задание 3. Образование имен существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих действия.

Инструкция: Посмотри на картинки и ответь.

Кто лечит детей? – врач;

Кто учит детей? – учитель;

Кто продает продукты? – продавец;

Кто водит машину? – водитель;

Кто чинит сапоги? – сапожник.

Задание 4. Образование относительных прилагательных от существительных.

Инструкция: Мяч из резины –резиновый, а матрешка из дерева, она какая?

Матрешка из дерева – деревянная;

Конверт из бумаги – бумажный;

Стакан из стекла – стеклянный;

Свитер из шерсти – шерстяной;

Кольцо из золота – золотое.

Задание 5. Образование притяжательных прилагательных от существительных.

Инструкция: Чей это хвост?

Хвост лисы – лисий;

Хвост волка – волчий;

Хвост льва – львиный;

Хвост павлина – павлиний;

Хвост зайца – заячий.

Задание 6. Образование глаголов с помощью приставок.

Инструкция: Что делает мальчик?

В дом заходит;

Из дома выходит;

Через дорогу переходит;

Через скамью перепрыгнул.

**Оценка обследования навыков словоизменения и словообразования.** Использовалась оценка предложенная Фотековой Т.А.

**3 балла**- правильная форма словоизменения/словообразования;

**2 балла** – самокоррекция или коррекция после организующей помощи;

**1 балл** – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте.

**0 баллов** – неправильная форма слова, невыполнение задания.

За первый блок заданий максимум 180 баллов.

За второй блок заданий максимум 90 баллов.

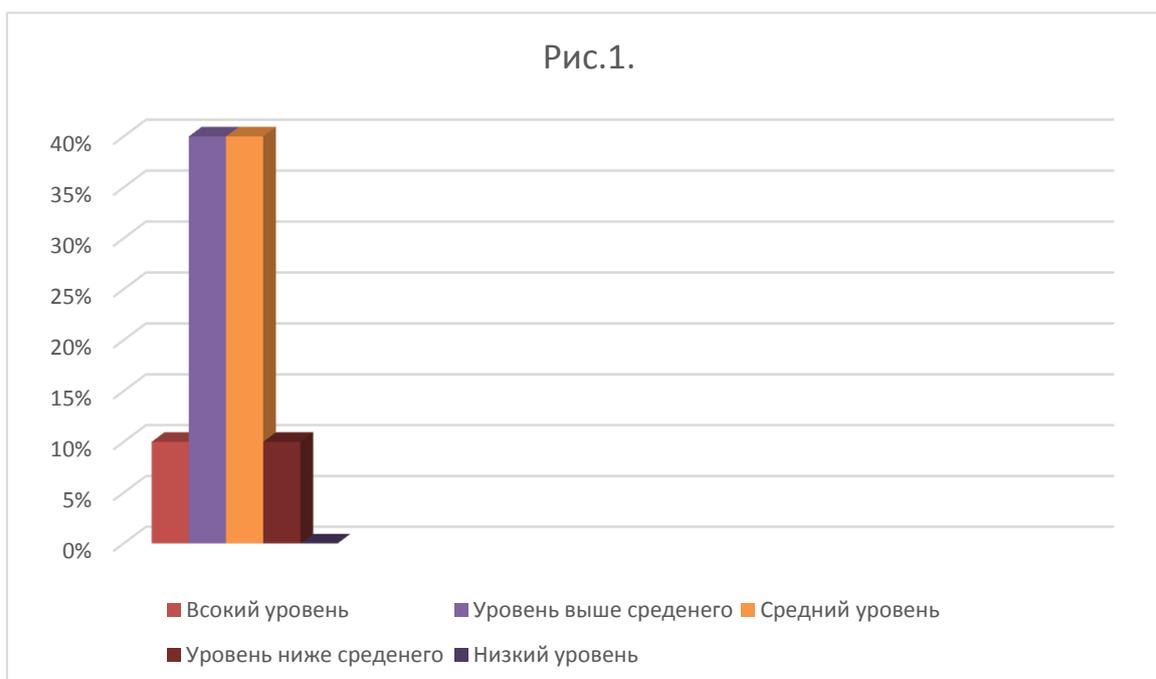
## **Глава 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.**

