

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ  
НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное  
сопровождение образования лиц с нарушениями речи  
заочной формы обучения, группы 02021558  
Румянцевой Марины Владимировны

Научный руководитель  
к.пед.н., доцент  
Николаева Е.А.

Рецензент  
руководитель Профессионального  
объединения учителей-логопедов  
ДОУ г. Белгорода, учитель-  
логопед МБДОУ д/с  
комбинированного вида № 15 г.  
Белгорода, Почетный работник  
общего образования РФ  
Л.З. Антонова

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ ...	13
1.1. Характеристика процесса формирования грамматической стороны речи у дошкольников .....	13
1.2. Особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	26
1.3. Возможности применения наглядно-игровых средств в логопедической работе .....	32
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ ...	41
2.1. Исследование грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи .....	41
2.2. Организация работы по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств .....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	90

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Дошкольное детство – это время первоначального становления личности, формирования основ самосознания и индивидуальности ребенка. Создание педагогических условий: отбор определенных методик и технологий развивающего обучения, получение информации о развитии каждого дошкольника, личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком, – все это способствует развитию свободной творческой личности.

В дошкольном образовании одним из направлений названо познавательно-речевое развитие. На протяжении дошкольного возраста совершенствуется и обогащается речь ребенка, становясь одним из необходимых условий познания. Формирование грамматической стороны речи является одной из приоритетных задач дошкольной педагогики и логопедии, в частности. Дошкольная интегративная среда является моделью общества. Успех человека в обществе зависит, в том числе, от уровня развития его речевых способностей. Грамматическая сторона речи особенно важна для социализации, поскольку оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации в целом. Формирование грамматической стороны речи влияет на развитие познавательных процессов, так как имеет отношение ко всем сторонам мыслительной деятельности.

Грамматический строй при нормальном речевом развитии усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания речи взрослому. Каждая грамматическая форма в языке выражает какое-то общее, абстрактное значение. Овладение грамматическими закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, ребенком самостоятельно, путем подражания речи взрослому. Каждая грамматическая форма в языке выражает какое-то общее, абстрактное значение. Овладение грамматическими закономерностями языка требует

достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации, абстрактно-логического мышления (А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, Н.М. Красногорский, А.Н. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, А.Н. Шахнарович Н.Х. Швачкин и др.). Несформированность у ребенка одного из языковых компонентов, принимающих участие в становлении речи, влечет за собой изменение (деформирование) всей речевой системы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.).

Отечественными учеными (Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, Д.И. Орлова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина А.В. Ястребова и др.) в течение многих лет осуществлялись исследования нарушений развития речи детей с сохранным интеллектом и слухом. В результате этой работы была выявлена специфика протекания психических процессов, обуславливающая патологическое формирование речевой деятельности.

Данное обстоятельство открыло широкие возможности внедрения в логопедическую работу научно обоснованных фронтальных методов коррекционного воздействия на процесс формирования речи и других высших психических функций детей с отклонениями в речевом развитии, дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей, имеющих речевые нарушения.

Во многих исследованиях (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, С.А. Миронова, В.К. Орфинская, Н.В. Серебрякова Е.Ф. Соботович и др.) отмечается, что существуют общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормы и патологии. У детей с ОНР наблюдается та же последовательность в усвоении речи, что и у детей с нормальным речевым развитием. Вместе с тем, имеется ряд существенных особенностей, например, позднее начало речи, аграмматизм и т.п. Своеобразие становления и развития речи, в частности, ее грамматической стороны, при ОНР показано в исследованиях

Б.М. Гриншпуна, Г.И. Жаренковой, Н.С. Жуковой, В.К. Орфинской, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и других.

В настоящее время отмечается рост числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, при котором оказываются несформированными все ее стороны, в том числе грамматическая. (Г.В. Бабина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). В структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи нарушение ее грамматической стороны является одним из наиболее важных (Г.В. Бабина, Г.Л. Волкова, Т.Н. Волконская, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, В.А. Ковшиков, И.Ю. Левченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Ю.А. Элькин, А.В. Ястребова и др.). В связи с этим проблема формирования грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР имеет огромное значение в современной специальной педагогике, а вопрос о методике ее развития – один из самых актуальных.

В программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей говорится, что основной формой обучения в дошкольных образовательных учреждениях для детей с ОНР являются логопедические занятия, где осуществляется развитие всей языковой системы в целом. Как отдельный вид, выделены занятия по формированию грамматической стороны речи.

Овладение лексико-грамматической стороной речи связано с развитием абстрактно-логического мышления. В свою очередь, развитие грамматики в ее абстрагирующей функции имеет огромное значение, как для развития речи, так и для развития высших психических функций. Изменение окружающей действительности ставят ребенка перед необходимостью «оречевлять» происходящее, используя грамматические формы. В данном случае наглядно-образное мышление дошкольников также должно находиться на достаточно высоком уровне развития. Поэтому применение наглядности на занятиях по формированию грамматической стороны речи дошкольников с ОНР имеет большое значение.

Взгляды педагогов на применение наглядности существенно различались: от гиперболизации роли наглядности в обучении (Я.А. Коменский, Г.Песталоцци), до необходимости в педагогическом процессе первостепенное место отдавать слову (Н.И. Пирогов). К.Д. Ушинский, считая преподавание родного языка главным предметом первоначального образования, наглядность называл лучшим средством для формирования самостоятельности детей в процессе развития дара слова, так как, применяя наглядность, «мы делаем наше учение доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления». Идеи К.Д. Ушинского о значении и содержании наглядности в процессе обучения легли в основу методических разработок виднейших отечественных педагогов Д.И. Тихомирова, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, Н.И. Водовозова и других.

Большую роль в становлении современных взглядов на проблему использования наглядности в педагогическом процессе сыграло учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и особенно его учение о двух сигнальных системах коры больших полушарий головного мозга в их взаимодействии. Опираясь на учение И.П. Павлова о неразрывной связи деятельности первой и второй сигнальной систем, физиологи, психологи и педагоги смогли ответить на многие вопросы и, в частности, решать вопросы сочетания методов и тех или иных форм обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Г. Иванов-Смоленский, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Ф.А. Сохин, Н.Ф. Талызина, Е.И. Тихеева, А.Н. Шахнарович и др.). Огромный вклад в разработку вопроса использования наглядных средств в процессе обучения внес Л.В. Занков. В своих исследованиях он определил соотношение использования наглядных и словесных средств в педагогическом процессе, в частности в процессе развития речи.

Одним из психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования является формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; опора на игру при формировании учебной деятельности. Игровая деятельность, являясь ведущим видом

деятельности в дошкольный период, создает прочную мотивацию, вызывает интерес, что создает условия для более естественного и активного использования в речи (закрепления) усваиваемых навыков.

Важность игры для всестороннего развития личности ребенка подчеркивалась в работах известнейших отечественных психологов и педагогов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин и другие).

Для ребенка 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 ребенком усвоены. В «Концепции содержания непрерывного образования» подчеркивается, что «в дошкольных образовательных учреждениях недооценивают значение развития игровой деятельности. Чтобы игровая деятельность выполняла функцию ведущей, необходимо ее активное применение на логопедических занятиях. Для того, чтобы максимально приблизить процесс овладения грамматической стороной речи дошкольников к естественному, неформальному, необходимо применение таких средств, которые, с одной стороны несли бы на себе функцию наглядных средств, а с другой – средств для организации игровой деятельности. 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.

