

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

**ТРОНДИНА НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Особенности грамматического строя речи у детей старшего  
дошкольного возраста с ОНР III уровня**

направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики доктор

психологических наук, профессор 

Л.П. Уфимцева

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

Руководитель:

доктор \_\_\_\_\_ психологических \_\_\_\_\_ наук,

профессор \_\_\_\_\_ Л.П. Уфимцева 

ст. преподаватель, Дмитриева О.А. 

Дата защиты « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016г.

Обучающийся Трондина Н.П.

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016г.

Красноярск, 2016

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня.....</b>	<b>8</b>
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	8
1.2. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.....	12
1.3. Характеристика нарушения грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.....	18
1.4. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	23
<b>Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....</b>	<b>39</b>
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	39
2.2. Анализ результатов исследования грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня.....	45
<b>Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.....</b>	<b>56</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>59</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>61</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>67</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Развитие речи детей - одна из важнейших проблем в логопедии, общей и специальной психологии, педагогике. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных характеристик развития ребенка в дошкольном детстве. Период дошкольного детства особенно сензитивен к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. Это отмечается в исследованиях А.Г. Арушановой. Формирование грамматического строя языка ребенка является областью речевого развития, под ним подразумевается работа над морфологией (системой склонения и спряжения, традиционной формой словоизменения) и словообразованием (средствами и способами образования слов). Дошкольное образование должно обеспечить развитие личности, удовлетворить индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. О необходимости такой работы говорится в принятом 17 октября 2013 г. ФГОС ДО.

Грамматический строй, по мнению академика В.В. Виноградова, является «организующим центром языка». Благодаря грамматике, человек получил возможность использовать язык как средство общения и передачи мыслей, накопления общественного опыта. Формирование грамматического строя языка детей является важнейшим условием их полноценного речевого и общего психического развития, так как речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления, познавательных процессов, в планировании и организации их деятельности, в самоорганизации поведения, в формировании общения, социальных взаимодействий.

Изучением особенностей грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и созданием методик коррекционно-логопедической работы занимались такие отечественные ученые как Г.В. Бабина, Л.С.Выготский, В.В.Виноградов, Н.И.Жинкин, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Т.В. Туманова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Т.Б. Филичева, В.А. Ястребова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Н.А. Никашина.

Сформированный грамматический строй речи – важнейшее условие успешности обучения ребенка в школе. От его сформированности зависит успешность обучения и социализация детей с общим недоразвитием речи.

В связи с этим тема нашего исследования актуальна, так как своевременное выявление особенностей грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их коррекция позволят успешно подготовиться к обучению в школе и, соответственно, позволит предупредить вторичные отклонения в развитии детей, уменьшит затруднения в установлении социальных контактов, сократит риск возникновения дезадаптации в период школьного обучения.

**Объект исследования** - грамматический строй речи.

**Предмет исследования** - особенности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования:** для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерна несформированность компонентов языковой системы, обеспечивающей процесс понимания речи, передачи полного смыслового сюжета, самостоятельного продолжения рассказа, обуславливающих недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти. Мы предполагаем, что у детей с общим недоразвитием речи особенности грамматического строя речи будут проявляться в нарушении процессов словоизменения: образовании

множественного числа существительных, согласовании слов в роде числе и падеже, а также процесса словообразования, образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, выявление этих нарушений позволит нам составить методические рекомендации для их коррекции.

**Цель** – изучение особенностей грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Исходя из цели, предмета, объекта и гипотезы исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Теоретически изучить и проанализировать проблемы состояния грамматического строя речи в психолого-педагогической литературе

2. Выявить особенности и уровни развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Составить методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Теоретико-методологической основой исследования явились:** культурно-историческая теория Л.С.Выготского; учение о взаимосвязи мышления и речи Л.С. Выготского, концепция психического развития СЛ. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, лингвистическое учение о строе языка (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба), положения общей и специальной педагогики и психологии о сложной структуре речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и другие).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы теоретические и экспериментальные (практические) методы: теоретическое изучение, анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, изучение медико-педагогической документации, наблюдение, эксперимент (констатирующий); статистическая обработка и

сравнительный анализ данных исследования.

### **Этапы исследования.**

Первый этап - пропедевтический: теоретическое изучение проблемы (анализ литературы, определение научного аппарата исследования, его целей, объекта, предмета, задач и методов, формулирование рабочей гипотезы; разработка методики констатирующего эксперимента).

Второй этап - основной: экспериментальное исследование (проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов).

Третий этап – составление методических рекомендаций, направленных на формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня, систематизация материалов исследования, проверка гипотезы, формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

**База исследования:** МБДОУ «Детский сад комбинированого вида» № 59 г. Красноярска. Выборку для исследования составили: 10 дошкольников 5-6 летнего возраста с ОНР III уровня (экспериментальная группа). Исследование проводилось с полного согласия родителей.

**Новизна исследования** заключается в том, что получены новые данные об особенностях развития грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня, разработаны методические рекомендации с учетом изменений в системе дошкольного образования – ФГОС по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

**Теоретическая значимость исследования:** полученные данные расширяют представление об особенностях становления речи дошкольников; теоретически обоснована целесообразность использования программы логопедической работы по преодолению нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

**Практическая значимость исследования:** разработка методических рекомендаций по преодолению нарушений грамматического строя речи у

дошкольников с ОНР III уровня может быть использована педагогами дошкольных образовательных учреждений.

**Структура работы:** включает введение, две главы, методические рекомендации, заключение, список литературы, приложение.

## **Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня**

### **1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня**

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50 – 60-х гг. XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций [31].

Общее недоразвитие речи отличает нарушение формирования всех компонентов, сторон речевой деятельности (звуковой (фонетической) стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стёртой дизартрии [19].

В этиологии ОНР выделяются разнообразные причины, как биологические, так и социального характера. К первым относятся: инфекции или интоксикации матери во время беременности. Несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения. Ко вторым относится педагогическая запущенность, неправильная речевая среда, ограничение социальных контактов, в том числе нарушение взаимодействия ребенка и матери.

Наиболее сложным и стойким вариантом является общее недоразвитие речи, обусловленное ранним органическим поражением мозга.

Н.С. Жукова (1994), Т.Б. Филичева (1985) в своих работах подчеркивают, что особое значение в причине общего недоразвития речи принадлежит перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), а также травматической (вследствие механической родовой травмы) [19, 57].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень (уровень развития) проявления: от развернутой речи с элементами звукового и лексико-грамматического недоразвития до полного отсутствия наличия речевых средств общения. При этом каждый уровень ОНР характеризуется определенным соотношением первичного и вторичного дефектов, затрудняющих формирование речевых компонентов (Р.Е. Левиной). Продвижение от одного уровня к другому характеризуется наличием новых речевых проявлений, возможностей [30].

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников развитием психических процессов: отмечается неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью нервной системы и психики в целом. Отмеченные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. [37].

Многие дети с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных различиях, недостаточная возможность произвольных движений. Как указывает Л.В. Кузнецова (2002) для детей-дошкольников, страдающих различными речевыми нарушениями, игровая деятельность имеет свое значение и роль

как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, ограниченность лексического запаса, нарушения грамматической стороны речи, а также отклонения темпа речи, ее плавности все это отражается на игровой деятельности детей, порождает особые проявления поведения в игре. Дети с ОНР часто не имеют возможности совместной деятельности со сверстниками в игре из-за непонятного звукопроизношения, невозможности выразить свою мысль, страха быть смешным, хотя правила и содержание игры детям доступны. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти тормозят включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики способствует быстрому утомлению ребенка в игре. У детей с речевыми отклонениями часто возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, соответственно в играх дети не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны вторичные отклонения эмоциональной сферы. Вследствие нарушения речи ребенок попадает в ситуацию социальной депривации, в результате этого усвоение социального опыта замедляется, особым путем идет присвоение эмоционального словаря. Имеется ряд доказательств на то, что у детей с ОНР эмоциональная лексика пополняется с отклонениями и с большим отставанием в сроках [17].

Дети не умеют понимать свои и чужие эмоции. Это приводит к тому, что ребенок не различает близкие эмоции, затрудняется в понимании и демонстрации как своего, так и чужого эмоционального состояния. Наиболее нарушено понимание эмоций участников художественных произведений. В целом при общем недоразвитии речи отмечается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. У большей половины детей с ОНР преобладают отрицательные эмоции и отмечена

склонность к стрессовым состояниям. По собственной самооценке детей причиной снижения эмоционального состояния является сознание своей недостаточности. Нарушение речи, отсутствие отношений со сверстниками, дезадаптация не разрешают им быть более общительными и счастливыми [64].

Возникновение невротических черт характера у детей с нарушением речи ученые связывают с неблагоприятными социальными условиями, с недоброжелательным отношением к ребёнку со стороны окружающих взрослых и сверстников, с неверно выбранным стилем воспитания (Б.М. Гриншпун, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская). Страх ошибиться и вызвать насмешку окружающих приводит к снижению речевой активности, к отказу от вербального общения. [50].

Таким образом, проанализировав основные характеристики речевого недоразвития детей, можно сделать следующие выводы:

- так как психика имеет системное строение, то у детей с нарушением речи наблюдаются особенности со стороны моторики (общей и мелкой пальцовой), других психических процессов (внимания, речевой памяти, словесно-логического мышления), проявления личности, характера, социальной активности;
- общее недоразвитие речи (ОНР) имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. По наличию определенного дефекта и его проявления ОНР классифицировано Е.Р. Левиной по четырем уровням, что позволяет более точно выявить речевые нарушения у дошкольника для дальнейшей коррекционной работы.

## 1.2. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Грамматика - это наука о строе языка, о его законах. В словаре русского языка С.И. Ожегова (2011) - грамматика (в языкознании): совокупность правил об изменении слов и сочетании слов в предложении [3,36]. Как отмечает в своих исследованиях ученый Дж. Миллер «грамматика отражает некоторые способности владеющего языком взрослого человека». Поэтому грамматика, по его мнению, показывает - каким образом человек оказывается в состоянии определить, что такое правильно построенное предложение [47].

Первые исследования в области детской грамматики были начаты в Академии педагогических наук во второй половине XXв. Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Е.А. Флериной, А.П. Усовой, Л.А. Пенъевской, М.М. Кониной, А.Н. Гвоздев и др.

Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку [1].

Одно из затруднений, с которыми при освоении языка получается столкнуться детям - шестичленная система падежей, каждый из которых имеет большую и разветвленную систему значений. К двум годам большинство детей могут выбрать необходимую форму падежа для передачи конкретного смысла, к трем-четырем годам дети строят форму падежа с необходимой степенью уверенности, а именно выбирают верное окончание опираясь на тип склонения существительного (конечно не обращая внимания на исключения из правил). К концу дошкольного детства, как правило, уже

освоены все основные синтаксические единицы (синтаксем)» представленные существительными, употребляемыми в речи взрослого представителя.