Нами проанализированы результаты по каждому блоку констатирующего эксперимента. На основе результатов 1 блока констатирующего эксперимента (обследование словоизменения) условно выделено пять уровней успешности:

- Высокий уровень – 180-160 баллов;
- Уровень выше среднего – 159-150 баллов;
- Средний уровень – 149-140 баллов;
- Уровень ниже среднего – 139-130 баллов;
- Низкий уровень – 129 и ниже баллов.

Результаты отображены в гистограмме (рис.1).

Рис.1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности словоизменения (в %).



Как видно из гистограммы, ни один из испытуемых не продемонстрировал низкий уровень успешности.

10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировали высокий уровень. Уровень выше среднего продемонстрировали 40% испытуемых (4 чел.), 40% испытуемых (4 чел.) продемонстрировали средний уровень. Уровень ниже среднего продемонстрировали 10% испытуемых (1 чел.).

После анализа словоизменения, были выявлены наиболее сформированные навыки: согласование прилагательных с существительными в роде и числе (единичная ошибка); изменение имен существительных по падежам (П.п. о шарика, о медвежонка) – 20% (2 чел.) испытуемых.

Наиболее частыми ошибками были в серии заданиях: на изменение имен существительных по числам, ошибки по типу свергенерализации (ёлки – ёлков, листья – листы, листов...); употребление предложно-падежных конструкциях; согласование существительных с числительным в роде и числе, ошибки в формах позднего генеза (2 шара, 5 шара...) - 100% (10 чел.) испытуемых допустили ошибки.

У испытуемых, продемонстрировавших высокий уровень успешности, встречается единичная ошибка по типу сверхгенерализации (ножей – ножов).

Испытуемые с уровнем успешности выше среднего допускают ошибки в формах позднего генеза в употреблении предложно-падежных конструкций (из-под – из), ошибки по типу сверхгенерализации в изменении имен существительных по числам (ножей – ножов, ведер – ведров),

У испытуемых со средним уровнем успешности допускаются те же ошибки как у испытуемых, продемонстрировавшие высокий и выше среднего уровень успешности, добавляются единичные ошибки в формах позднего генеза в согласовании существительных с числительными в роде и числе (ушей – ух, яблок - яблоков).