На современном этапе значимым становится отбор соответствующих технологий, используемых в логопедической работе для преодоления

недоразвития грамматической стороны речи. Актуальность проблемы нашего исследования определяется **противоречиями** между:

- потребностью педагогической практики в новых подходах к развитию речи вообще и ее грамматической стороны в частности и недостаточной разработанностью таких подходов в психолого-педагогической науке, в теории и практике логопедии;

- большим педагогическим резервом наглядно-игровых средств для развития речи и коррекции речевого недоразвития и недостаточным их использованием в коррекционных целях;

- объективной необходимостью применения наглядно-игровых средств в педагогической работе в целом и в логопедической работе в частности и недостаточной разработанностью конкретизированных моделей их применения для формирования грамматической стороны речи дошкольников.

Данные противоречия обусловили **проблему**: оптимизация организации и содержания логопедических занятий, способствующих формированию и развитию грамматической стороны речи дошкольников на основе применения наглядно-игровых средств.

**Цель исследования:** определить направления, содержание, организацию логопедической работы по формированию грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств.

**Объект исследования:** особенности формирования грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** организационно-содержательные аспекты логопедической работы по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств.

**Гипотеза исследования:**

1. Когнитивно-языковые особенности дошкольников с общим недоразвитием речи, а также отсутствие целенаправленной и



систематической логопедической работы по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи может привести к трудностям овладения ею данной категорией детей.

2. При организации логопедической работы по формированию грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо учитывать следующие условия:

- развитие всех уровней грамматической системы (словоизменение, словообразование, синтаксис) на основе реализации перцептивного подкрепления в виде наглядно-игровых средств, обеспечивающих функционально значимое использование грамматических единиц в условно-речевых и речевых ситуациях;

- построение работы на основе комплексного подхода, предусматривающего с одной стороны совокупность нескольких составляющих: вербально представленный стимульный материал и наглядно-игровые средства (визуально представленные наглядные средства, тот или иной тип игры, игровые действия), с другой – поэтапное формирование конкретных грамматических явлений;

#### **Задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему формирования грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств.

2. Организовать экспериментальную работу по изучению особенностей грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** психолого-педагогические (П.П. Блонский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн),

лингвистические (А.А. Реформатский, Л.В. Щерба), психо-лингвистические (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, О.С. Ушакова, Т.Н. Ушакова), педагогические (С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский) концепции о развитии языка, речи; физиологические (учение И.П. Павлова о взаимодействии двух сигнальных систем) и психолого-педагогические (С.Ф. Жуйков, Л.В. Занков, А.М. Шахнорович) принципы применения наглядности; психолого-педагогические (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) и общепедагогические (П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Д. Локк, А.С. Макаренко, А.П. Усова, К.Д. Ушинский) принципы игровой деятельности, как ведущей в дошкольный период; концепция единства развития речи в норме и патологии (В.И. Бельтюков, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.С. Ляпидевский, В.Г. Петрова); гуманистическая концепция в общей и коррекционной педагогике (В.И. Беляев, Т.А. Власова, И.Ф. Дементьева, Т.С. Комарова, Г.Ф. Кумарина, В.И. Лубовский, Л.Я. Олиференко); коррекционная направленность обучения и воспитания дошкольников (Г.В. Бабина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

**Научная новизна исследования:**

1. Проведено изучение и получены данные об особенностях развития грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи (навыки словоизменения, навыки словообразования и навыки грамматического структурирования речи).

2. Разработаны методические рекомендации по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядно-игровых средств.

**Теоретическая значимость исследования:** полученные в процессе исследования факты позволили подтвердить научно-теоретические данные об особенностях овладения грамматическим строем речи дошкольниками с

общим недоразвитием речи.

**Практическая значимость исследования:** разработаны методические рекомендации для логопедов-практиков по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядно-игровых средств.

В работе использовались следующие **методы** исследования:

- теоретические: анализ литературы по теме исследования;
- эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей;
- количественный и качественный анализ данных.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №66 «Журавушка», г. Старый Оскол.

**Этапы исследования:**

1. На первом этапе (2015 – 2016 гг.) изучалась и анализировалась научная литература по педагогике, психологии, психолингвистике, логопедии формировалась основная идея исследования, определялась гипотеза, задачи и методы исследования.

2. На втором этапе (2016 – 2018 гг.) проводился констатирующий эксперимент и анализировались его результаты. Были разработаны методические рекомендации для логопедов-практиков по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядно-игровых средств.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. для дошкольников с общим недоразвитием речи характерна различная степень сформированности составляющих грамматического строя речи (словоизменения, словообразования, синтаксиса), что соотносится с индивидуальной картиной проявления структуры речевого дефекта.

2. Эффективность формирования грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи будет обеспечиваться реализацией на логопедических занятиях следующих условий:

- развитие всех уровней грамматической системы (словоизменение, словообразование, синтаксис) на основе реализации перцептивного подкрепления в виде наглядно-игровых средств, обеспечивающих функционально значимое использование грамматических единиц в условно-речевых и речевых ситуациях;

- построение работы на основе комплексного подхода, предусматривающего с одной стороны совокупность нескольких составляющих: вербально представленный стимульный материал и наглядно-игровые средства, с другой – поэтапное формирование конкретных грамматических явлений.

#### **Апробация результатов исследования.**

Материалы исследования были представлены на IVсероссийской научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика» (г. Ялта, 19-21 мая 2016 г.); на XIIIсероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием «Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект» (г. Чебоксары, 2017 г.).

**Структура магистерской диссертации** состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ**

## **1.1. Характеристика процесса формирования грамматической стороны речи у дошкольников**

Грамматический строй – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умения составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов таких как А.Н. Гвоздев (6), Т.Н. Ушакова (46), А.М. Шахнарович (58), Д.Б. Эльконин (61) и др.

Речь ребенка формируется под воздействием речи взрослых и в большой степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, от обучения и воспитания, которое начинается с момента рождения малыша.

Речь не является врожденной способностью, формируется и развивается в процессе онтогенеза, параллельно с умственным, физическим развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Ребенок усваивает родной язык в строгой закономерности. Это усвоение характеризуется рядом черт, для всех детей.

А.В. Запорожец подчеркивал, что формирование грамматического строя языка ребенка является «спонтанным», ребенок «извлекает язык», его грамматическую систему из факторов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен несистемно(15).

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, называют их по-разному. С.Н. Цейтлин описывает формирование грамматического строя речи в онтогенезе наряду с усвоением различных частей речи (57).

Вступление в новую форму своего языкового развития, ребенок начинает с появления первых слов. Т.А. Ткаченко утверждает, что первое слово есть одновременно и первое высказывание – галлофраза. Оно служит для обозначения глобальной никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности, эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Неслучайно почти половину начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: му-му, ням -ням и им подобные. Малыши в перцептивной речи до какого-либо момента могут не различать предметов, действий и признаков. Любой обращенный к ним вопрос маленькие дети понимают как относящийся к ситуации вообще (42).

Т.Б. Филичева отмечала, что применительно к онтогенезу речи следует рассматривать не появление морфологических форм как таковых (безотносительно к определенным словам), а появление определенных форм вполне конкретных слов – так, глагол (дать), первым разделяется на две формы и выражает побуждение. Этот глагол употребляется многими детьми в широком значении (52).