Способность к усвоению грамматических особенностей, основанных на семантическом содержании, зависит от уровня когнитивного развития детей. Дети до двух - двух с половиной лет не в состоянии определить разницу между естественными полами. С.Н. Цейтлин (2000), пишет, что многократно зафиксированы ситуации, когда дети в течение длительного времени говорят о себе в другом роде... вероятно, это связано с частотой данных форм в речи людей, окружающих ребенка, с доминированием мужского или женского окружения. Выбор формы рода проявляется в этот период неосмысленно. В детском языке, указывает исследователь, до определенного периода действует «двухродовая система»: женский род - мужской род, а средний род не присутствует. Примерная ситуация имеется в некоторых русских народных говорах. Тенденция к сокращению числа существительных среднего рода выделяется исследователями современного городского просторечия. Это трактуется следующими позициями: средний род не может быть семантически обусловлен, так как отсутствует у него нет связи с полом. Отнесение к среднему роду показывает лишь отнесенность к классу неодушевленных существительных, которые находятся вне системы половых различий. Исключения единичны - животное, дитя, чудовище. Во-вторых, средний род по системе окончаний косвенных падежей не дифференцируется от мужского рода (мяча - ведро, мячу - ведру, мячом - ведром и т. п.). Эти показатели, указывает С.Н. Цейтлин (2000) и определяют тот факт, что дети понимают средний род гораздо позднее, чем мужской и женский [61].

А.М. Шахнарович (1991) пишет, что основу овладения грамматическими и словообразовательными категориями языка в детстве имеют процессы интуитивного анализа фактов слышимой речи стоящих за

ними экстралингвистических отношений, формирование на этой основе языковых обобщений, их абстрагирование и генерализация, которые определяют словотворчество, когда происходит овладение морфологией родного языка. Проявляется словотворчество в разного рода образованиях, отличных от общепринятых, некорректные с точки зрения норм взрослого языка словосочетания, в которых также проявляется своеобразие понимания ребенком слов. Очень распространенной формой словотворчества являются образования, самостоятельно сконструированные ребенком из существующих и в языке морфологических элементов и «сколков», «усечений» слов («расширока, отмуживаться, почтаник, ползук»). Наиболее ярко проявляется функционирование словообразовательных моделей, являющихся сверхгенерализациями – либо семантическими, либо грамматическими [61].

Характерным для генерализации является то, что она относится и к форме, и к значению морфологических элементов. С одной стороны, аналогичные (для ребенка) предметы и явления действительности группируются в комплекс, с другой – звукоформы, служащие для обозначения элементов комплекса, обобщаются в «модель-тип». Это объясняет такие смещения, как булавкой – яблокой – ножой, молотком – ложком – тряпочкам, летала – текла – шела.

Генерализованное отношение является, пишет А.М. Шахнорович (1991), в свою очередь, базой появления «модели-типа», т.е. такой модели звукоформы, которая приложима ко всем без исключения явлениям данного типа. «Модель-тип» является и симптомом перехода к системным правилам словообразования. Действие «модели-типа» распространяется на корреляционный тип, что находит выражение в ряде случаев словотворчества (вытонула, почайпили) [63].

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С. Н. Цейтлин).

- Унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за

определенным слогом в слове. Так, и различных формах существительных сохраняется ударенно исходного слова (стола нет, много поездов).

- Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет, соседы).
- Устранение наращения или изменения суффиксов (друг - други, ком - комы, стул - стулы, котенок - котенки, чудо - чулы, дерево - деревья).
- Устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука (левы, пени, молоток, песов, кусоки, много сестр).
- Отсутствие супплетивизма при формообразовании (человек - человеки, ребенок - ребенки, лошадь - лошаденоки) [29].

Закономерности усвоения грамматического компонента речи описаны известным лингвистом-исследователем А.Н. Гвоздевым (2007). В его исследованиях имеется большой фактический материал длительных наблюдений за процессом морфологического и синтаксического оформления детской речи, помогающий отследить процесс развития грамматического строя речи от появления первых, еще неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда у ребенка появляются все основные формы языка [12].

По исследованиям А.Н. Гвоздева (2007), к трем с половиной годам в словаре ребенка представлены все части речи (имена существительные, имена прилагательные, глаголы, местоимения, наречия, числительные, служебные слова: предлоги, союзы, частицы и междометия). В то же время в языке детей становятся грамматические формы, обозначающие не только изолированные предметы, действия и качества, но и сложные отношения между ними, выражающиеся при помощи системы флексий, отдельных служебных слов и т. д. [12].

Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина (2008) считают, что при нормальном развитии речи ребенок к пяти годам овладевает всеми типами склонения существительных, т.е. правильно использует существительные,

прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа. Некоторые трудности, встречающиеся у ребенка, касаются редко употребляемых существительных в родительном и именительном падеже множественного числа (креслы, деревья, окон, деревьев) [57].

Можно определить следующий порядок формирования падежных окончаний (по данным А. Н. Гвоздева) у детей с нормальным речевым развитием:

1 год 1 мес. - 2 года. Именительный, винительный падеж для обозначения места. Предлог опускается (положи мяч стол).

2 года - 2 года 2 мес. Дательный падеж для обозначения лица (дан Вове), направления (предлог при этом опускается: иди маме); творительный падеж в значении орудийности действия (рисую карандашом); предложный падеж со значением места - предлог опускается (лежит сумке).

2 года 2 мес. - 2 года 6 мес. Родительный падеж с предлогами у, из со значением направления (из дома); творительный падеж со значением совместности действия с предлогом с (с мамой); предложный падеж со значением места с предлогами на, в (на столе).

2 года 6 мес. - 3 года. Родительный падеж с предлогами для, после (для мамы, после дождя); винительный падеж с предлогами через, под (через речку, под стол).

3-4 года. Родительный падеж с предлогом до для обозначения предела (до леса), с предлогом вместо (вместо брата).

Важным показателем правильной речи ребенка является умение использовать предлоги, верно согласовывать существительные с прилагательными и числительными. К трем-четырем годам дети в основном правильно употребляют в самостоятельной речи все простые предлоги (у, в, на, под, с, из, к, за, до, после), свободно пользуются ими в своих высказываниях.

К пяти годам дети усваивают основные формы согласования слов:

существительных с прилагательными всех трех родов, с числительными в именительном падеже [12].

А.А. Леонтьев процесс формирования речевой деятельности (и соответственно усвоения системы родного языка) в концепции «речевого онтогенеза» подразделяет на ряд последовательных периодов или стадий:

1 период - подготовительный (с рождения до года) - доречевой период, в котором выделяются этапы гуления и лепета;

2 период - преддошкольный (от года до трех лет): 2-й год жизни - этап первичного освоения языка (дограмматический), 3-й год жизни - этап усвоения грамматики;

3 период - дошкольный (от трех до семи лет) - этап наиболее интенсивного речевого развития ребенка, когда происходит качественный скачок в расширении словарного запаса, формируются навыки словообразования и словоизменения, развиваются умения морфолого-синтаксического оформления предложений, формируется способность к построению связных развернутых высказываний (после 5 лет);

4 период - школьный (от семи до семнадцати лет) - продолжается совершенствование лексико-грамматического строя, связной речи, формируется письменная речь.

Такие исследователи детской речи, как Н.М. Красногорский, Н.Х. Швачкин отмечают, что к пяти годам ребенок в ситуации нормального речевого развития фактически осознает основные законы морфологии и синтаксиса. Он адекватно строит не только простые, но и многие конструкции сложных предложений.

Следовательно, грамматический строй речи формируется поэтапно, слова изменяются и соединяются между собой по определенным правилам, которые складываются постепенно, обобщаются и хранятся в памяти человека.

### **1.3. Характеристика нарушения грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это связано тем, что грамматические категории более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [29].

Ученым Г.И. Жаренковым было показано, что недостаточное понимание значений грамматических конструкций и форм слова детьми с общим недоразвитием речи «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» [53].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим компонентом речи детьми с ОНР характеризуется более медленным темпом усвоения, дисгармонией развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажением общей картины речевого развития.

Характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

- усвоение слов в их нерасчленённом, целостном виде;
- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у детей с общим недоразвитием речи более замедленными

темпами.

Анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.

Нарушения грамматического строя речи при ОНР, по мнению Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (1999), обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры [29].

В работах многих исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Соболевич, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

1) неверное использование родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (ест ложка, синий мячи, мало вилок);

2) неверное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных (есть три пуговиц);

3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети пишет, они встал).

4) неверное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (ведро упала);

5) неверное использование предложно-падежных конструкций (под стула, в квартиру, из кружка).

Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина (2008), характеризуя дошкольников с ОНР, отмечают, что в картине аграмматизма определяются достаточно стойкие

ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже (Я кидаю касней мятей - Я кидаю красным мячом. У меня нет касней мяти - У меня нет красного мяча); смешение родовой принадлежности существительных (ти веды - три ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два ноги - две ноги, пять ногах - пять ног, шесть мидедь - шесть медведей). Часты ошибки в использовании предлогов: их опускание (даю тетитькой - Я играю с сестричкой. Паток лезит стое - Платок лежит в столе), замена (кубик упай и стуя - кубик упал со стоуа); недоговаривание (полезя а дево - полезла на дерево, пося а уиса - пошла на улицу) [57].

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т.д. Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целой серии картин, подготовка рассказа-описания). Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. Например: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську ломать. Он помотель, ее там неть, убесял, аот здесь вот вый йваная. Кофка помотела, а там мыфка. Мыфка тапок побезяла, потому за ней кот бегаает. Он хоцет ее валить и куфать. Кофти молоко любят и мыфки любят. Кот пивиялет (проверяет) мыфку. Мыфка от папотька к дырочки безяла, а котик мотит.

Наряду с окказиональными формами, характерными как для нормального, так и для нарушенного онтогенеза у детей с ОНР, выявляются и специфические аграмматизмы. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999) указывают, что если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с ОНР наблюдаются смешения флексий различных

значений.

В процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализации», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков.

У дошкольников с ОНР наблюдается большое количество смешений морфем, т.е. морфемных парафазии, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения.

Среди форм словоизменения у дошкольников с ОНР 6-летнего возраста наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование в среднем роде), согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже.

Специфической особенностью речи детей с ОНР, по мнению Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (1999), является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения [29].

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина отметили проявления аграмматизмов не только в устной речи детей с общим недоразвитием речи, но и при овладении ими письмом

Аграмматизмы, по мнению Н.В. Микляевой (2012), являются самым устойчивым и одним из основных проявлений общего недоразвития речи. При этом автор указывает, что «с накоплением словарного запаса увеличивается количество аграмматизмов в противоположность уменьшению их у нормально развивающегося ребенка с обогащением его словаря» [30].

Рассмотрев все многообразие нарушения грамматического строя речи, Е.Ф. Соботович (2003) выделила две группы детей с общим недоразвитием речи. В первой группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы всё правильно воспроизводят структуру предложения из 2 – 3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Например: Мама мыэ мяси (Мама моет мячик); Деси иду коле (Дети идут в школу); Деська касаль касена (Девочка качалась на качелях). В этих предложениях дети воспроизводят структуру, сохраняют порядок слов, но в них отсутствуют морфологические средства связи между словами. Таким образом, в этой группе детей имеет место резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка.