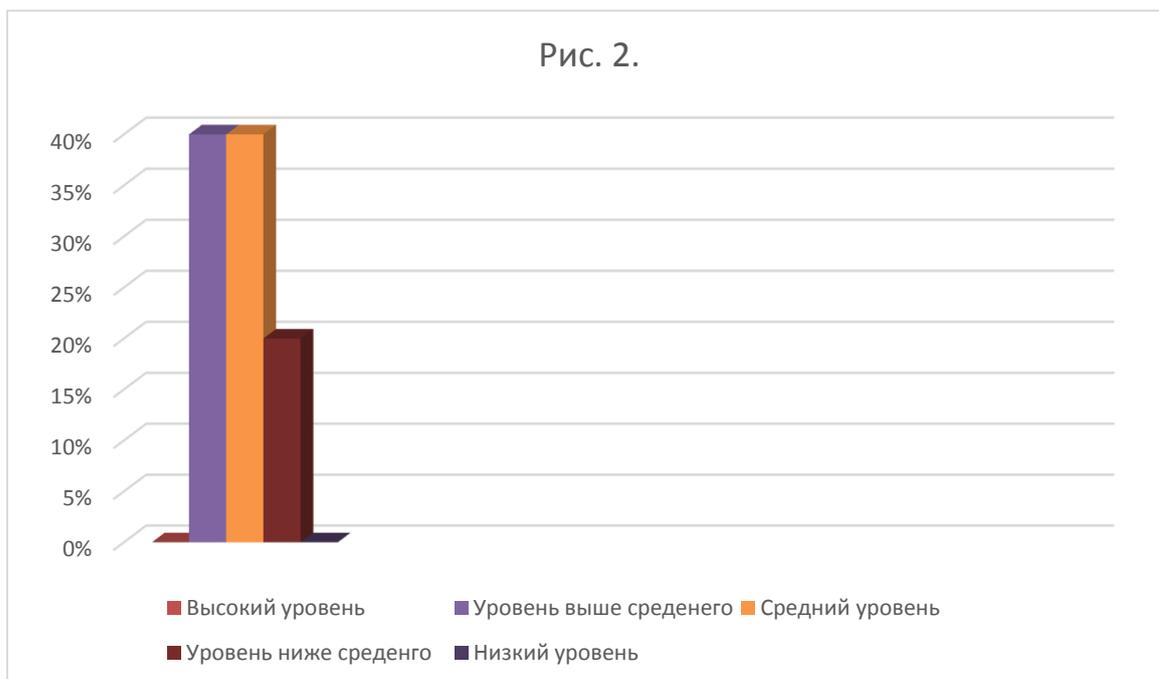
Испытуемые, продемонстрировавших уровень успешности ниже среднего, допускают наиболее частые ошибки в формах позднего генеза в употреблении предложно – падежных конструкций (из-под – из, из-за – за), в согласовании существительных с числительными в роде и числе; ошибки по типу сверхгенерализации в изменении имен существительных по числам (ножей – ножов, листьев – листов, ведер - ведров)

На основе результатов 2 блока констатирующего эксперимента (обследование словообразования), условно выделено 5 уровней успешности.

- Высокий уровень – 90-81 баллов;
- Уровень выше среднего – 80-66 баллов;
- Средний уровень – 65-56 баллов;
- Уровень ниже среднего – 55-36 баллов;
- Низкий уровень – 35 и ниже баллов.

Результаты отображены в гистограмме (рис. 2).

Рис. 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности словообразования (в %).



Как видно из гистограммы ни один из испытуемых не продемонстрировал высокий и низкий уровень успешности.

40% испытуемых (4 чел.) продемонстрировали уровень выше среднего и 40% (4 человека) – средний уровень, Уровень ниже среднего продемонстрировали 20% испытуемых (2 чел.).

После анализа результатов, были выявлены наиболее сформированные навыки словообразования: образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов, (У волка – вильчонок...) ошибки допустили 50% (5 чел.) испытуемых. В других сериях заданий были допущены ошибки у 100% (10 чел.) испытуемых.

У испытуемых выше среднего уровня успешности наиболее частыми были ошибки по типу сверхгенерализации (заячий – заячный, волчий – волчачий), ошибки в упрощении инструкции (павлиний – павлина, волчий – волка).

У испытуемых со средним уровнем успешности наблюдались ошибки в упрощении инструкции (куколка – маленькая кукла, платьишко – маленькой платье), ошибки в употреблении формы слова, имеющиеся в языке, не

используемые в данном контексте (козленок – козочка, медвежонок - мишка), ошибки по типу сверхгенерализации (лисий – лисячий, волчий - волчачий).