Постепенно формы слов «размораживаются». С появлением косвенного падежа начинает осознаваться именительный падеж, т. е. получает некоторую определенность.

Итак, из всего вышеизложенного видно, что на этапе однословных и двухсловных высказываний можно отметить первое проявление морфологии: обособление императивной формы глагола в функции побуждения; появление оппозиции: прямой падеж – косвенный падеж существительного (не у всех детей). С.Л. Рубинштейн, говорит о том, что к концу данного периода функции компонентов высказывания становятся все более

разнообразными, назревает необходимость их морфологической дифференциации (36).

А.К. Маркова в своих работах указывает, что переход к трехсловным высказываниям сопряжен с резкими изменениями в сфере морфологии. Если первые трехсловные комбинации могут еще состоять из «замороженных» форм, то в скором времени наступает резкий взрыв и в области морфологии. Увеличение активного словаря и появление новых компонентов предложения, первоначально еще не имеющих привычного морфологического оформления, взаимосвязаны. Появляется возможность «означивания» новых элементов ситуации, и возникают позиции адресата (на двухсловном этапе был представлен только прямой объект направленного на него действия). Происходит обозначение пространственных положений (разделяются место и направление), выявляется необходимость словесного оформления уже достаточно очевидных для ребенка атрибутивных и пассивных отношений (27).

По мнению Н.С. Жуковой, речевое развитие идет вслед за когнитивным, как постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Увеличивается линейная цепочка компонентов предложения, возникает необходимость маркировки семантических функций, которая может быть реализована либо особым словорасположением (порядок слов), либо аффиксальным способом, т. е. при опоре на флексии (окончания) (12).

Флексии, постепенно появляющиеся в речи ребенка, занимают свое место и становятся надежным средством маркировки семантических функций, следственно, необходимость опираться на порядок слов постепенно исчезает. Тоже можно отметить и в паре «предмет плюс+атрибут». Пока ребенок еще не научился ориентироваться в сложном механизме согласования слов, он ставит прилагательное позади существительного, к которому относится, что лично с точки зрения здравого смысла, так как предмет появляется в нашем сознании раньше своего признака и

главенствует в этой паре.

За весьма короткий период (два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических позиций.

Но не все морфологические категории осваиваются ребенком в этот короткий начальный период. Самыми первыми из усваиваемых ребенком категорий существительного являются категории числа и падежа, самой последней – категория рода (многие дети осваивают ее к двум с половиной – трем годам).

Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от того, насколько смысл, соотнесенный с данной формой или категорией, актуален для практической деятельности дошкольника.

По утверждению А.Н. Гвоздева в первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением. В речи ребенка в одно и то же время появляется не только грамматические, но и лексические средства выражения определенного содержания (7).

Дошкольнику сложно разобраться в разноуровневых средствах выражения морфологических значений. В русском языке различия между формами могут быть выражены не только с помощью специализированных средств (формообразующих суффиксов и флексий), но и с помощью средств факультативных (перемещения ударения, чередований, наращений основы, супплетивизма).

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделение общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепление их в собственной речи.



В.А. Ковшиков отмечал, что в нормальном генезе речи дети проходят ряд стадий овладения языковой формой выражения понятий (значений):

Отсутствие маркировки;

Правильная маркировка в ограниченном числе случаев;

Сверхрегуляция маркировки (т. е. перенесение какой-либо усвоенной формы на все или многие другие);

Правильная маркировка во всех случаях (18).

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

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

Первый этап I периода (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) – этап однословного предложения. В речи ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). Также ребенок использует лишь небольшое количество слов, для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует жесты, интонацию. Первые слова, употребляемые ребенком, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения.

Основную часть слов составляют существительные, обозначающие лиц, предметов, звукоподражания (ко-ко, би-би, бе, мяу), лепетные слова (тань, моко).

Второй этап I периода (1 год 8 мес.- 1 год 10 мес.) – этап предложений из нескольких слов-корней (6).

На данном этапе ребенок объединяет в одном высказывании сперва два, затем три слова, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацию, общностью ситуации. При этом слова

употребляют в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные используются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в определенной форме, либо в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения, (иди, стань, дай) (7).

Дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формальные знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия.

При комбинировании аморфных слов-корней, ребенок еще не ставит и не может решить задачу выбора необходимой грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в разнообразных словосочетаниях.

II период – период овладения грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. – 3 года). Этот период состоит из трех этапов.

Первый этап II периода – этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.).

На данном этапе дети начинают замечать различную связь между словами в предложении, начинается употребление в речи различных форм одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных являются следующие:

- формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями -ы,-и;
- формы винительного падежа с окончанием -у (конфету, книгу).

Иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы (нет куклы), окончание -е для обозначения места (толе вместо на столе), при этом предлог не применяется.

Первыми грамматическими формами глаголов являются:

- повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (дай, иди, лежи);
- формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, без

чередования в основе (сидит, лежит);

- возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными (6).

Таким образом, в речи ребенка начинают выступать первые грамматические отношения между слова: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголами изъявительного наклонения (малтик играет), кое-какие формы управления глаголом (дай кису). В речи ребенка встречаются большое количество аграмматизмов; наблюдается расширение структуры предложения до 3 – 4 слов.

Второй этап II периода – этап применения системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 мес. До 2 лет 6 мес.).

На этом этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования.

В детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяют другими, но в пределах одного грамматического значения (7).

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. М.М. Кониная, отмечает, что наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени (19).

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей замечается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Личные местоимения уже усвоены.

В устной речи возникают некоторые семантически простые предлоги: с, у, на, в, но их использование не всегда соответствует языковой норме,

наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, возникают сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода – это усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет).

На данном этапе ребенок, верно, применяет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы (6).

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

На данном этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

В речи детей происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

В этот период ребенок группирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения.

В этот период значительно сокращается свободное употребление морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил. Усваивается согласование прилагательного с существительными в косвенных падежах, глагольное управление (7).

Таким образом, к школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Данный уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет

ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при усвоении русского языка.

В работе Г.А. Фомичевой с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка, выделяются следующие закономерности во время формирования грамматического строя речи (48).

Стремительное развитие речи у ребенка наблюдается к трем годам. К этому возрасту словарь достигает 1300 - 1500 слов, к четырем годам он повышается почти вдвое. В речи возникают грамматические конструкции, обозначающие предикативные отношения (форма именительного падежа существительного и спрягаемый глагол); развивается прилагательное управления; ребенок уже разграничивает использование существительных в различных падежах: винительном (окончание -у, -ю), именительном множественного числа (окончания -я, -ы), иногда в предложном падеже (окончание -е).

Примерно к двум с половиной годам в речи ребенка появляются формы имен существительных в дательном и творительном падежах, но они, часто смешиваются; усваиваются некоторые окончания множественного числа. Значения уменьшительности, увеличительности привносятся в имена существительные. Наряду с существительными в речи ребенка возникают прилагательные и глаголы (6).

Прилагательные в речи ребенка появляются сначала без согласования с существительными. Лишь к двум с половиной годам малыш начинает употреблять согласованные формы, сначала в основном в именительном падеже единственного числа мужского и женского рода. Согласование прилагательного с существительным во всех падежах единственного числа мужского и женского рода практически возможно лишь к трем – четырем годам.

К двум с половиной годам для оформления пространственных и других отношений ребенок пользуется предлогами у, в, на, с, союзами а, потому что, чтобы и др.