Во второй группе наблюдается нарушения не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения. Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: Много в лесу (Дети собрали в лесу много грибов); Молоко разлило (Молоко разлито котёнком) [48].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: недостаточное понимание значений грамматических конструкций и форм слова дошкольниками с ОНР является следствием недоразвития у них активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка; анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами (появление аграмматизмов, окказионализмов).

#### **1.4. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня**

В дошкольном учреждении педагоги целенаправленно планируют педагогический процесс, и в том числе грамматическую работу, т.к. давно доказано, что при стихийности воспитания и обучения, к сожалению, многие вопросы выпадают из поля зрения воспитателя, и это неблагоприятно сказывается на развитии детей. Рассмотрим способы коррекционной работы с точки зрения разных авторов.

Комплексный подход к формированию речевой деятельности представлен в работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Так авторы предлагают развитие грамматики осуществлять вместе с развитием словаря, а также развивать морфологические и синтаксические конструкции грамматического строя речи в определенной последовательности. В программе Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В. комплекс задач и содержание развития грамматического строя речи представлены в определенной последовательности, по периодам. В первом периоде: практическое усвоение способов словообразования (уменьшительный суффикс существительных и приставки глаголов); усвоение сочетаний притяжательных местоимений с существительными; преобразование глаголов повелительного наклонения; составление простых предложений по вопросам. Во втором периоде обучения: практическое образование относительных прилагательных; согласование прилагательных с существительными в роде и числе; изменение формы глаголов третьего лица единственного числа; употребление предлогов "в, на, под, из"; В третьем периоде: образование глаголов с помощью приставок; образование относительных прилагательных; образование притяжательных прилагательных; образование прилагательных с помощью ласкательных суффиксов; образование антонимов и синонимов; согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; употребление предлогов к, от, с"; составление разных типов предложений

[57].

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., указывают, что овладение грамматическими умениями происходит в специально организуемых коммуникативных ситуациях, связанных с изучаемой тематикой. Знакомство детей с различными способами словообразования осуществляется в процессе усвоения предметного словаря. Например, стол деревянный - он сделан из дерева, кораблик бумажный - сделан из бумаги. Детей учат понимать обобщенное значение слова. Только после этого предлагается самостоятельно образовать относительные прилагательные от существительных, обозначающих название материала, из которого сделан предмет (меховой, стеклянный), со значением соотнесенности с продуктами питания (молочный, шоколадный), растениями (дубовый, еловый). Детей учат вслушиваться в окончания прилагательных (мужской, женский, средний род), отвечать на вопросы типа: Про какой предмет можно сказать деревянный? деревянная? деревянное? (Пирамида, башня, колесо). Словарная работа тесно связана с практическим усвоением грамматических форм слов. Различение и выделение в словосочетаниях признаков предметов по их названию и вопросам: какой? какая? какое? требует умения вслушиваться в слова и правильно соотносить окончание вопросительного слова и прилагательного. Постепенно правильно образованные детьми прилагательные включаются в разнообразные упражнения, требующие от них самостоятельного образования соответствующей формы слов в зависимости от рода, числа, падежа существительного, с которым они согласуются.

По мере того, как дети овладевают навыками употребления простого распространенного предложения с однородными членами, можно начинать обучать их составлять разные виды сложных предложений. При обучении правильному синтаксическому и грамматическому построению сложного предложения рекомендуется использовать вопросно-ответную форму речи. Сначала дети проговаривают вторую часть сложного предложения, отвечая на

поставленный вопрос. Необходимо научить детей правильно отвечать на вопрос почему? (Мальчик заплакал, потому что шар улетел), а также строить сложноподчиненные предложения типа: Я хочу, чтобы мы пошли в цирк.

Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной (2004) рекомендуется знакомство с предложениями проводить на материале словосочетаний и несложных фраз поскольку предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей. На первые занятия выносятся наиболее простые предлоги на, под, обозначающие место действия. Эти предлоги в речи появляются в числе первых, они являются обиходными, легко моделируются в процессе наглядной демонстрации. Авторы считают, что большая роль на занятиях должна отводиться вслушиванию в грамматические формы, ориентировке на морфемный состав слова [57].

Л.П. Федоренко делает упор на обогащение речи детей грамматическими формами и конструкциями, на освоение всего богатства языка. Автор также придерживается принципов комплексности и последовательности и пытается запрограммировать весь ход освоения грамматики и задает его в виде серий грамматических упражнений и игр [55].

Формирование словообразовательных навыков в виде планов-конспектов представлены в методических рекомендациях Шаховской С.Н., Худенко Е.Д., Филичевой Т.В., Тумановой Т.В. В частности, Т.А. Ткаченко (1999) представляет следующие методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию грамматических представлений:

- при планировании и проведении логопедических занятия акцент делается на изучаемую грамматическую категорию;
- при подготовке занятия не ставится задача уложить весь материал в одну лексическую тему, исключается лексическая замкнутость, словарь расширяется без ограничений;
- высокая умственная и речевая нагрузка позволяет добиться значительного обучающего эффекта;

- последовательность в изучении лексико-грамматических тем установлена в соответствии с физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии [53].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999) при развитии грамматического строя речи выделяют два основных направления работы - формирование словообразования и формирование словоизменения. Рассмотрим их последовательно. В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР, отмечают Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999), 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 (звучанием). 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. Заключительным этапом работы, по мнению авторов, является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений. Развитие словообразования различных частей речи должна происходить последовательно-параллельно, так авторы выделяют 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования. Содержание I этапа «Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей логопедической работы: Существительные (Образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-). Глаголы (Дифференциация совершенного и несовершенного вида; возвратных и невозвратных глаголов). Прилагательные (Образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-).

Содержание II этапа «Работа над словообразованием менее продуктивных моделей» логопедической работы: Существительные

(Уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк; -ейтк-, -ьиик-, -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 (Притяжательные прилагательные с суффиксом -и-без чередования (лисий); относительные прилагательные с суффиксами -и-, -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив).

Содержание III этапа «Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей» логопедической работы: Существительные. Образование названий профессий. Глаголы (Глаголы пространственного значения с приставками с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-). Прилагательные (Притяжательные прилагательные с суффиксом -ис- чередованием (волчий); относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-; качественные прилагательные с суффиксом -оват-, -еньк-) [29].

Работа над словообразовательными аффиксами должна осуществляться, как считают Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999), 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, -ниц значение вместилища).

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 авторы предлагают использовать графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс [29].

Рассмотрим следующее направление логопедической работы при коррекции грамматического строя речи дошкольников с нарушением речи - формирование словоизменения. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999) предлагают осуществлять работу по словоизменения с существительными, глаголами и прилагательными.

Так с учетом онтогенетического принципа, семантики форм, доступности грамматического значения и внешнего оформления данного значения формирование словоизменения существительных необходимо проводить в определенной последовательности, начиная с дифференциации существительных именительного падежа единственного и множественного числа..., заканчивая формированием предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

При определении последовательности работы над каждой грамматической формой авторы учитывают комплекс следующих факторов: продуктивность флексий, ударная флексия или безударная, характер ударения

в корне слова (подвижное или постоянное), наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании (чередования, беглые гласные и др.).

Формированию словоизменения глагола у дошкольников с ОНР, как пишут Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999), уделяется особенно большое внимание, так как глагол в предложении чаще всего выступает в качестве предиката (сказуемого). Для формирования у детей грамматически правильного предложения необходимо, прежде всего, верно обозначить связь подлежащего и сказуемого, чаще всего выраженных существительным и глаголом [29]. Формирование системы словоизменения глагола проводится с учетом семантики, фонетических особенностей формообразования, последовательности появления глагольных форм в онтогенезе (настоящее время, обозначающее непосредственно происходящие, воспринимаемые в данный момент ребенком события, усваивается, легче и раньше, чем прошедшее, а тем более будущее время). Формирование словоизменения прилагательных у дошкольников с ОНР, как фиксируют Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999), осуществляется в более поздние сроки, когда дети в основном овладели системой словоизменения существительных, так как прилагательные «принимают» то или иное грамматическое значение, ту или иную форму в зависимости от формы существительного.

Трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с отвлеченной семантикой прилагательных и с поздним их появлением в речи детей. Прилагательные, обозначающие признаки, свойства предметов, появляются у детей на том уровне их интеллектуального развития, когда ребенок становится способным выделять из образа предмета какой-либо признак, что, в свою очередь, вызывает потребность в обозначении словом выделенного свойства. При формировании системы словоизменения прилагательных Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (1999) предлагают учитывать последовательность появления в онтогенезе форм существительных и

прилагательных, фонетические особенности формообразования прилагательных. Закрепление согласования прилагательного с существительным, по рекомендациям Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (1999), необходимо проводить сначала в словосочетаниях, далее - в предложениях различной структуры, позднее - в связной речи.

Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев (1984) указывают, что упражнения по грамматике одновременно являются упражнениями на закрепление уже усвоенного детьми материала по лексике и фонетике, т.е. методика развития грамматического строя речи детей осуществляется одновременно с развитием активного и пассивного словарного запаса ребенка и формированием правильного звукопроизношения. Поэтому основная задача состоит в том, чтобы научить детей практически пользоваться фразовой речью, т.е. правильно употреблять в ней основные грамматические категории, сформировать навык практического словоизменения по числам, падежам, временам, лицам, родам. Для осуществления этой цели специалист, по мнению авторов, должен проводить специальные грамматические упражнения на предметных занятиях. Работу над развитием грамматического строя речи, как пишут Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев (1984) следует начинать с имен существительных, поскольку они составляют больше половины слов нашей речи; кроме того, в соответствии с изменением существительных изменяются и другие части речи: прилагательные - по падежам, родам и числам; прилагательные и глаголы в прошедшем времени - по родам и числам [55].

Ознакомление с нормами употребления различных форм существительных лучше начинать с сопоставления форм винительного и именительного падежей. Затем следует остановиться на некоторых значениях дательного и творительного падежей как наиболее конкретных и доступных. Только после этого надо знакомить детей с некоторыми значениями форм родительного и предложного падежа, с предложными конструкциями,

образованными на основе этих падежей, с тем, как различаются вопросы где? куда? откуда? Особое внимание следует уделить, как указывают авторы, работе над предлогами. Предложные конструкции связаны с основными формами косвенных падежей, поэтому практическое знакомство с предлогами удобнее всего проводить при работе над падежными формами существительных. В первую очередь необходимо, чтобы дети поняли разницу между предлогами в - на, из - с, под - над. Названные предлоги наиболее обиходны, доступны и удобны для наглядного оформления. При обучении детей пользованию предлогами в речи важно интонационно выделить предлог и изменяемое окончание: лежит на столе, под столом; убрал со стола, с окна; положил под стол, сидел под столом. После усвоения детьми основных падежных форм существительных можно практически познакомить их с родовой принадлежностью. Для этого можно использовать сочетания существительных с числительным один и местоимением наш (один персик, одно яблоко, одна груша или наш садик, наша площадка, наше окно). Знакомить детей с глаголами в форме прошедшего времени, также указывают Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев (1984), нужно после усвоения падежных форм существительных. Глаголы прошедшего времени, как правило, легко усваиваются и входят в активный словарь детей. На материале глаголов прошедшего времени легко вводятся в речь родовые и числовые формы изменения глаголов: мыл, мыла, мыли; рисовал, рисовала, рисовали. Потом на примере глагола буду ребенок осваивает форму будущего времени. Введение в речь детей глаголов разного вида лучше всего связать с работой по наблюдению над глагольными приставками, используя прием «действие - речь». Кроме того, ребенок может улавливать оттенки значения, вносимого в глагол приставкой (ушел, зашел, подошел, вышел), ориентируясь на определенную картинку. Только после того как будет усвоено значение приставки, можно соотносить ее с предлогом (вошел в..., зашел за .... вышел из..., обошел вокруг ... и т. д.). Дальнейшее развитие грамматического строя

речи, по мнению Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев (1984), могут быть проведены в комплексе с другими видами работ, например в связи, с чтением. Материалом для чтения в этом возрасте служат маленькие рассказы, стихи, близкие и понятные детям. Чтение их может сопровождаться игрой, действием, соответствующим читаемому тексту. Беседы по прочитанному способствуют развитию диалогической речи детей [55].