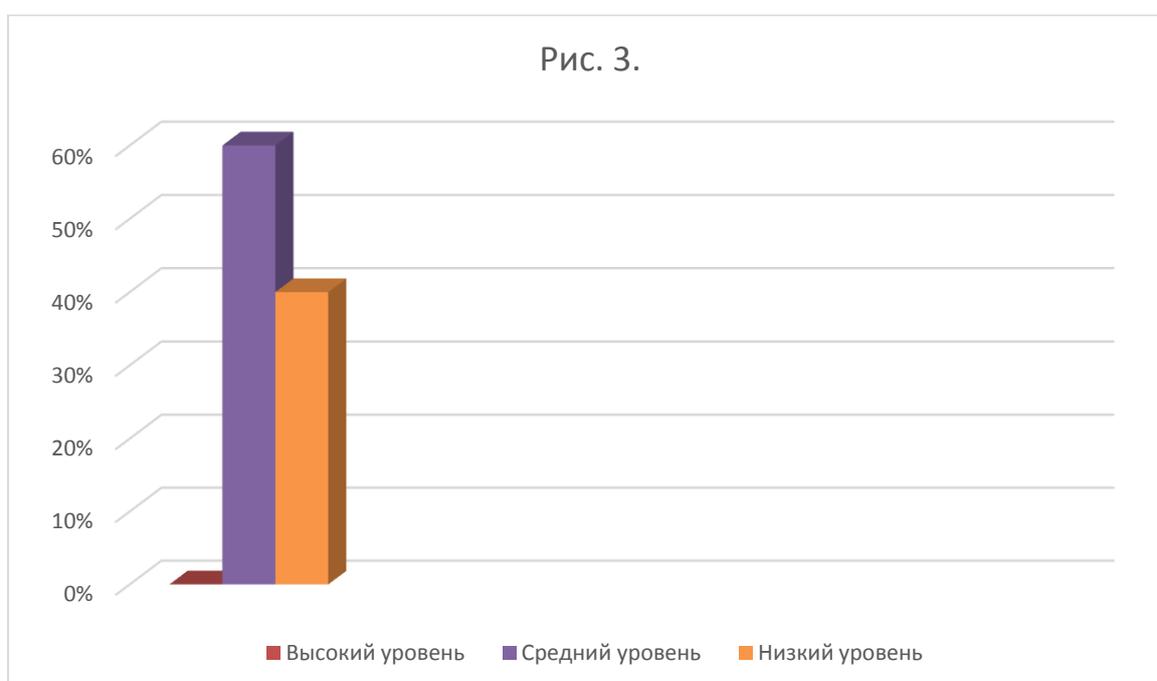
Испытуемые с низким уровнем успешности допускают такие же ошибки как испытуемые, продемонстрировавшие средний уровень успешности: по типу сверхгенерализации (лисий – лисчий, лисячий, волчий - волчачий), ошибки в употреблении формы слова, имеющиеся в языке, не используемые в данном контексте (козленок – козел, бельчонок – белочка), ошибки в упрощении инструкции (куколка –кукла). Кроме того встречаются ошибки в формах позднего генеза (сапожник – чиник, золотое – золотистое).

Суммировав результаты по 2 блокам, мы условно выделили 3 уровня успешности.

- Высокий уровень – 270-250 баллов;
- Средний уровень – 249-210 баллов;
- Низкий уровень – 209 и ниже баллов.

Результаты отображены в гистограмме (рис. 3).

Рис. 3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности словоизменения и словообразования (в %).



Как видно из гистограммы, ни один из испытуемых не продемонстрировал высокий уровень успешности. 60% (6 чел.) испытуемых продемонстрировали средний уровень, низкий уровень – 40% (4 чел.) испытуемых.

После суммирования результатов испытуемых, были выявлены наиболее сформированные навыки словоизменения и словообразования: согласование прилагательных с существительными в роде и числе, изменение имен существительных по падежам, образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.

На среднем уровне допускались ошибки по типу сверхгенерализации в изменении имен существительных по числам (ножей - ножев), ошибки в формах позднего генеза: в употреблении предложно-падежных конструкций (из-под - из); в согласовании существительных с числительными в роде и числе (ушей - ух). Частыми ошибками были по типу сверхгенерализации в образовании притяжательных прилагательных от существительных (заячий - заячный), ошибки в упрощении инструкции в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (куколка – маленькая кукла), в употреблении форм слова, имеющиеся в языке, не используемые в данном контексте (козленок - козочка).