А.Р. Лурия отмечает, что речь ребенка стремительно развивается, обогащается ее смысл содержания, грамматически она начинает подчиняться нормам языка, расширяется словарь. Знания об окружающих событиях, предметах, явлениях, он получает уже не только наглядно, но и с помощью объяснения взрослых. Пользуясь речью, он может вступать в контакты с другими детьми, играть с ними. Это тоже содействует его развитию (26).

С третьего года жизни слово для ребенка становится регулятором его поведения. Если действия понемногу начинают подчиняться словесно выраженной цели, запрету («Сейчас построю башню», «Мамину сумку брать нельзя»). Таким образом, речь способствует развитию личности ребенка в целом, помогает в общении с окружающими, в осознании правил поведения, расширяет его знания, кругозор (7).

У детей в возрасте пяти – шести лет могут и должны быть освоены основные грамматические формы: предложно-падежные формы имен существительных единственного и множественного числа, изменение большинства имен прилагательных по падежам, числам и родам, правильное использование глагольных форм, наречий.

К пяти годам ребенок в своей речи пользуется сложными предложениями, но хотя некоторые типы предложений еще вызывают у него затруднения. Предлоги и союзы используются в самых разнообразных значениях. Все чаще дошкольник пользуется словами-обобщениями: фрукты, посуда, овощи, мебель, транспорт.

В целом при увеличении запаса слов речь ребенка становится более, последовательной, связной. В своих предложениях дети формулируют причинно-следственные связи тех явлений, которые им хорошо знакомы: За осенью придет зима. Завтра мне не нужно идти в детский сад, потому что суббота.

К семи годам дети, как правило, должны владеть всеми грамматическими формами имен существительных и прилагательных, формами спряжения наиболее употребительных глаголов. Для

характеристики признака действия (временного, пространственного, образа действия) дети этого возраста пользуются наречиям, употребляя их в составе словосочетания и предложения, например: приехал рано утром, шел медленно, пел громко и др. (6).

В речи детей семи лет часто используются предлоги не только в прямом значении, но и в отвлеченном. Примечательно, по мнению А.А. Леонтьева то, что вначале предлог от появляется в речи четырех-пятилетних детей как показатель пространственного значения (отошел от сада, скамейки, песочницы); затем в пять-шесть лет дети употребляют данный предлог как показатель объективного значения (письмо от бабушки). И только к семи-восемью годам, ребенок может применять предлог от для выражения значения причины (запрыгал от радости, убежал от страха) (22).

Синтаксический строй речи, как правило, формируется к семи годам: ребенок правильно составляет простые предложения, предложения с однородными членами, употребляя при этом соединительные, противительные, разделительные союзы. Ф.А. Сохин говорит о том, что также употребляются в речи и сложные предложения, чаще сложноподчиненные, выражающие разнообразные синтаксические отношения. Например, Мама спросила, что мы смотрели – дополнительные отношения; Мы идем в зоопарк, чтобы посмотреть на зверей – целевые отношения; Мы пойдем в парк, если будет тепло – условные отношения и др (40).

Можно сказать, что к концу дошкольного периода дети в полной мере овладевают грамматическим строем языка. Как подмечал А. Н. Гвоздев, что достигаемый к школьному возрасту уровень усвоения родным языком является более высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, что изучаемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые

грамматическое отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения, некоторые формы управления глаголом (дай кису). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов (6).

Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями (7). Так, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: - ов, нулевое окончание, - ей, среди которых продуктивной флексией является окончание – ов. В связи с этим длительное время в речи детей отмечаются замены непродуктивных флексий окончанием – ов (много ложек, ножей).

Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молотком, левы, человеки).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка.

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, и в речи детей замечается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены (6).

В устной речи детей и на этом этапе появляются некоторые



семантически простые предлоги: в, на, у, с но их употребление на всегда соответствует языковой норме, отмечаются замены предлогов, смешение окончаний.

Третий этап II периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий.

На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но этот период недолговременен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии (б).

Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных.

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

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

В данном периоде ребенок систематизирует грамматически формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единственные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на применение общих правил.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (на коне), тенденции унификации основы (пени, львы). После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской

речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (заплатю) (7).

Таким образом, усвоение ребенком грамматического строя родного языка начинается с усвоения формоизменения основных частей речи, представляет собой последовательное усвоение и практическое использование языковых правил в собственной речи. Часто в речи дошкольников наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, что выражается в неправильном употреблении различных окончаний в частности, формирование связей согласования, управления и примыкания в словосочетании протекает в затрудненной форме.

## **1.2. Особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Ведущим механизмом развития грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями. Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

Своеобразие развития грамматического строя языка при ОНР показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского (3), В.К. Орфинской (31), Б.М. Гриншпуна (9), Т.Б. Филичевой (51) и др.

При многих формах ОНР, расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи.

При ОНР развитие грамматического строя речи совершается с значительными трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Как отмечала Р.Е. Левина, это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил (32).

Е.Ф. Собонович говорил, что грамматические формы словообразования, словоизменения, типы предложений возникают у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития (37).

Анализ речи детей с ОНР, проведенный Е.Н. Ефименковой, обнаруживает у них нарушения в усвоении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей обнаруживаются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании (11).

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых, совершается грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры. Об этом писала Л.С. Волкова (23).

Нарушение формирования грамматических операций приводит к значительному числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом. В работах Н.С. Жуковой (14), В.А. Ковшикова (18), Е.Ф. Собоновича (37), Т.Б. Филичевой (49), С.Н. Шаховской (59) и многих других выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, надежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата,

красный шары, много ложек);

2) неправильное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций родительного падежа в обозначении места (предлоги ИЗ, ОКОЛО, ВОЗЛЕ, ИЗ-ЗА; ИЗ-ПОД), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог ЧЕРЕЗ), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги К, ПО), предложного падежа для обозначения места (предлоги В, НА). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще (10).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Они замечаются в процессе овладения практической грамматикой. Из исследований Т.Н.Ушаковой вытекает, что основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерация», т.е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения(46).

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются. Р.И. Лалаева отмечает, что рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, так как противопоставление «один» и «много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста (21).

Наряду с окказиональными формами, у детей с ОНР, обнаруживаются и специфические аграмматизмы. По мнению Л.Ф. Спировой, если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с общим недоразвитием речи, наблюдаются смешения флексий различных значений (41).

Т.Б. Филичева говорит о том, что в процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализацией», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с ОНР свойственна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков (53).

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 (10).

Среди форм словоизменения у дошкольников с ОНР шестилетнего возраста, по мнению Е.М. Мастюковой, наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование с существительным в роде, числе и падеже) (28).

У детей с ОНР наблюдается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения (17).

В аспекте изучения особенностей овладения грамматическим строем языка детьми с общим недоразвитием речи, Е.Ф. Соболевич выделяет две группы.

В I группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые

морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Например: Мама мыэ мяса (Мама моет мячик), Деси иду коле (Дети идут в школу); Десыса касаль касена (Девочка качалась на качелях). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из трех семантических компонентов: субъект - предикат - объект; субъект - предикат - локатив.

Как видно из примеров, в структуре предложений сохранен порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. Таким образом, в этой группе детей присутствует резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка (37).

Во II группе отмечается нарушение 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 котенком).

Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения. В работе Т.В. Тумановой говорится о том, что на глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях усвоения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне – в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении (44).

Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова от типа предложения (8).

Характерной особенностью речи детей с ОНР, по мнению М.Е. Хватцева, является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

-усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

-овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляются у детей с ОНР более медленными темпами (56).

Таким образом, при ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями. Это можно объяснить тем, что грамматические значения всегда абстрактны, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словоизменения, типы предложений возникают у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

### **1.3. Возможности применения наглядно-игровых средств в логопедической работе**

Несмотря на большое разнообразие, наглядно-игровых средств в коррекционно-логопедической работе по формированию грамматического строя речи, не исключается поиск новых более эффективных. Именно использование разнообразных наглядно игровых средств, приводит к эффективности формирования грамматического строя речи.

Наглядно-игровые средства – это, с одной стороны образно опосредованные или схематично опосредованные иллюстрации, которые

несут на себе не основную, а дополнительную функцию (45). С их помощью создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности детей, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению, активизируется познавательная деятельность. Сам процесс обучения становится эмоциональным, действенным, позволяющим ребенку получить свой собственный опыт. Наглядно-игровые средства, с одной стороны, дают детям зрительную опору, а с другой – служат дополнительной мотивацией. Кроме того, возникающая при этом игровая ситуация позволяет создать на занятии более естественную для дошкольников атмосферу игровой деятельности, а, следовательно, вызвать потребность в речевом общении. Наглядно-игровые средства представляют, с одной стороны, наглядное пособие, с другой – дидактическую игру со своим содержанием, организацией и методикой проведения. Игра в этом случае преследует учебные цели и является учебно-игровой ситуацией. По выражению А.М. Новиковой, «симбиоз игровой и учебной деятельности» (14).

С наглядными средствами их объединяет сходство с образно или схематично опосредованными иллюстрациями. Разница состоит в том, что в наглядно-игровых средствах такие иллюстрации несут не основную, а дополнительную функцию. Согласно исследованиям Е.А. Земской, с их помощью создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Сам процесс обучения становится эмоциональным, действенным, позволяющим ребенку усвоить свой собственный опыт, активизируя познавательную деятельность (16).

Недостаточный уровень развития абстрактно-логического мышления у



дошкольников ставит нас перед необходимостью широкого применения наглядности. Наглядные методы представляют собой те формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий. Использование пособий облегчает усвоение материала, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых навыков и умений. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретными, доступными, осознанными, повышает эффективность логопедической работы (45).

Наглядность – один из основных дидактических принципов коррекционной педагогики. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что обучение детей строится на живом созерцании, на конкретном образе. Под наглядным обучением он понимал обучение, которое строится не на отвлеченных словах, а на конкретных образцах, непосредственно воспринятых ребенком (47).

Наглядность в обучении автор понимал не узко, связывая ее только лишь со зрительным восприятием, а с включением всех органов чувств. Чем больше органов чувств принимают участие в восприятии предметов, тем больше впечатлений получает ребенок, тем прочнее они сохраняются в его сознании и потом легче вспоминаются (47).

Как отмечает Е.Н. Соколов, требования доступности и простоты особенно важны применительно к начальному этапу обучения, так как форма наглядности отражает не только связи признаков понятий, но и пути и способы мышления, посредством которых она была создана, а особенность начального обучения состоит в преимущественной его направленности на формирование учебной деятельности (38).

Для эффективного использования наглядности, кроме требований, предъявляемых к ее содержанию и форме, необходимо учитывать и условия ее использования, сочетание с другими компонентами учебного процесса.

Наглядные пособия, по определению Н.П. Конобеевского,

представляют собой средства обучения, представляющие собой один из элементов учебного процесса, элементы самого содержания обучения, выраженного в конкретно-наглядной форме, носители признаков предметов и явлений. Однако не само наглядное пособие, а психический образ, возникающий в результате использования наглядного пособия, является главным в структуре познания. Поскольку задача обучения состоит не только в создании адекватного образа, но и в овладении способами его создания, наглядные пособия должны не только способствовать порождению этого образа, но и осознанию умственных действий, направленных на его возникновение. Так происходит расширение функций наглядных пособий (20).

Коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста она осуществляется в процессе игровой деятельности (Д.Б. Эльконин (60), Л.С. Выготский (5)). Игровая деятельность точно и продуктивно отражает структуру реальной познавательной деятельности – необходимой предпосылки того, чтобы приобретенные детьми знания, умения и навыки на основе игровой формы применялись в реальном познавательном процессе.

Конкретная дидактическая задача реализуется через игровую деятельность, а занимательность облегчает выполнение этой задачи. В практике коррекционно-логопедической работы игра часто оказывается обычным упражнением с использованием наглядных пособий. Смещение дидактической игры и упражнений возникает в связи с общностью цели и задач, которые решают и те, и другие методы обучения. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия) (24).

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, организует и активизирует деятельность детей. Л.В. Лопатина считает, что использование различных игр определяется задачами и этапами

коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуальными особенностями детей (25).

Как подчеркивает В.И. Селиверстов, особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их (35).

Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Структуру дидактической игры образуют:

- основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;

- дополнительные компоненты – сюжет, роль (10).

Д.Б. Эльконин, занимающийся проблемой игры, показал, что главной целью любой дидактической игры является обучение. Поэтому ведущим компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая скрыта от ребенка игровой. Своеобразие дидактической игры и определяется рациональным сочетанием двух игровых задач: игровой и дидактической. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая задача, то деятельность теряет свое обучающее значение. Дидактическая игра, по мнению автора, насыщенная переживаниями деятельность, где интериоризируются правила и нормы поведения, формируется отношение, способы взаимодействия со сверстниками, обеспечивается возможность личностного развития. В игре ребенок получает возможность свободного самовыражения. Она позволяет дошкольнику преодолеть страх и освободиться от негативных переживаний. Особая значимость придается игре в психологической коррекции нарушений в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (60).

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

С.А. Миронова считает, что предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т. д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы (29).

Наглядно-игровым средством по своей сути являются настольно-печатные дидактические игры. Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов:

- Парные картинки. Игровая задача состоит в том, чтобы подобрать картинки по сходству.

- Лото. Они строятся по принципу парности: к картинкам на большой карте подбираются тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика лото самая разнообразная: «игрушки», «посуда», «одежда», «растения» и т. д. Игры в лото уточняют знания детей, обогащают словарь.

- Домино. Принцип парности реализуется через подбор карточек-картинок при очередном ходе. В игре развиваются память, сообразительность и т.д.

- Разрезанные картинки и складные кубики. Игры направлены на развитие внимания, на уточнение представлений, на соотношение между целым и частью.

- Игры типа «Лабиринт» предназначены для детей старшего дошкольного возраста. Они развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действия (40).

Л.Г. Соловьева считает, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в игровой деятельности. Это проявляется в несовершенстве игровых действий, трудности сосредоточения на игре, недостатке творческого подхода к сюжету, а также в сложности

установления контакта с партнерами по игровой деятельности. Поэтому использование игры в коррекционно-развивающем процессе детей с общим недоразвитием речи зависит от того, каким образом осуществляется ее управление, координация, контроль. Поскольку планирование игры в форме регламентации сюжета, содержания, действий может затормозить развитие самостоятельности и инициативности детей, то целесообразно говорить о планировании педагогического руководства ею (39).