М.М. Алексеева, В.И. Яшина (1998) считают, что 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. Также авторы считают, что большими возможностями для коррекции грамматической стороны речи обладает методически корректное исправление грамматических ошибок.

Рассмотрим основные положения методика исправления ошибок А. М. Бородич, О. И. Соловьевой (1981):

- Исправление ошибок способствует тому, что дети привыкают осознавать языковые нормы, т.е. различать, как надо говорить правильно.
- Неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей как у того ребенка, который говорит, так и у тех детей, которые его слышат.
- Не повторять за ребенком неправильную форму, а предлагать ему подумать, как сказать правильно, нужно сразу дать ребенку образец правильной речи и предложить повторить его.
- Ошибку следует исправлять тактично, доброжелательно и не в момент приподнятого эмоционального состояния ребенка. Допустимо исправление, отсроченное во времени.

- С детьми младшего возраста исправление грамматических ошибок заключается в основном в том, что воспитатель, исправляя ошибку, по-другому формулирует фразу или словосочетание.

- Детей старшего возраста следует учить слышать ошибки и самостоятельно исправлять их.

Овладение лексико-грамматической стороной речи связано с развитием абстрактно-логического мышления. В свою очередь, развитие грамматики в её абстрагирующей функции имеет огромное значение, как для развития речи, так и для развития высших психических функций. На любом этапе грамматических обобщений наглядность может и должна быть основой или чувственной опорой усвоения речевых умений. При этом успех может быть обеспечен лишь при обеспечении функциональности речевых умений, которую обеспечивает игровая деятельность, организованная на занятии. Этому могут способствовать наглядно-игровые средства - визуально представляемая наглядность, которая является с одной стороны перцептивной опорой при формировании речевых умений, а с другой - средством создания игровой (условной) реальности, внутри которой разворачивается игровая деятельность.

Т.Б. Уварова в своих исследованиях формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР выделяет игру как ведущую деятельность, как одно из психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования и как важнейший фактор развития ребёнка. Игровая деятельность, являясь ведущим видом деятельности в дошкольный период, создаёт прочную мотивацию, вызывает интерес, что создаёт условия для более естественного и активного использования в речи (закрепления) усваиваемых навыков.

Для ребёнка дошкольного возраста в первую очередь важно не только то, каким объемом знаний, умений и навыков он владеет, но и то, каким способом эти знания были ребёнком усвоены. Т.Б. Уваровой предлагается

использование игровой деятельности в системе логопедических занятий. Многие современные авторы отмечают, что на сегодняшний день в детских садах дети стали меньше играть по сравнению с недавним прошлым [54].

Уварова Т.Б. предлагает осуществлять формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств, решая при этом следующие задачи:

1. Совершенствовать понимание грамматических средств речи.
2. Формировать обобщение и генерализацию грамматических единиц.
3. Учить дифференцированному употреблению грамматических единиц в свободной речи.

Основными принципами формирования грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств автор считает принцип комплексности и принцип динамичности. Коррекционную работу Уварова Т.Б. предлагает организовывать на основе комплексно-динамического подхода, который предполагает, с одной стороны, наличие комплексных составляющих в виде вербально представленного стимульного материала и наглядно-игровых средств (визуально представленных наглядных средств, игры, игровых действий), с другой стороны - динамических составляющих (поэтапного формирования конкретных грамматических явлений).

Включённые в комплекс Уваровой Т.Б. составляющие обеспечивают функционально значимое использование формируемого грамматического явления от речевых упражнений до свободной речи в процессе игры. Динамические составляющие также способствуют тому, что грамматическое явление проходит этапы от понимания - к использованию его в речевой практике [54].

Для организации всех типов игр автор предлагает использовать символические и графические наглядные средства. Действия производит ребёнок на данном этапе, как указывает автор, по определённым правилам.

Комплексные составляющие, входящие в наглядно-игровые средства, как указывает автор, также имеют поэтапную динамику развития. Визуально представленные наглядные средства: от объёмных (муляжей, игрушек и т.п.) - к графическим и символическим. Игра: от предметных игр - к ролевым. Игровые действия: от формирования ориентировочной основы действия - к действию по определённым правилам. Идея игровой организации обучения находит воплощение, по мнению автора: по форме - игра, по содержанию - обучение. Не элементы содержания обучения необходимо вводить в обычную бытовую игру, а саму учебную деятельность делать игровой, как считает Т.Б. Уварова. Связь с содержанием обучения необходимо достигать в ней не механическим привнесением учебного материала в ткань уже готовой игры, а путём специального проектирования содержания учебной игры. Игровой деятельности детей необходимо придавать характер учения.

Ярох-Полом Люцина пишет «...так как морфемы являются минимальными значимыми единицами языка, а в основе усвоения детьми грамматических систем словообразования и словоизменения лежит практическое морфологическое членение речи, основным толчком для развития речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи мы считали вычленение морфем». Для формирования этого умения в первую очередь она предлагает использовать морфемы, выражающие наиболее легко воспринимаемые значения форм единственного и множественного числа имени существительного и глагола, падежных форм, родовых окончаний прилагательного и словообразовательных аффиксов. Также она предлагает проводить работу над развитием понимания числовых окончаний существительных и глаголов. В дальнейшем дети должны заканчивать начатые логопедом предложения, показывая существительное или глагол на картинке, логопед должен вербализовывать ответы [32].

Последовательность закрепления падежных форм в работе Ярох-Полом Люциной определялась лёгкостью их усвоения в процессе нормального

онтогенеза (закрепление форм винительного, родительного, дательного, творительного (сначала беспредложных, затем конструкций с предлогами), предложного падежа. Работа с каждой падежной формой проводилась по специальному плану. Вначале отрабатывалось значение падежных словоформ - ребенок учился соотносить указанные вопросы с соответственным словом предложения (в ответ на вопрос ребенок показывал картинку, мы называли слово). Дальше внимание детей фиксировалось на звуковом оформлении падежного окончания. Все предлагаемые слова произносились с интонированием окончаний.

Матросова Т.А. в своей работе «Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР» что методика логопедической работы должна базироваться на теоретических положениях, изложенных в работах Л.С.Выготского, Н.И.Жинкина, Р.И.Лалаевой, А.Р.Лурия, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна, Д.Слобина, А.М.Шахнарович, Д.Б.Элькониной, о взаимосвязи когнитивного и речевого развития, об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств. Ребенок может вербально выразить лишь то, что когнитивно ему доступно, начинает использовать ту или иную языковую форму только после того, как овладеет ее значением.

Лексические единицы и их грамматические формы усваиваются ребенком произвольно в связи с выполняемой деятельностью в условиях сотрудничества со взрослым. В связи с этим основным принципом логопедической работы с дошкольниками с ЗПР представляется принцип реализации личностно-деятельностного подхода.

Предложенная в исследовании Т.А. Матросовой система упражнений и дидактических игр включается в различные виды деятельности: ситуативно-деловое сотрудничество со взрослым в быту, в элементарную трудовую деятельность, в предметно-практическую деятельность (игры с природным материалом, с песком, водой, ручной труд, аппликацию и др.). Именно и в

процессе предметно-практической деятельности ребенок начинает выделять производителя действия, само действие, объект, адресат, орудие действия и т.д. [35].

Этапы работы и постепенное усложнение заданий автором определены с учетом закономерностей развития лексической и морфолого-синтаксической системы языка в онтогенезе. Логопедическое воздействие Матросовой Т.А. осуществлялось по следующим направлениям:

1) уточнение лексических значений глаголов разных семантических групп,

2) развитие синтагматических и парадигматических отношений между словами на основе построения словосочетаний и предложений, употребления антонимов и синонимов,

3) развитие понимания и дифференциация лексико-грамматических разрядов глаголов и их морфологических категорий,

4) формирование навыков словоизменения глаголов,

5) формирование навыков словообразования глаголов,

6) формирование умений определять родственные слова,

7) формирование языкового анализа и синтеза, осознания языковой действительности (на этапе подготовки к школьному обучению).

Таким образом, педагогами, дефектологами, логопедами указывается, что при работе над развитием речи необходимо придерживаться комплексности, последовательности в работе. При формировании грамматического строя речи необходимо проводить работу, как над навыками словоизменения, так и словообразования, отрабатывать данные навыки как при работе с существительными, так и при работе с глаголами, прилагательными.

Рекомендуется использовать различные формы и методы работы, как элементы занятий, так и элементы игры, как речевые и наглядные средства обучения.

Проанализировав теоретические сведения об особенностях грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в работах различных авторов, мы установили следующее:

Грамматический строй – это продукт длительного исторического развития, представляющий собой систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматического строя речи. Морфологический уровень – умение владеть словообразованием. Синтаксический уровень – умение составлять предложения, грамматически правильно оформленные.

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

Недостаточное понимание значений грамматических конструкций и форм слова дошкольниками с ОНР является следствием недоразвития у них активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка; анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами (появление аграмматизмов, окказионализмов).

В дошкольном возрасте необходимо формировать основы грамматически правильной речи. Овладение грамматическим строем речи оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В логопедии представлены различные подходы к развитию лграмматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (Л.Ф. Спинова, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, А.В. Ястребова, Т.В. Туманова и др.). Выбор конкретных методов и приемов работы зависит от уровня речевого развития и индивидуальных возможностей детей.

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

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

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59 комбинированного вида»

В экспериментальном исследовании принимало участие 10 детей старшей речевой группы, из которых 6 мальчиков и 4 девочки. Возраст детей составляет 5-6 лет, у всех детей по данным ПМПК ОНР III уровня. (Приложение 1).

Целью нашего констатирующего эксперимента является: выявление особенностей грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Для реализации данной цели, нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики и критерии оценки выполнения заданий по исследованию грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня;

2. Изучить состояние грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

3. Проанализировать результаты экспериментального исследования и выявить качественно-количественные показатели, особенности развития грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

4. Выявить особенности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Перед проведением экспериментального исследования нами была проведена предварительная работа: наблюдение за детьми и знакомство с ними, изучение личных дел, медицинской, психолого-педагогической документации и продуктов деятельности детей (поделки, рисунки и т.д.), беседа с также беседы с педагогами и родителями о психофизических особенностях, об особенностях учебной деятельности, о речевых нарушениях детей.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами и родителями нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента.