У испытуемых на низком уровне успешности допускаются такие же ошибки как среднего уровня успешности: по типу сверхгенерализации (листьев – листов, ведер – ведров), в употреблении предложно-падежных конструкциях (из-под – за, из-за - за), в согласовании существительных в роде и числе. Ошибки в употреблении форм слова, имеющиеся в языке, не используемые в данном контексте (бельчонок - белочка), ошибки в упрощении инструкции в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (платице – маленькое платье), ошибки по типу сверхгенерализации в образовании притяжательных прилагательных от существительных (волчий - волчачий), кроме того

встречаются ошибки позднего генеза в образовании относительных прилагательных от существительных (золотое - золотистое), в образовании имен существительных, обозначающих профессии лиц, осуществляющих действие (сапожник – чиник).

Выявленные особенности позволяют нам определить основное содержание логопедической работы по развитию словоизменения и словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня. Содержание должно быть предложено дифференцированно в зависимости от выявленного уровня.

### **Глава 2.3. Методические рекомендации по развитию словоизменения и словообразования с ОНР III уровня.**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результата констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по развитию словоизменения и словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня должна быть построена с учетом ряда принципов: специальных и общедидактических. Они связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем лиц, с речевыми нарушениями.

#### **Специальные принципы логопедического воздействия:**

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). Формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное усвоение грамматического строя речи – это формирование морфологических и синтаксических обобщений, которые служат основой грамматически правильной речи.

Онтогенетический принцип. Формирование словоизменения и словообразования предполагается с учетом этапов и последовательности их формирования в онтогенезе.

Принцип системности. Предполагает формирование словоизменения и

словообразования в единстве со всеми компонентами речи, как единой функциональной системы.

Принцип развития. Процесс формирования словоизменения и словообразования осуществляется постепенно, с учетом ближайшего уровня развития грамматического строя речи, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

Принцип деятельностного подхода. Методика логопедической работы строилась с учетом ведущей деятельности старших дошкольников, которой является игровая.

Дифференцированный подход (на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевых дефектов, возрастных и индивидуальных особенностей). Учитываются общие и специфические закономерности развития детей.

Кроме того, при логопедической работе по развитию словоизменения и словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня должны быть учтены **общедидактические принципы логопедического воздействия:**

1. Принцип развивающего обучения;
2. Принцип систематичности и системности;
3. Принцип доступности;
4. Принцип наглядности;
5. Принцип сознательности и активности;
6. Принцип прочности усвоения;
7. Принцип индивидуальности;

На основе результатов констатирующего эксперимента нами выделены основные направления логопедической работы по развитию словоизменения и словообразования старших дошкольников с ОНР III уровня:

- 1 направление – Развитие навыка словоизменения;
- 2 направление – Развитие навыка словообразования.

По каждому из вышеперечисленных направлений логопедической

работы, нами составлены 2 комплекса игр и упражнений: для испытуемых, продемонстрировавших средний и низкий уровень успешности.

Содержание работы по развитию грамматического строя речи		
Уровни	Словоизменение	Словообразование
средний	-Предложно-падежные конструкции; -Согласование существительных с числительными в роде и числе.	-Образование имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; -Образование притяжательных прилагательных.

НИЗКИЙ	<p>-Изменение имен существительных по числам;</p> <p>-Предложно-падежные конструкции;</p> <p>-Согласование существительных с числительными в роде и числе.</p>	<p>-Образование имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;</p> <p>-Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов;</p> <p>-Образование имен существительных, обозначающих профессии лиц, осуществляющих действия;</p> <p>-Образование относительных прилагательных от существительных;</p> <p>-Образование притяжательных прилагательных от существительных.</p>
--------	--	---

Приведем примеры игр и упражнений по каждому выше обозначенным задачам.