Термин «педагогическое руководство» рассматривается нами в единстве с термином «формирование» и предполагает разработку принципов, методов, приемов, направленных на обучение детей способам взаимодействия с целью развития вербальной коммуникации. Учитывая вышеизложенное, Л.Г. Соловьева выделила следующие направления работы в обучении игре дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Обогащение событийной стороны игры и развитие игровых умений путем предъявления детям усложняющихся игровых задач.
2. Формирование игры как совместной деятельности на основе оптимизации структуры игровых объединений и развитие навыков взаимодействия участников деятельности.

Л.Г. Соловьева разработала и апробировала систему педагогических воздействий, способствующую созданию оптимальных условий для развития различных форм вербальной коммуникации. Педагогическое воздействие в данном случае представляло собой: систематическую работу по обогащению детских знаний и впечатлений на основе связи игры с обучением; активизацию данного содержания путем побуждения детей к совместным со взрослым и сверстниками играм и общению (39).

Ею было установлено, что изменение в процессе обучения мотивов игровой деятельности и связанное с ним усложнение содержания игры обеспечивает возможность последовательного осуществления ближайших и более отдаленных целей коммуникации и определяет качественную перестройку самого процесса общения в основных его формах: диалог,

полилог, монолог (34).

Предложенная Л.Г. Соловьевой система обучения построена на основе тематичности, концентричности, цикличности. Тематический принцип предполагает распределение материала по лексическим темам в соответствии с коррекционно-развивающей программой, используемой в данной возрастной группе. Таким образом, обеспечивается преемственность между содержанием занятий по развитию речи и последующей игрой (39).

О.М. Коваленко отмечает, что концентричность предполагает дублирование игровых тем в пределах каждого из этапов обучения с постепенным усложнением уровня осмысления игровой темы и способов решения игровых задач, т.е. путем постепенного наращивания знаний и представлении детей об окружающем сюжеты усложняются, и изменяется содержание игр (17).

Цикличность проявляется в том, что каждая игровая тема усваивается в пределах цикла занятий и игр. Каждый цикл состоит из подготовительного и основного этапов и занимает 2-3 недели, в течение которых дети усваивают 1-2 близкие лексические темы. Подготовительный этап представлен экскурсиями, изучением специально подобранных художественных произведений, индивидуальными беседами с детьми с целью уточнения и систематизации имеющихся знаний по изучаемой проблеме, серией игр-занятий. Основной этап включает игры взрослого с ребенком, которые проводятся индивидуально с каждым из детей в утренние часы во время поступления их в группу и в вечерние - по мере ухода. В подобных играх педагог берет на себя ведущую роль. В процессе игры взрослый и ребенок меняются ролями, т.е. дети учатся действовать в различных ролевых позициях. Помимо индивидуальных игр раз в неделю отводится специальное время на организацию педагогом детской деятельности в группе. В данном случае участие взрослого носит фрагментарный характер: педагог способствует объединению детей в наиболее продуктивные в плане игры и общения диады, наблюдает за деятельностью дошкольников, внося при

необходимости предложения по развитию сюжета, включается в игру в качестве действующего лица (главного или второстепенного) или является заинтересованным наблюдателем (39).

Возможность и необходимость совершенствования игровой деятельности, а через нее речи, познавательных процессов и поведения детей с системными нарушениями речи (а именно с общим недоразвитием речи) была экспериментально доказана многими исследователями, в частности, Е.А. Пожиленко (33).

Имеются исследования, а также практический опыт активного использования наглядно-игровых средств в логопедической практике. В практической логопедии они используются активно для развития фонематического восприятия, для активизации словарного запаса, формирования лексико-грамматической стороны речи.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина (1) установили, что игровые действия в словарных играх дают возможность обогащать, активизировать и закреплять словарный запас детей дошкольного возраста. А.Г. Арушанова использовали игры в формировании лексико-грамматической стороны речи и широко использует игры в формировании фонематического слуха и в формировании умения ориентироваться в звуковой культуре слова (2).

Таким образом, наглядно-игровые средства дают возможность дошкольникам с ОНР, у которых не развито словесно-логическое мышление, наглядно представить конкретную ситуацию, необходимую для прохождения определенного речевого высказывания. Содержание каждого наглядно-игрового средства способствует решению максимального количества задач, связанных с формированием грамматического строя речи. При разработке комплекса наглядно-игровых средств по формированию грамматического строя речи необходимо опираться на знания закономерностей развития речевой функции детей.

## **Выводы по 1 главе**

Развитие речи детей, как в норме, так в патологии подчиняется одним и тем же законам и проходит одни и те же основные этапы. Но имеются существенные различия, которые позволяют выделить различные уровни речевого развития.

В отличие от детей с нормально развивающейся речью, дети с недоразвитием речи не могут овладеть грамматической стороной речи спонтанно и нуждаются в специально организованных занятиях, где происходит формирование и развитие всех составных частей грамматики: словоизменения, словообразования, синтаксиса.

Поскольку овладение грамматической стороной речи требует от детей понимания связей между предметами и явлениями, особенно актуальным для формирования грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР является применение наглядности, которая выполняет на регламентированных и нерегламентированных занятиях роль перцептивной опоры, способствующей конкретизации понятий и создающей условия для осознания связей между предметами и явлениями.

Определение игры как ведущего вида деятельности в дошкольный период требует создания условий для организации на специальных занятиях игровой деятельности, чему способствует применение наглядно-игровых средств, которые, с одной стороны, выполняют функцию перцептивного подкрепления вербально представляемого материала, с другой – способствуют организации игры.

Так как игровая деятельность у дошкольников с ОНР, также как и другие виды деятельности, нуждается в развитии, необходимо применение на занятиях специально разработанного комплекса наглядно-игровых средств, которые способствуют развитию не только грамматической стороны речи, но и самой игровой деятельности.



## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНО-ИГРОВЫХ СРЕДСТВ

### 2.1. Исследование грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи

С целью изучения качественного своеобразия грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, нами было проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №66 «Журавушка». В нем приняли участие 20 дошкольников 7 года жизни, имеющих логопедическое заключение. Список детей представлен в таблице 2.1.

**Таблица 2.1.**

#### Список участников констатирующего эксперимента

№	ФИ ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Мария А.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
2.	Иван О.	бл. 2мес.	ОНР II уровень речевого развития
3.	Ангелина К.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
4.	Андрей Л.	бл.	ОНР II уровень речевого развития
5.	Виктория М.	бл. 3мес.	ОНР III уровень речевого развития
6.	Полина О.	бл. 2мес.	ОНР II уровень речевого развития
7.	Николай Ч.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
8.	Анастасия С.	бл.	ОНР II уровень речевого развития
9.	Павел Р.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
10.	Дмитрий Ш.	бл. 4мес.	ОНР II уровень речевого развития
11.	Полина И.	бл. 3мес.	ОНР III уровень речевого развития
12.	Алексей К.	бл. 2мес.	ОНР III уровень речевого развития
13.	Влад Е.	бл.	ОНР II уровень речевого развития
14.	Виктория А.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
15.	Анна Р.	бл. 5 мес.	ОНР III уровень речевого развития
16.	Егор П.	бл. 2мес.	ОНР II уровень речевого развития
17.	Ксения Т.	бл.	ОНР II уровень речевого развития
18.	Илья Ц.	бл. 4мес.	ОНР III уровень речевого развития
19.	Екатерина П.	бл.	ОНР III уровень речевого развития
20.	Савелий К	б.	ОНР II уровень речевого развития

Цель исследования – выявление уровня сформированности грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Изучить лингвистическую, психолингвистическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить содержание методики исследования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Выявить нарушения грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе данного эксперимента использовалась следующая методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (55).