Настя Р., возраст 5 лет, ОНР III уровня, активная веселая девочка, общительна, в группе занимает лидирующее положение, проявляет инициативу, дисциплинирована, прилежна, аккуратна, прилагает усилия при выполнении порученных заданий.

Оля М., возраст 5 лет, ОНР III уровня, спокойная, уравновешенная, дисциплинированная, прилежная, аккуратная девочка, в группе пользуется уважением среди сверстников.

Сереза К., возраст 5 лет, ОНР II - III уровня, беспокойный, может проявлять враждебные действия по отношению к окружающим, невнимателен, отвлекаем, не доводит начатое до конца, в группе отвергаем.

Витя Т., возраст 5 лет, ОНР II - III уровня, спокойный, невнимательный, отвлекаемый, не доводит начатое до конца, в группе не является лидером, но принимаем сверстниками.

Максим Ж., возраст 5 лет, ОНР III уровня, уравновешенный, активный, является инициатором многих детских игр, внимательно относится к порученным заданиям и старается их прилежно выполнить, но не всегда получается, расстраивается, приходит в уныние и не доводит начатое до конца, в группе принимаем сверстниками.

Виталя Р. возраст 5 лет, ОНР III уровня, уравновешенный, активный, является инициатором многих детских игр, внимательно относится к порученным заданиям и старается их прилежно выполнить, и доводит начатое до конца, дисциплинирован, в группе детей пользуется авторитетом.

Мария Н., возраст 5 лет, ОНР III уровня, активная веселая девочка, общительна, в группе занимает активное положение, проявляет инициативу, дисциплинирована, прилежна, аккуратна, прилагает усилия при

выполнении порученных заданий.

Саша М., возраст 5 лет, ОНР III уровня, уравновешенный, спокойный, стеснительный, неуверенный ребенок, внимательно относится к порученным заданиям и старается их прилежно выполнить, в группе не является инициатором, но принимаем сверстниками.

Костя Т., возраст 5 лет, ОНР II - III уровня, спокойный, стеснительный, неуверенный ребенок, невнимателен, отвлекаем, не доводит начатое до конца, в группе старается играть обособленно.

Кира П., возраст 5 лет, ОНР II - III уровня, беспокойная, неуравновешенная девочка, при выполнении порученных заданий невнимательна, забывчива, отвлекаемая, не доводит начатое до конца, стремится играть в группе.

Подробные анамнестические сведения об испытуемых представлены в приложении. (Приложение №2)

В экспериментальную группу вошли 40% девочек и 60% мальчиков:

Распределение по речевым нарушениям: ОНР III ур. - 60% детей, ОНР 2-3 уровня - 40% детей.

Эксперимент проводился в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке в индивидуальной форме, в первой половине дня. Инструкция предлагалась в устной форме, с применением наглядности. Полученные диагностические данные (ответы детей) фиксировались в диагностических протоколах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

Основой нашего исследования была положена «Методика исследования грамматического строя речи» Г.А. Волковой (2004), которая состоит из 2 блоков, включающих 5 заданий. Данная методика позволяет оценить уровень сформированности грамматических конструкций у детей дошкольного возраста.

Описание заданий методики:

1. Исследование способности словоизменения

1.1. Изменение по падежам.

Инструкция: Я буду говорить предложение, а ты его закончи.

Например, у меня есть ... кукла. (детям демонстрируется изображение куклы)

Задания:

1.1 Р.П. - У меня нет ... (куклы).

1.2 Д.П. - Я пою песенку ... (кукле).

1.3 В.П. - Я купаю ... (куклу).

1.4 Т.П. - Я люблю играть с ... (куклой).

1.5 П.П. - Я мечтаю о красивой ... (кукле).

1.2. Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное.

Инструкция: я назову тебе слова, а ты скажи, как мы скажем, когда их много. Например, стол - столы.

Задания: рука - ... (руки), друг - ... (друзья), окно - ... (окна), ...

1.3. Образование родительного падежа единственного и множественного числа.

Инструкция: я называю слово, а ты скажи, как мы его назовем, когда его одного нет и когда их нескольких нет, например: дом - (а нет) дома - домов.

Задания: дерево - ... - ...

вишня - ... - ...

стол - ... - ...

1.4. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде.

Инструкция: я назову тебе слова, а ты скажи их вместе со словом красный, например: шар - красный, чашка - красная, платье - красное, со

словом зеленый:

Задания: шарф (зеленый), шапка - ... (зеленая), пальто - ... (зеленое).

## 2. Исследование способности словообразования

### 2.1 Образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Инструкция: я назову тебе слова, а ты скажи, как мы назовем их ласково. Например, стол - столик.

Задания: стул - ... (стульчик), ложка - ... (ложечка), кровать - ... (кроватька), окно - ... (окошко), дом - ... (домик).

Нами не использовались задания «Образование прилагательных от существительных» и «Образование глаголов движения с помощью приставок», так как эти задания автор предлагает использовать с воспитанниками детского сада подготовительной группы, а у нас воспитанники старшей группы.

Каждое задание оценивается по единой 3-балльной системе:

3 балла - понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, обобщающий способ действия и текущего контроля, отсутствие специфических ошибок;

2 балла - понимание задания, ориентировка в нем, действие методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки;

1 балл – частичное выполнение задания;

0 баллов - отказ выполнять задание самостоятельно, неправильное выполнение задания;

По количеству набранных баллов определяется уровень сформированности грамматического строя речи:

Высокий уровень: 2,5 – 3,0 - дети безошибочно справляются со всеми заданиями методики. Иногда требуется помощь экспериментатора, которая воспринимается адекватно и приводит к правильному ответу.

Средний уровень: 1,5 – 2,4 — встречаются грамматические ошибки, иногда требуется помощь экспериментатора, которая не всегда приводит к правильному ответу. Некоторые задания выполнены частично правильно, в более сложных случаях возникают затруднения.

Низкий уровень: 0 – 1,4 — функции словоизменения, словообразования не развиты. Грамматические ошибки встречаются практически в каждом задании.

## 2.2. Анализ результатов исследования грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня

По результатам диагностического обследования грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня были получены следующие данные (приложение № 2).

Настя Р. – при выполнении заданий наиболее сложным оказался предложный падеж (Я мечтаю о красивой куклы), образование множественного числа существительного среднего рода: окно - оки, согласование существительное среднего рода и прилагательного: пальто зеленая, образование уменьшительно-ласкательной форму: окно - оконик. Часть заданий выполнялась с помощью экспериментатора, которая не всегда приводила к правильному ответу, задания выполнены частично правильно. Зафиксирован средний уровень развития грамматического строя речи, близкий к низкому.

Оля М. – при выполнении заданий, Оля испытывала те же трудности, что и у предыдущего ребенка Насти Р. Согласование существительного среднего рода и прилагательное: пальто - ... (...зеленая). Образование уменьшительно-ласкательной формы: окно - оконик. Помощь экспериментатора не всегда принималась. У Оли так же зафиксирован, средний уровень развития грамматического строя речи.

Сережа К - грамматические ошибки встречались практически в каждом задании. Изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (куклае); В.П. - Я купаю ... (кукла); Т.П. - Я люблю играть с ... (куклав); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (кукла). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: рука - ... (руки). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: дерево - деревьев. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: пальто - ... (зеленый). Исследование способности словообразования, образование

существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами: стул - ... (стулик). Помощь экспериментатора не способствовала правильному выполнению заданий. Зафиксирован низкий уровень развития грамматического строя речи.

Витя Т. - грамматические ошибки у ребенка встречались практически в каждом задании, хотя несколько меньше, чем у Сережи К. Изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (кукле); В.П. - Я купаю ... (кукла); Т.П. - Я люблю играть с ... (кукла); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (кукла). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: рука - ... (руки), друг - ... (други). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: стол - столы. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: шарф (зеленый), пальто - ... (зеленый). Исследование способности словообразования, образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами: стул - ... (стулик) и т.д. Помощь со стороны также была не результативна. Зафиксирован низкий уровень развития грамматического строя речи.

Максим К. – При выполнении заданий наибольшие затруднения испытал при образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных и согласовании прилагательных и существительных, однако ребенок переступил порог среднего уровня развития грамматического строя речи. Исследование словоизменения: - изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (кукле); В.П. - Я купаю ... (куклу); Т.П. - Я люблю играть с ... (куклай); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (куклы). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: рука - ... (руки), окно - ... (окны). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: дерево - дерева — деревьев. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: шапка - ... (зеленая), пальто -

... (зеленый). Исследование способности словообразования, образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами: ложка - ... (ложка), дом - ... (домик). Зафиксирован средний уровень развития грамматического строя речи.

Виталья Р. – при выполнении заданий продемонстрировал достаточно неплохие знания. В заданиях на изменение существительных по падежам и образование множественного числа имен существительных демонстрировал понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, обобщающий способ действия и текущего контроля, отсутствие специфических ошибок, однако выполнение заданий на образование родительного падежа единственного и множественного числа существительных, согласование прилагательного и существительного, образование уменьшительно-ласкательных форм существительного было не столь успешно, допускались ошибки, поэтому ребенку был нами определен средний уровень развития грамматического строя речи.

Мария Н. - при выполнении заданий испытывала трудности в заданиях: изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (кукле); В.П. - Я купаю ... (куклу); Т.П. - Я люблю играть с ... (куклай); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (кукла). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: рука - ... (руки), друг - ... (друзи). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: дерево - дерева — деревьев. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: пальто - ... (зеленый). Образовать уменьшительно-ласкательную форму существительного: стол - (...стольчик), окно - (без ответа). Зафиксирован средний уровень развития грамматического строя речи.

Кира П. - при выполнении задания затруднялась в изменении слов по падежам, особенно в следующих пробах: У меня нет ... (кукла), Я купаю ... (кукла), Я мечтаю о красивой ... (кукли). Также ошибки были в

преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: друг - ...(други). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: дерево - дерева – деревьев. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: пальто - ... (зеленый). Образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами: ложка - ... (ложка). Зафиксирован низкий уровень развития грамматического строя речи.

Саша М. - исследование словоизменение выполнялось со значительными трудностями: изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (кукле); В.П. - Я купаю ... (куклу); Т.П. - Я люблю играть с ... (куклай); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (куклы). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: окно - ... (окны). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: вишня - вишни - вишней. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: пальто - ... (зеленый). Исследование способности словообразования, образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами: стул - ... (стулик), дом - ... (домик). Зафиксирован средний уровень развития грамматического строя речи.

Костя Т. – при выполнении предложенных заданий грамматические ошибки встречались практически везде: Изменение по падежам: Р.П. - У меня нет ... (кукла); Д.П. - Я пою песенку ... (куклае); В.П. - Я купаю ... (кукла); Т.П. - Я люблю играть с ... (куклав); П.П. - Я мечтаю о красивой ... (кукла). Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: рука - ... (руки). Образование родительного падежа единственного и множественного числа: дерево - дерево - деревьев. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде: шапка - ... (зеленый), пальто - ... (зеленый). Исследование способности словообразования, образование существительного

уменьшительно-ласкательными суффиксами: кровать - ... (кроватька). Помощь экспериментатора не повышала эффективность выполнения заданий. Зафиксирован низкий уровень развития грамматического строя речи.