### **1.Изменение имён существительных по числам (в И.п., Р.п.)**

#### **1. Игра «Один – много».**

Детям демонстрируется картинка с изображением одного предмета и предлагается найти картинку с изображением этого предмета, но в большом количестве.

#### **2. Игра «Что растет в лесу».**

На доску вывешивается сюжетная картинка «Лес», дети рассматривают картинку, вокруг основной картинки постепенно вывешиваются карточки

предметов в единственном числе (дуб, сосна, береза, гриб, цветок, куст, ягода), дети отвечают на вопросы во множественном числе.

### 3. Игра «У кого похожая картинка?».

Детям раздаются карточки с изображением предметов во множественном числе, показывая и проговаривая карточку с изображением предмета в единственном числе, задается вопрос: «- У кого есть похожая?», дети отвечают во множественном числе.

### 4. Игра «Измени слово».

Игра с мячом, ребенку называется слово в единственном числе, он возвращает мяч с употреблением этого слова во множественном числе.

### 5. Игровое упражнение «Угадай, чего не стало?»

На доску вывешиваются картинки с предметами во множественном числе, затем две картинки убираются и задается вопрос: «Чего не стало?».

## **2.Предложно-падежные конструкции.**

### 1.«Куда спрятался предмет?».

Берется один предмет и прячется от ребенка в шкаф, за диван, под стол... Ребенок находит и проговаривает, где это предмет.

### 2.«Маленькое слово».

Ребенку предлагается выполнить действия с двумя предметами, сначала дается инструкция с употреблением предлогов, затем предлоги не проговариваются. Ребенок подбирает подходящий предлог, проговаривает действие с предметом.

### 3. «Лото».

Демонстрируется графическая схема с предлогом, дети составляют предложение со своими картинками. Ребенок, правильно составивший предложение и назвавший предлог, закрывает одну ячейку на своей карточке схемой предлога.

## **3.Согласование имен существительных с числительными в роде и числе.**

#### 1. Игровое упражнение: «Счет в стихах».

Ребенку демонстрируется картинка с изображением главного лица и предметов, которые необходимо сосчитать.

#### **4.Образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.**

##### 1. Упражнение: «Большой – маленький».

На доску вывешиваются круги – большой и маленький, детям раздаются картинки с изображением предметов. Каждый ребенок по очереди выходит к доске, называет сначала большой предмет под большим кругом, а затем маленький под маленьким.

##### 2. Игра: «Заяц и зайчик».

Детям показываются игрушки: зайца и зайчика. Объясняется, что звери делают на зиму запасы, и надо им помочь. У детей картинки с изображением овощей больших и маленьких. Далее дети раздают овощи зайцам, и рассказывают, что кому они дадут.

##### 3. Упражнение: «Назови ласково».

Детям предлагается назвать признак предмета ласково.

#### **5.Образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.**

##### 1.Игра: «Кто чей детеныш».

Детям предлагаются картинки с изображением животных и их детенышей, отыскивая пару, они проговаривают название животных.

#### **6.Образование имен существительных, обозначающих профессии лиц, осуществляющих действия.**

##### 1. Игра «Исправь ошибку».

Детям читается неправильное действие к профессиям, которые они должны исправить.

#### **7.Образование относительных прилагательных от существительных.**

### 1. Игра «Заготовки на зиму».

Детям раздаются картинки с изображением овощей, объясняется, что из овощей и фруктов можно приготовить на зиму заготовки. Дети отвечают на вопросы: «Какое варенье можно приготовить из вишни, яблок, слив...»

## **8.Образование притяжательных прилагательных от существительных.**

### 1. Игровое упражнение «Чей, чья, чье?».

На доску вывешиваются картинки с изображением животных, детям раздаются картинки отдельных частей (хвост, лапа). Дети по очереди называют какого животного у них часть.

### 2. «Несуществующее животное».

Детям прилагаются вырезанные из бумаги части животных, из которых они собирают «несуществующее животное», после чего описывают чьи части они взяли.