Диагностический комплекс состоит из серий заданий, каждое из которых решает конкретные диагностические задачи. Оценка результатов осуществляется в баллах.

Основными критериями оценки выступили:

- правильность морфолого-синтаксического оформления высказывания;
- самостоятельность выполнения заданий детьми;
- объем и характер помощи взрослого.

Первая серия заданий направлена на изучение степени владения навыками словоизменения и включала 7 заданий.

1 задание – направлено на выявление умения образования множественного числа существительных в Им.п. и Р.п.

2 задание – выявляет умение согласовывать существительные с числительными два и пять.

3 задание – целью ставит выявить умение согласовывать прилагательные с существительными разного рода.

4 задание – цель: выявление у детей навыка различения единственного и множественного числа прилагательных.

5 задание – направлено на выявление навыка различения единственного и множественного числа глаголов.

6 задание – ставит целью выявления у детей навыка различения мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

7 задание – решает диагностическую задачу выявления умения детей употреблять предлоги в речи.

Вторая серия заданий направлена на изучение степени владения навыками словообразования и включала 6 заданий.

1 задание – ставит целью выявить умение образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

2 задание – ставит целью выявить умение образовывать названия детенышей животных.

3 задание – ставит целью выявить умение образовывать относительные прилагательные.

4 задание – ставит целью выявить умение образовывать качественные прилагательные.

5 задание – ставит целью выявить умение образовывать притяжательные прилагательные.

6 задание – цель: выявление у детей понимания значения префиксальных изменений глагольных форм.

Третья серия заданий направлена на исследование возможности грамматического структурирования и включала 4 задания.

1 задание – решает диагностическую задачу выявления у детей умения конструировать предложения по предлагаемой картинке.

2 задание – цель: выявление у детей умения конструировать предложения по опорным словам.

3 задание – цель: выявление у детей умения осуществлять проверку грамматической адекватности предложений.

4 задание – ставило целью выявить уровень воспроизведения (имитации) детьми синтаксических конструкций различной степени

сложности.

Оценка:

3 балла – проба выполнена самостоятельно и верно;

2 балла – ошибка, исправляется самостоятельно;

1 балл – ошибка, исправляется после уточняющего вопроса;

0 баллов – невыполнение.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб методики равна 300 баллам. Максимальное количество баллов за 1 серию – 120, за 2 серию – 120, за 3 серию – 60 баллов.

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень – 100 – 80 %;

III уровень – 79,9 – 65 %;

II уровень – 64,9 – 50 %;

I уровень – 49,9 % и ниже.

Содержание заданий диагностической методики представлено в приложении 1.

*Анализ изучения степени владения навыками словоизменения.*

Основной целью первого блока исследования было изучение степени владения навыками словоизменения у дошкольников.

Первое задание было направлено на выявление умения образовывать существительные множественного числа именительного и родительного падежа.

В ходе исследования у дошкольников с ОНР было выявлено, что данное умение недостаточно сформировано. Все пробы самостоятельно и верно не были выполнены никем из детей с речевой патологией. Неправильно образованные формы существительных множественного числа именительного падежа: стулы – 4 ребенка, окна – 4 ребенка, ух – 1 ребенок, уши – 7 детей; существительных множественного числа родительного

падежа: стулев – 1 ребенок, стулов – 2 детей, окнов – 4 ребенка, окны – 3 ребенка, звездел – 1 ребенок, звездов – 3 ребенка, звезды – 2 ребенка.

Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.2.

**Таблица 2.2.**

**Результаты выполнения задания на образование существительных множественного числа именительного и родительного падежа**

Имя, Ф. детей	Пробы										Общий балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Мария А.	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	24
Иван О.	0	3	3	3	0	0	3	0	0	0	12
Ангелина К.	2	3	3	3	3	3	3	0	0	3	23
Андрей Л.	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	12
Виктория М.	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0	21
Полина О.	3	3	0	3	0	2	3	3	0	0	17
Николай Ч.	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	24
Анастасия С.	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	27
Павел Р.	3	0	3	3	0	3	3	3	3	1	22
Дмитрий Ш.	3	3	2	3	1	3	3	0	3	0	21
Полина И.	3	3	2	3	1	3	3	0	3	0	21
Алексей К.	3	0	3	3	0	3	3	3	3	1	22
Влад Е.	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	27
Виктория А.	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	24
Анна Р.	3	3	0	3	0	2	3	3	0	0	17
Егор П.	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0	21
Ксения Т.	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	12
Илья Ц.	2	3	3	3	3	3	3	0	0	3	23
Екатерина П.	0	3	3	3	0	0	3	0	0	0	12
Савелий К.	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	24
Средний балл по группе											20,3

Второе задание было направлено на выявление умения согласовывать существительные с числительными два и пять.

В ходе исследования у дошкольников с ОНР было выявлено недостаточно сформированное данное умение. Основную трудность составила вторая проба. Детям с речевой патологией трудно согласовывать числительные «два» и «пять» с существительными среднего рода. Неправильно образованные формы: 5 ведр – 3 ребенка, 5 ведров – 2 ребенка, 5 ведра – 1 ребенок. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

**Результаты выполнения задания на согласование существительных с  
числительными**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	0	3	3	0	9
Иван О.	3	1	3	3	1	11
Ангелина К.	3	2	3	3	3	14
Андрей Л.	3	3	3	3	0	12
Виктория М.	3	0	3	3	3	12
Полина О.	3	0	3	3	3	12
Николай Ч.	3	3	3	0	3	12
Анастасия С.	3	0	3	3	3	12
Павел Р.	3	0	3	3	2	11
Дмитрий Ш.	3	0	3	0	3	9
Полина И.	3	0	3	0	3	9
Алексей К.	3	0	3	3	2	11
Влад Е.	3	0	3	3	3	12
Виктория А.	3	3	3	0	3	12
Анна Р.	3	0	3	3	3	12
Егор П.	3	1	3	3	1	11
Ксения Т.	3	2	3	3	3	14
Илья Ц.	3	3	3	3	0	12
Екатерина П.	3	0	3	3	3	12
Савелий К	3	0	3	3	0	9
Средний балл по группе						11,4

Основной целью третьего задания было выявить умение согласовывать прилагательные с существительными женского, мужского и среднего рода.

При согласовании прилагательных с существительными разного рода 10 детей из обследуемой группы не испытывали никаких затруднений; 6 детей допустили единичную ошибку, которую самостоятельно исправили; 2 дошкольника с общим недоразвитием речи неверно согласовал прилагательное «желтое» с существительным среднего рода «солнце»; 2 ребенка с заданием не справились.

Данные исследования правильности согласования прилагательных с существительными детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

**Результаты выполнения задания на согласование прилагательных с  
существительными**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	2	14
Иван О.	3	3	1	3	3	13
Ангелина К.	0	0	0	0	0	0
Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	3	3	3	3	2	14
Николай Ч.	2	3	3	3	3	14
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	2	14
Алексей К.	3	3	1	3	3	13
Влад Е.	0	0	0	0	0	0
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	3	3	15
Егор П.	3	3	3	3	2	14
Ксения Т.	2	3	3	3	3	14
Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						13

Целью четвертого задания было выявление у детей навыка различения единственного и множественного числа прилагательных.