На основе анализа полученных данных и рисунка 1 можно сказать, что низкий уровень развития по изменениям по падежам отмечается у 40 % испытуемых (4 ребенка), средний уровень развития - у 60 % испытуемых (6 детей), высокий уровень - 0 %. Трудности при выполнении задания заключались в смешении падежных форм и окончаний существительных (винительного, родительного и предложного падежей). Характер ошибок: у меня что? кукла; у меня нет чего? куклов, кому? куклы, купаю кого? куклов, я мечтаю о чём? о красивую кукла и т.д.



Рисунок 1. Результаты выполнения 1-го задания: изменение по падежам

Дети допускают ошибки в преобразовании имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное число, так все дети с нарушением речи допустили ошибки в преобразовании существительного среднего рода: окно - окна. Были допущены также следующие ошибки: рука - рукав, окно - окнав, что связано с унификацией места ударного слога, т.е. закреплением ударения за определённым слогом в слове, сохраняется ударение исходного слова. Некоторые дети преобразовывали существительные единственного числа во множественное на основании образца, предыдущего варианта преобразования, инерционно: друг - други, окно - окна (на основании предыдущего варианта

преобразования - рука - руки), большинство детей при образовании множественного числа слова друг - употребляли други, что также показывает, что у детей с ОНР наблюдается устранение наращения или изменения суффиксов.

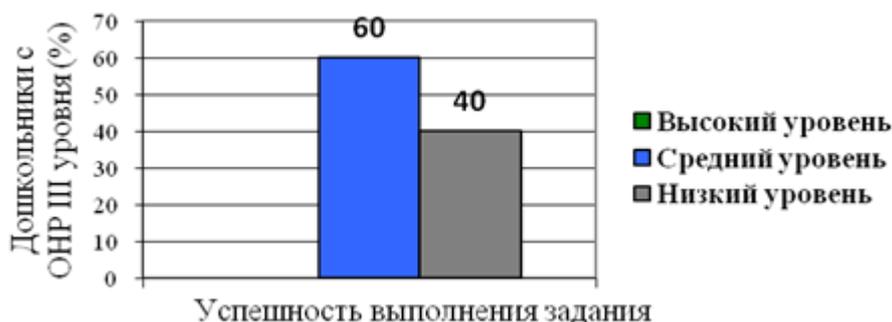


Рисунок 2. Результаты выполнения 2-го задания: преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное.

Дети допускают ошибки в образовании имени существительного родительного падежа единственного и множественного чисел, так все дети с нарушением речи допустили ошибки в преобразовании существительного среднего рода. Были допущены следующие ошибки: книга — книги — книг, дерево — дерево — деревьев, что связано с устранением наращения или изменения суффиксов, преобразования на основании образца, предыдущего варианта преобразования, инерционно.

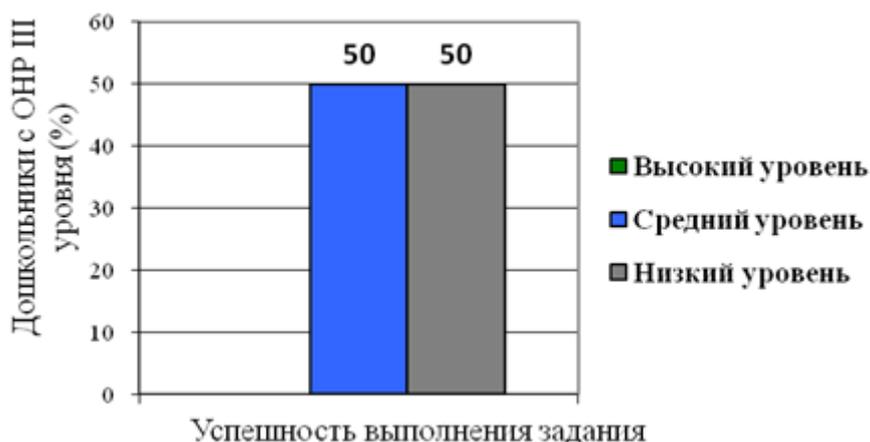


Рисунок 3. Результаты выполнения 3-го задания: образование родительного падежа единственного и множественного числа.

Анализ проведенного задания, направленного на исследование словоизменения показал, что при согласовании прилагательных с

существительными единственного числа в роде у детей с общим недоразвитием речи средний балл составил 1,7 из трех возможных, а ошибки выражались в следующем: замене окончания мужского рода, окончанием женского (шарф зеленая), и окончания женского рода – мужским (зеленый шапка), окончания среднего рода — мужским или средним (зеленый пальто, зеленая пальто). Дети с трудностью принимали обучающую помощь в задании на согласовании существительного среднего рода с прилагательным, объясняя это следующим образом: «пальто зеленая, так как это девочка носит, а девочка — она, и наоборот, пальто зеленый, так как его носит мальчик, он...», то также доказывает несформированность грамматической категории рода у дошкольников с общим недоразвитием речи.

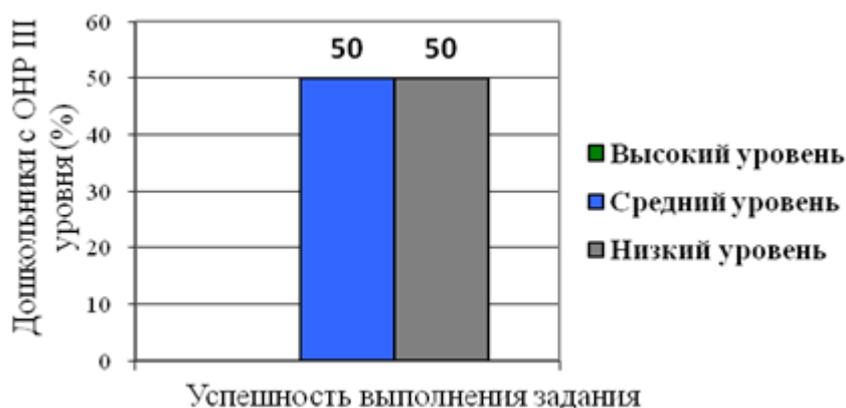


Рисунок 4. Результаты выполнения 4-го задания: согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде.

Анализ проведенного задания, направленного на исследование образования существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами показал, что дети с общим недоразвитием речи набрали средний балл — 1,7, допустив следующие ошибки: замены суффиксов. Для окказионализмов дети с общим недоразвитием речи часто использовали суффикс -еньк- (ложенька), имеющий высокую активность в этой модели. В ряде случаев дети с общим недоразвитием речи употребляли суффикс -ик - там, где требовалось -чик-, -чк- (стул — стулик), или суффикс -очк-, -ечк-, там, где требовался -к- (кровать — кроваточка, окно — окошечко).

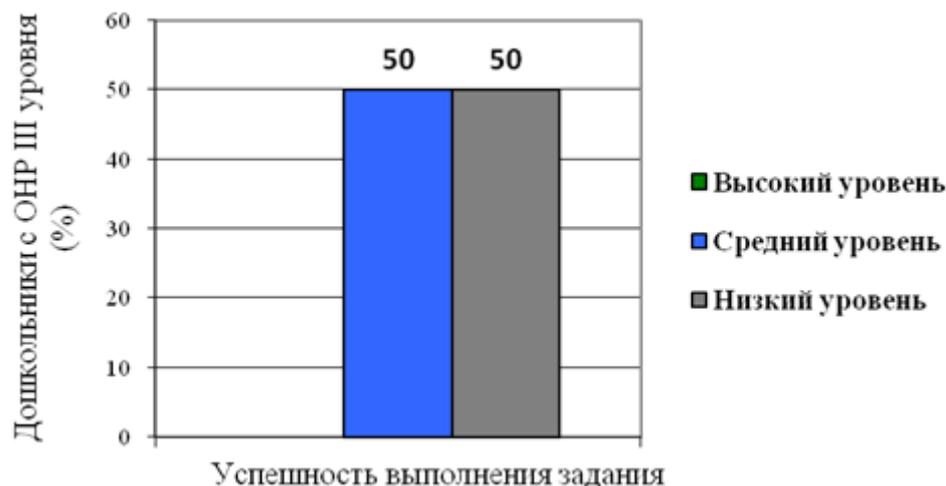


Рисунок 5. Результаты выполнения 5-го задания: образование существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Проведя анализ обследования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня по каждому виду задания позволил распределить исследуемых по предложенным уровням (рисунок 1). Высокий уровень развития грамматического строя речи - 0% детей; средний уровень развития грамматического строя речи - 60% детей (Настя Р., Оля М., Максим Ж., Виталья Р., Мария Н., Саша М.); низкий уровень развития грамматического строя речи - 40% детей (Костя Т., Сережа К., Витя Т., Кира П.).

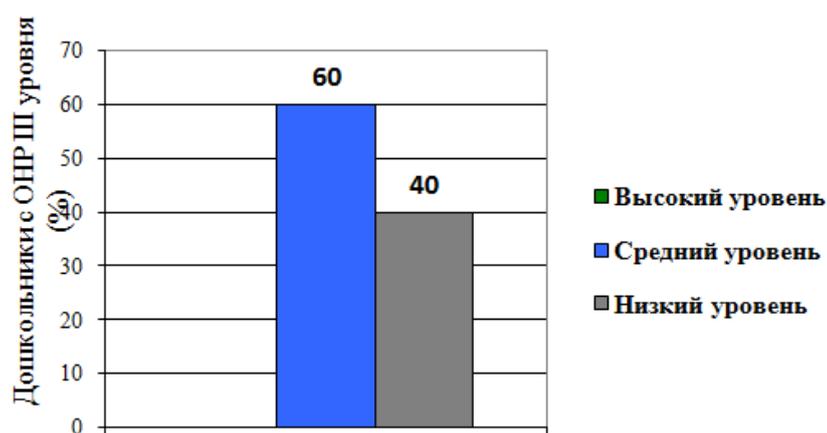
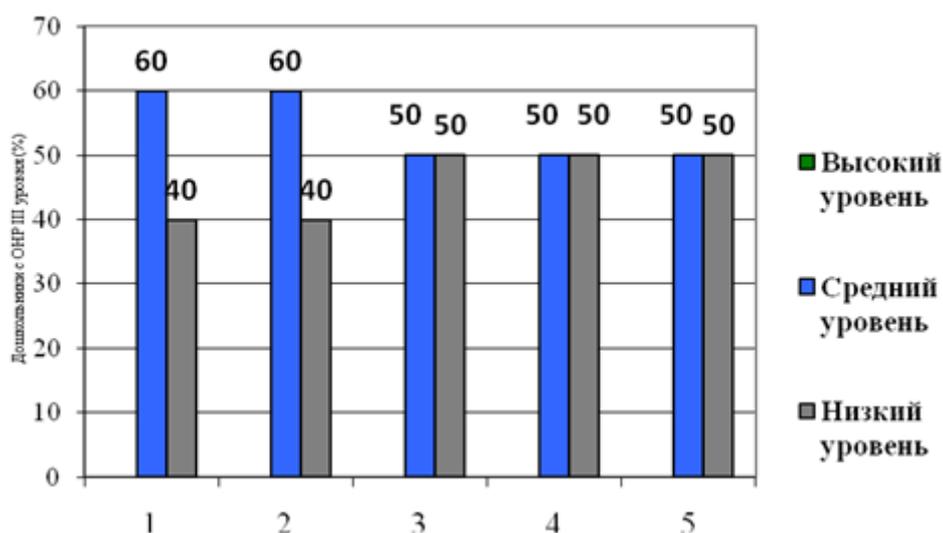


Рисунок 6. Распределение испытуемых по уровням



1. Изменение по падежам;
2. Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное;
3. Образование родительного падежа единственного и множественного числа;
4. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде;
5. Образование существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Рисунок 7. Итоговый результат выполнения всех заданий.