## **9.Образование глаголов с помощью приставок.**

### 1. Игровое упражнение «Подскажи действия».

Детям демонстрируются действия с машинкой и проговариваются действия, затем эти действия повторяются и комментируются не правильно. Дети исправляют ошибку.

### 3. Игровое упражнение «Скажи наоборот».

Игра с мячом. Бросая мяч ребенку, называется действие, ребенок называет действие с противоположным значением. (Наливает – выливает...).

Работа должна предлагаться дифференцировано в зависимости от выявленного на этапе констатирующего эксперимента уровня сформированности.

Мы полагаем, что представленные комплексы игр и упражнений может повысить эффективность логопедической работы по развитию словоизменения и словообразования у старших дошкольников с ОНР III уровня.

## Заключение

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую литературу и определили степень изученности таких направлений, как основные сущностные характеристики понятия словоизменения и словообразования, развитие словоизменения и словообразования в онтогенезе, особенности развития словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Также мы проанализировали имеющиеся в литературе методики по формированию словоизменения и словообразования у детей дошкольного возраста.

У детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности словоизменения и словообразования:

- Наиболее сформированными навыками словоизменения и словообразования оказались: согласование прилагательных с существительными в роде и числе, изменение имен существительных по падежам, образование слов, обозначающих детенышей животных от существительных с помощью суффиксов.

- Наиболее частыми ошибками в словоизменении и словообразовании оказались: в употреблении предложно-падежных конструкциях, в согласовании существительных с числительным в роде и числе, в образовании притяжательных прилагательных от существительных, в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, в образовании относительных прилагательных существительных, в образовании имен существительных, обозначающих профессии лиц, осуществляющих действия.

В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы обследования словоизменения и словообразования.

Констатирующий эксперимент включает в себя 2 блока заданий:

1 блок. Обследование словоизменения;

2 блок. Обследование словообразования.

По результатам констатирующего эксперимента учащиеся были распределены на уровни успешности следующим образом:

- 0% (0 чел.) на высоком уровне;

- 50% (5 чел.) на среднем уровне;

- 50% (5 чел.) на низком уровне.

В ходе решения третьей задачи нами были подобраны методические рекомендации, направленные на развитие словоизменения и словообразования у двух групп детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, цели и задачи, поставленные нами, реализованы, гипотеза доказана.

## Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - №1.
3. Волковская Т. Н. «Иллюстрированная методика логопедического обследования». - М., 2009.
4. Власовец Т. В. «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников». – М.: Сфера, 2007.
5. Гвоздьев А. Н. « Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка». – Саратов, 1990.
6. Гвоздьев А. Н. «Формирование у ребенка грамматического строя языка». М., 1999.
7. Жукова Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития у дошкольников. – Екатеринбург, 1998.
8. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: Просвещение, 1985.
9. Коноваленко С. В., Коноваленко В.В. «Синонимы. Лексико-семантические тренинги для детей 6-9 лет». – М.: ГНОМ и Д, 2005.
10. Коньшина Н. А. «Обогащение словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи». Журнал: «Логопед», 2005.
11. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)». – СПб.: СОЮЗ, 1999.
12. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. «Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи». – СПб, 2001.
13. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998.

14. Левина Р. Е. «Характеристика общего недоразвития речи у детей». Научно-методический журнал: «Сегодня». 1(23), 2009.
15. Мастюкова Е. М. «Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция». – М.: Просвещение, 1992.
16. Спирина П. Ф. «Учителю о детях с нарушениями речи». – М., 1985.
17. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада». – М.: Альфа, 1993.
18. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина (127 стр.). – М.: Просвещение, 1989.
19. Фотекова Т. А. «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников». – М.: Айрис-пресс, 2006.
20. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – М.: Просвещение, 1989
21. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А.Зими́на. – М.: Академия, 2003.