В результате эксперимента выяснилось, что детям с общим недоразвитием речи трудно сосредоточить своё внимание на анализе условий задания и поиске возможных способов и средств его выполнения. Также детей с общим недоразвитием речи ошибки возникают к концу выполнения задания, что можно объяснить быстрым утомлением, истощением нервной системы ребёнка.

Трудности и постепенность усвоения грамматического строя речи объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, особенно морфологией, психофизическими особенностями детей с общим недоразвитием речи. Основным речевым механизмом окказионализмов (или аграмматизмов, нарушений грамматического строя речи) у детей с общим недоразвитием речи является «гипергенерализация» (по Т.Н. Ушаковой), т.е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами.

Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной

работы по развитию данного вида речевой деятельности. Проведение исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Таким образом, анализируя полученные данные, пришли к выводу о том, что уровень грамматического строя речи находится в диапазоне среднего и низкого уровня, также мы выявили следующие особенности грамматического строя речи детей с ОНР III уровня:

- у детей с ОНР особенности грамматического строя речи характеризуются нарушением операций словоизменения и словообразования.

- дети с общим недоразвитием речи испытывают следующие трудности словоизменения:

- в употреблении падежных конструкций, особенно в смешении окончаний винительного, родительного и предложного падежей, пропуски предлогов;

- в образовании множественного числа существительного, а именно закреплении ударения за определённым слогом в слове, дублировании образца, предыдущего варианта образования множественного числа; устранение наращения или изменения суффиксов.

- при согласовании прилагательных с существительными единственного числа в роде: замене окончаний, наиболее частая замена окончаний среднего рода - мужским или средним (зеленый пальто, зеленая пальто).

- Выражены нарушения словообразования, образования существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а именно устранение наращения или изменения суффиксов; дублировании образца, предыдущего варианта образования.

На основе проведенного анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации по преодолению нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

## **Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня**

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о необходимости проведения коррекционной работы. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы таких авторов как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С. В. Зорина, Т. Б. Филичева, Е. Ф. Собонович. и др., а также с учетом требований Закона об образовании от 1 сентября 2013 и ФГОС дошкольного образования от 17.10.2013.

Учитывая то, что коррекционная работа по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня требует комплексного подхода всех специалистов ДОУ, мы предлагаем проводить работу по трем основным направлениям: коррекционное, общеобразовательное и развивающее

Важнейшее значение в работе имеет индивидуально-дифференцированный подход к детям, который предлагает учет психических особенностей, работоспособность, речевые возможности дошкольника и характер нарушения грамматического строя речи. Поэтому работа по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня целесообразно проводить индивидуально, подгруппами. Характерной особенностью занятия по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня является игровая форма занятий.

На начальном этапе работы необходимо отрабатывать формы с продуктивными флексиями под ударением, без изменений звукослоговой структуры основы слова при формообразовании, так формирование словоизменения существительных необходимо проводить в следующей последовательности:

1. Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

2. Закрепление в речи беспредложных конструкций единственного числа в следующей последовательности: винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а, -я), родительный, дательный, творительный падеж (со значением орудийности).

3. Овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

4. Закрепление беспредложных форм множественного числа.

5. Формирование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Однако, при определении содержания работы, языкового материала рекомендуется придерживаться комплексного подхода, необходимо ориентироваться на все направления, т.е. развитие словоизменения и словообразования, на разные части речи (существительные, прилагательные...). Это дает детям возможность сопоставить разные формы, ориентироваться в типичных способах изменения слов по числам и падежам, а не только будет усваивать одну определенную форму.

В работе по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня в соответствии с результатами нашего экспериментального исследования мы предлагаем следующие направления:

- обучение образованию множественного числа существительного;
- формирование правильного употребления падежных конструкций, (дифференциация окончаний винительного, родительного и предложного падежей, использование предлогов);
- формирование умений согласования прилагательных с существительными в роде, дифференциация окончаний среднего, и женского, мужского рода;

- формирование навыков словообразования, образования существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Для прочного усвоения словоизменения и словообразования, для выработки динамического стереотипа на различные грамматические конструкции необходимо предлагать многократное повторение, поэтому мы предлагаем комплекс игр, игровых упражнений по каждому предложенному направлению развития грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня (Приложение 3.)

Для привлечения дополнительного внимания к изучаемому материалу мы предлагаем в играх использовать наглядный материал, который должен быть знаком детям, оформлен эстетически, вызывать конкретные образы, будить мысль, вызывать положительные активизирующие эмоции.

Предложенные формы работы способствуют повышению уровня речевого развития детей, формированию у них умений вербализации в различных видах деятельности в форме развернутых связных высказываний, а следовательно, способствуют развитию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

## Заключение

Проанализировав теоретические сведения об особенностях развития грамматического речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в работах различных авторов, мы установили, что достаточный уровень развития грамматического строя речи является необходимым условием коммуникации, овладения устной и письменной речи в целом; недостаточное понимание значений грамматических конструкций и форм слова дошкольниками с ОНР является следствием недоразвития у них активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка; анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами (появление аграмматизмов, окказионализмов); при коррекции грамматической стороны речи рекомендуется придерживаться принципов, отражающих закономерности усвоения языка и речи. В основе нашего эксперимента была использована методика Г.А. Волковой «Исследование грамматического строя речи», которая позволяет оценить уровень сформированности грамматических конструкций у детей дошкольного возраста. Исследование позволило нам выделить следующие особенности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

- выявлены средний и низкий уровни развития грамматического строя речи, а высокий уровень грамматического строя речи для детей с ОНР III уровня не является достигаемым (по нашим экспериментальным данным: у 60% детей наблюдается средний уровень, у 40% детей — низкий уровень развития грамматического строя речи);

- своеобразие грамматического строя речи проявляется в нарушениях навыков словоизменения, а именно:

- в употреблении падежных конструкций, выраженном смешении окончаний винительного, родительного и предложного падежей, пропуски

предлогов;

- в образовании множественного числа существительного (закреплении ударения за определённым слогом в слове, дублировании образца предыдущего варианта образования множественного числа, устранении наращения или изменения суффиксов);

- в согласовании прилагательных с существительными единственного числа в роде, наиболее частой замене окончания среднего рода - мужским или женским (зеленый пальто, зеленая пальто).

- своеобразие грамматического строя речи проявляется в нарушениях навыков словообразования: образовании существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выражающемся в устранении наращения или изменения суффиксов, в дублировании образца предыдущего варианта образования уменьшительно-ласкательной формы слова.

На основе полученных данных экспериментального исследования были составлены методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня. , по двум основным направлениями - формирование навыков словоизменения и словообразования.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза исследования подтверждена.

## Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007. , 331 с
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. – 478 с.
4. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольника. – М., 1999.
5. Васильева Н. Н., Новоторцева Н. В. «Развивающие игры для дошкольников». Ярославль, Академия развития, 2010.
6. Васильева С. А. Логопедические игры для дошкольников / С. А. Васильева. - .: Школьная Пресса, 2009.
7. Венков А.Г. Построение и идентификация нечетких математических моделей технологических процессов в условиях неопределенности: Автореф... дис. Канд. Техн. Наук. - Липецк: ЛГТУ, 2002. — 20 с. Или Автореф. Дис... д-ра экон. Наук.
8. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — М: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 144 с.
9. Воронова А.П. Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1993. - №1.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
11. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка М.: АПН РСФСР, 1949.
12. Гвоздев А.Н., Вопросы изучения детской речи. – М., 2007. - 472 с.

13. Глухов В.П. Особенности процесса воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. – М.; 1983.
14. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб., 2004.
15. Даниленкова О.Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезковыраженным общим недоразвитием речи // Дефектология.- 2000. - №6.
16. Денисова О.А., Пескишева Т.А. Комплексная оценка психофизического развития детей с ОНР в дошкольном учреждении компенсирующего вида// Дети с проблемами в развитии.-2005.-№1, С.4-6
17. Денисова О.А., Захарова Т.В., Поникарова В.Н. Детская логопсихология. Издательство: М.: ВЛАДОС., 2008, 175 с.
18. Егорова И.В. Особенности процесса внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи. // УИИЦарскосельские чтения. – Том IV. / Под ред. В.Н. Скворцова. СПб., 2004.
19. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева . — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320с.
20. Захарова Т.В., Поникарова В.Н. Дошкольная логопсихология (учебно-методическое пособие)// Материалы к курсу: «Психология детей с проблемами в развитии».-Череповец.-ч.2,2000.
21. Исмаилова С.Р. Социально-педагогическая значимость проблемы готовности к школьному обучению детей с речевой патологией. // УИИ Царскосельские чтения. – Том IV. / Под ред. В.Н. Скворцова. СПб., 2004. С.53-55.
22. Кириллова Е.В. К проблеме изучения детей с тяжелыми нарушениями речи.// УИИ Царскосельские чтения. – Том V. / Под ред. В.Н. Скворцова. СПб., 2003. – С.
23. Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы

дизартрии.– М., 2007.

24. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. –2002. - № 6.

25. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с

26. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.,1991.

27. Кривовяз И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними // Дефектология. – 1995. - № 4.

28. Лалаева Р. И., Гермаковска А.. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.//Дефектология 2000№4.

29. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) . — — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

30. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) – М.,1951.

31. Логопедия: Учеб. Для студ. Дефектол. Фак. Пед. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. И доп. – М., 2002.

32. Люцина Я-П. Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией. – Автореф... дис. Канд. Пед. Наук. – М., 1996. – 20с.

33. Мастюкова Е.М. Нарушения познавательной деятельности у детей с тяжелыми расстройствами речи. / Лечебная педагогика. М., 1997.

34. Мастюкова Е.М. О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи. // Дефектология. 1976. №1.

35. Матросова Т.А. Формирование лев дошкольников с задержкой психического развития. – Автореф... дис. Канд. Пед. Наук. – М., 2006. – 20с.
36. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. — 736 с.
37. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Академия, 2008.
38. Основы логопедической работы с детьми / Под общ. Ред. Чиркиной Г. В. М., 2005.
39. Основы специальной психологии: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой . — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.
40. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973.
41. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи: Психолингвистика и современная логопедия. – М., 1998.
42. Переслени Л. И., Фотекова Т. А.. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития. // Дефектология 1993 г. № 5
43. Поникарова В.Н., Гаврилова И.Н., Макарова С.Ю. К вопросу об изучении памяти у старших дошкольников с нарушениями речи / Сборник трудов участников Шмежвузовской конференции молодых ученых. – Череповец, 2002 – С.. 205
44. Поникарова В.Н., Чеплагина Е.А., Чубова М.П. К вопросу об особенностях коммуникативной активности детей дошкольного возраста с ОНР./ Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии. – Череповец, 2002 – С. 138-142

45. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с Общим недоразвитием речи / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимица Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.-С.18-21.
46. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М., 2004. – С. 112-114.
47. Серебренников Б.А. (ред.) Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука. 1970. – 602 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. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями// Дефектология. — 2007. — №04
50. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. -№ 1.
51. Степанова О. А. «Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении». – М., 2004.
52. Терентьева В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6—7 лет //Дефектология. –2000 -№ 4
53. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь. Формирование лексико-грамматических представлений. / Худ. И. Н. Ржевцева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 48 с.
54. Уварова Т.Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств. Автореф... дис. Канд. Пед. Наук. – М., 2011. – 20с.
55. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – Просвещение 1984г. 240с.
56. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф.

Дис...канд пед. Наук – М.,1999.

57. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста: Практическое пособие . – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2004. – 244 с.

58. Хватцев М. Е. Логопедия: Работа с дошкольниками: Книга для родителей / М. Е. Хватцев. – М.: АСТ, 2006.

59. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селивёрстова. – М., 1997. –Ч. I, II.

60. Цветкова Л.С., Пирцхалайшвили Т.М. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии // Дефектология. 1975. №5.

61. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи Учебное пособие. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

62. Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение 2008.

63. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики.(на материале онтогенеза). М., 1990

64. Шипицина Л.М., Волкова Л.С. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи.// Дефектология. – 1993. - № 4.

65. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. – 427 с.

66. Bruner J. (Брунер Дж.) Онтогенез речевых актов / Пер. с англ.//А. М. Шахнарович (Ред.) Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 21-49.

67. Miller G.A., Chomsky N. Introduction to the formal analysis of natural languages /R.D. Luce D., Bush R., Galanter E. (eds.). In: Handbook of Mathematical Psychol., 1963, v.2, N 4, p. 419.

**Таблица 1. Анамнестические данные дошкольников**

	Имя Ф.	Возраст	Речевое развитие
1.	Настя Р.,	5 лет,	ОНР 3 уровня
2.	Оля М.	5 лет	ОНР 3 уровня
3.	Сереза К.	5 лет	ОНР 2-3 уровня
4.	Витя Т.	5 лет	ОНР 2-3 уровня
5.	Максим Ж.	5 лет	ОНР 3 уровня
6.	Виталя Р.	5 лет	ОНР 3 уровня
7.	Мария Н.	5 лет	ОНР 3 уровня
8.	Саша М.	5 лет	ОНР 3 уровня
9.	Костя Т.	5 лет	ОНР 2-3 уровня
10.	Кира П.	5 лет	ОНР 2-3 уровня

## Приложение 2.

Таблица №2. Количественные данные о состоянии грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Имя Ф. ребенка	I Словоизменение																II Словообразование						Итоговый средний баллуровень		
	Задание 1.1						Задание 1.2				Задание 1.3				Задание 1.4				Задание 2.1						
	1 проба	2 проба	3 проба	4 проба	5 проба	Средний баллуровень	1 проба	2 проба	3 проба	Средний баллуровень	1 проба	2 проба	3 проба	Средний баллуровень	1 проба	2 проба	3 проба	Средний баллуровень	1 проба	2 проба	3 проба	4 проба		5 проба	Средний баллуровень
Настя Р.	2	2	2	2	1	1,8/С	2	2	1	1,6/С	2	2	1	1,6/С	2	2	1	1,6/С	1	2	2	1	2	1,6/С	1,6/С
Оля М.	2	2	2	2	2	2/С	2	2	1	1,6/С	3	2	1	2/С	3	2	1	2/С	1	1	2	1	3	1,6/С	1,7/С
Сереза К.	1	2	1	2	1	1,4/Н	1	1	0	0,7/Н	2	1	1	1,3/Н	2	1	1	1,3/Н	1	1	1	1	1	1/Н	0,9/Н
Витя Т.	1	2	1	2	1	1,4/Н	1	1	1	1/Н	2	2	1	1,3/Н	2	2	1	1,3/Н	1	1	1	1	2	1,2/Н	1,2/Н
Максим Ж.	2	2	2	2	2	2/С	2	2	1	1,7/С	2	2	1	1,3/Н	2	2	1	1,3/Н	1	1	2	1	2	1,6/С	1,5/С
Виталья Р.	2	3	2	3	2	2,4/С	3	2	2	2,3/С	3	2	1	2/С	3	2	1	2/С	2	1	2	2	2	1,8/С	2/С
Мария Н.	2	3	2	2	2	2,2/С	2	2	1	1,6/С	3	2	1	2/С	3	2	1	2/С	1	2	2	1	2	1,6/С	1,7/С
Саша М.	2	2	2	2	3	2,2/С	3	2	1	2/С	3	2	1	2/С	3	2	1	2/С	1	1	2	1	2	1,4/Н	1,7/С
Костя Т.	1	2	1	2	1	1,4/Н	1	1	0	0,7/Н	1	1	1	1/Н	1	1	1	1/Н	1	1	1	1	1	1/Н	0,9/Н
Кира П.	1	2	1	2	1	1,4/Н	1	1	1	1/Н	2	2	1	1,3/Н	2	2	1	1,3/Н	1	1	1	1	2	1,2/Н	1,2/Н

**Комплекс игр по развитию грамматического строя речи у  
дошкольников с ОНР III уровня**

**1. при обучении образовыванию множественного числа  
существительного**

- Игра «Кто в зоопарке?» (на дифференциацию существительных единственного и множественного числа).

Логопед: У меня один кот, а в зоопарке?

Ребенок: А в зоопарке — коты.

- Игра «Что на грядке?» (на дифференциацию существительных единственного и множественного числа).

Логопед: У меня один огурец, а на грядке?

Ребенок: А на грядке — огурцы.

**2. при формировании умений согласования прилагательных с  
существительными в роде, дифференциации окончаний среднего и  
женского, мужского рода**

- Игра «Найти по цвету» (закрепление согласования прилагательного и существительного в роде и числе).

Детям предлагаются картинки или предметы разного цвета. Логопед называет цвет. Дети находят предметы данного цвета, которые подходят к данной форме прилагательного.

Красное — яблоко, платье, пальто, кашне. Желтая — репа, тыква, сумка, дыня.

Зеленый — огурец, кузнечик, лист, куст.

- Игра «Радуга» (закрепление согласования прилагательного и существительного).

На большом плакате на доске изображена радуга. Уточняется название цветов радуги. Дети получают предметные картинки разного цвета.

Логопед: У каждого цвета радуги есть свои любимые предметы, которые всегда или почти всегда имеют этот цвет. Подберите картинки к каждому цвету радуги.

Дети распределяют картинки под цветами радуги и называют цвета предметов: помидор красный, апельсин оранжевый, лимон желтый, солнце желтое, лист зеленый, трава зеленая, небо голубое, незабудки синие, василек синий.

### **3. при формировании навыков словообразования, образования существительного с уменьшительно-ласкательными суффиксами.**

- Игра «Назови ласково».

Логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, и ее можно назвать «куколка». Все предметы для куколки тоже маленькие и поэтому их надо называть ласково.

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

- Игра «Два брата ИК и ИЩ».

—Жили два брата. Одного звали ИК, он, был маленький и худенький. А другого звали ИЩ, он был высокий и толстый. У каждого из братьев было свое жилье. ИК имел домик, ИЩ — большой домище. Какой же дом был у брата ИК? (Маленький.) А какой дом был у брата ИЩ? (Большой.)

У ИКА был носик, а у ИЩА?..

В дальнейшем закрепляется дифференциация слов: ротик — ротище, лобик — лобище, глазик — глазище, ручки — ручищи, ножки — ножищи.

Делается вывод, если в слове слышится *ик*, это значит, что предмет маленький, а если *ищ* — значит предмет большой.

Я сейчас я буду говорить два слова и бросать мяч, а вы мне будете отвечать одним словом, используя *ик* или *ищ*. Например, я буду говорить

*маленький стол, а вы будете отвечать: столик. Я буду говорить большой дом, а вы будете отвечать: домище.*

Предлагается следующий речевой материал: большой комар (комарище), маленький куст (кустик), большие усы (усищи), большой куст (кустище), маленький ковер (коврик), большая изба (избища), маленький винт (винтик), большой помидор (помидорище).

#### **4. при формировании правильного употребления падежных конструкций**

- Игра «Огород» (закрепление формы винительного падежа).

Логопед предлагает детям «посадить» овощи, затем спрашивает каждого ребенка, что он делает: «Лена, что ты сажаешь?» (Я сажаю огурцы.) «Ира, что ты посадила?» (Я посадила редис.) «Вова, что ты посадишь?» (Я посажу капусту) и т. д.

- Игра «Что без чего?» (закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Мебель, посуда, транспорт, одежда»).

На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить.

Логопед задает вопрос: «Что без чего?»

Стул без ножки. .... Машина без колеса.

Стул без спинки. .... Шуба без воротника.

Кастрюля без ручки. .... Чайник без носика.

Платье без рукава. .... кофта без пуговиц.

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

На доске расставлены картинки с изображением корма для животных (морковка, орехи, грибы, малина, мед, косточка, овощи, молоко и др.).

На столе — игрушечные животные (корова, лошадь, еж, заяц, белка, медведь, кошка, собака, свинья).

В процессе игры дети берут по одной картинке с изображением корма для животных, кладут ее около соответствующей игрушки и отвечают на вопрос: «Кому это дадим?»

Сено дадим корове, лошади.

- Игра «Чем можно?» (закрепление формы творительного падежа).

Рубить — топором, резать — ножом, ножницами, умываться — водой, пилить — пилой, вытираться — полотенцем, рисовать — кисточкой, писать — ручкой, вытирать — тряпкой, причесываться — расческой, упаковывать — бумагой, есть — ложкой.

- Игра «Где что растет?» (закрепление формы предложного падежа).

На доске слева — картинки с изображением огорода, сада, леса, луга, поля, болота; справа — картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы.

Логопед: Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться на свои места, туда, где они растут. Где растут овощи?

Дети: Овощи растут на огороде. Картинка овощей располагается около изображения огорода и т. д.

- Игра «Где мы были, что мы видели?» (закрепление окончаний существительных родительного падежа множественного числа).

В процессе игры используются сюжетные картинки: «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк». Логопед обращается с вопросами к детям: «Где ты был? Что ты видел?»

Я был в огороде. Видел много помидоров, огурцов, кабачков... Я был в саду. Видел много яблок, груш, слив, абрикосов... Я был в лесу. Видел много сосен, елок, дубов, кустов... Я был в зоопарке. Видел много тигров, обезьян, волков...

- «Игра в неделю» (закрепление предложно-падежных конструкций).

В игре принимают участие 7 детей. Каждый из них получает «имя» одного из дней недели. Логопед предлагает детям встать друг за другом так, как идут дни недели, затем задает такие, например, вопросы: «Вторник, скажи, кто идет за тобой? А кто перед тобой? Среда, кто приходит раньше тебя? А кто позже тебя?»