Данное исследование показало, что навык различения единственного и множественного числа прилагательных у детей с ОНР соответствует норме. 18 детей выполнили задание без затруднений. 2 ребенка выполнили задание в замедленном темпе. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

**Результаты выполнения задания на различение единственного и  
множественного числа прилагательных**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15
Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15

Полина О.	3	2	3	2	3	13
Николай Ч.	3	3	3	3	3	15
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	3	3	3	15
Влад Е.	3	3	3	3	3	15
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	3	3	15
Егор П.	3	2	3	2	3	13
Ксения Т.	3	3	3	3	3	15
Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К.	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						14,8

Пятое задание было направлено на выявление навыка различения единственного и множественного числа глаголов.

Все дети с речевой патологией справились с заданием без затруднений. Это говорит о том, что навык различения единственного и множественного числа глаголов у детей ЭГ соответствует норме. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.6.

**Таблица 2.6.**

**Результаты выполнения задания на различение единственного и множественного числа глаголов**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15
Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	3	3	3	3	3	15
Николай Ч.	3	3	3	3	3	15
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	3	3	3	15
Влад Е.	3	3	3	3	3	15
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	3	3	15
Егор П.	3	3	3	3	3	15
Ксения Т.	3	3	3	3	3	15



Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						15

Шестое задание ставило целью выявления у детей навыка различения мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

У всех детей ЭГ данный навык соответствует норме. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.7.

**Таблица 2.7.**

**Результаты выполнения задания на различение мужского и женского  
рода глаголов прошедшего времени**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15
Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	3	3	3	3	3	15
Николай Ч.	3	3	3	3	3	15
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	3	3	3	15
Влад Е.	3	3	3	3	3	15
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	3	3	15
Егор П.	3	3	3	3	3	15
Ксения Т.	3	3	3	3	3	15
Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						15

Основной целью седьмого задания было выявление умения детей употреблять предлоги в речи.

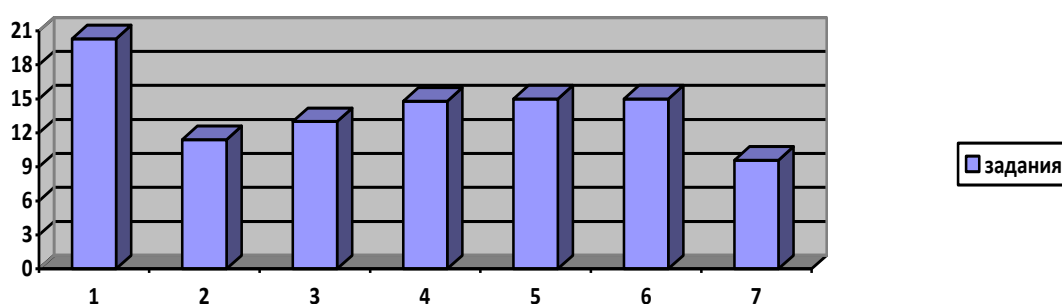
В ходе исследования у дошкольников с ОНР было выявлено недостаточно сформировано данное умение. Основные трудности в употреблении составили следующие предлоги: над (на, наверху), около (сбоку), за (под). Результаты выполнения задания отражены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

### Результаты выполнения задания на употребление предлогов в речи

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	0	12
Иван О.	3	3	0	3	0	9
Ангелина К.	3	3	3	3	0	12
Андрей Л.	3	3	3	0	0	9
Виктория М.	3	3	0	3	3	12
Полина О.	3	3	0	0	0	6
Николай Ч.	3	3	0	3	3	12
Анастасия С.	3	3	0	0	3	9
Павел Р.	3	3	0	0	0	6
Дмитрий Ш.	3	3	0	0	3	9
Полина И.	3	3	3	3	0	12
Алексей К.	3	3	0	3	0	9
Влад Е.	3	3	3	3	0	12
Виктория А.	3	3	3	0	0	9
Анна Р.	3	3	0	3	3	12
Егор П.	3	3	0	0	0	6
Ксения Т.	3	3	0	3	3	12
Илья Ц.	3	3	0	0	3	9
Екатерина П.	3	3	0	0	0	6
Савелий К.	3	3	0	0	3	9
Средний балл по группе						9,6

На основе таблиц составим гистограмму, которая дает возможность наглядно увидеть результаты выполнения заданий дошкольниками с ОНР по серии «Словоизменение» (см. рисунок 2.1.).



**Рис.2.1. Показатель результатов выполнения заданий по серии «Словоизменение»**

Наиболее трудными при выполнении детьми экспериментальной группы оказались задания: на образование множественного числа существительных в Им.п. и Р.п.; на согласование существительных с числительными; на согласование прилагательных с существительными

мужского, женского и среднего рода; на употребление предлогов в речи.

*Анализ изучения степени владения навыками словообразования.*

Целью второго блока исследования было осуществить проверку сформированности словообразовательных навыков.

Первое задание было направлено на выявление умения образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

10 детей экспериментальной группы справились с заданием без затруднений. 1 ребенок выполнил задание с помощью уточняющих вопросов. У остальных детей с речевой патологией некоторые пробы вызвали трудности: столик (стол), стульчик (стулик), кружок (круг), деревце (дерево, деревца). Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.9.

**Таблица 2.9.**

**Результаты выполнения задания на образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	0	12
Ангелина К.	3	0	3	3	0	9
Андрей Л.	1	3	3	3	0	10
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	3	3	3	3	3	15
Николай Ч.	3	0	3	3	0	9
Анастасия С.	3	3	1	3	3	13
Павел Р.	3	3	3	1	0	10
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	0	3
Полина И.	3	0	3	3	0	3
Алексей К.	1	3	3	3	0	1
Влад Е.	3	3	3	3	3	3
Виктория А.	3	3	3	3	3	3
Анна Р.	3	0	3	3	0	3
Егор П.	3	3	1	3	3	3
Ксения Т.	3	3	3	1	0	3
Илья Ц.	3	3	3	3	0	3
Екатерина П.	3	0	3	3	0	3
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						12,3

Второе задание ставило целью выявить умение образовывать названия детенышей животных.

В ходе исследования у дошкольников с ОНР было выявлено недостаточно сформированное данное умение. Дети с речевой патологией не смогли назвать правильно детеныша овцы: 6 дошкольников ответили «овечки», 4 - не дали ответа; назвать детеныша свиньи было затруднительно 6 дошкольникам: 2 сказали «свинята», один ребенок – «свинки», еще один ребенок – «поросенки» и 2 дошкольников не дали никакого ответа. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.10.

**Таблица 2.10.**

**Результаты выполнения задания на образование названий детенышей животных**

Имя, Ф. детей	Пробы										Общий балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Мария А.	3	0	0	0	3	1	1	0	0	0	8
Иван О.	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	24
Ангелина К.	3	3	3	3	3	1	3	1	3	0	23
Андрей Л.	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	15
Виктория М.	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	24
Полина О.	3	3	3	3	0	3	3	1	3	0	22
Николай Ч.	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	21
Анастасия С.	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	24
Павел Р.	0	3	1	0	3	3	3	0	0	0	13
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	0	3	3	0	3	0	21
Полина И.	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	24
Алексей К.	3	3	3	3	0	3	3	1	3	0	22
Влад Е.	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	21
Виктория А.	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	24
Анна Р.	0	3	1	0	3	3	3	0	0	0	13
Егор П.	3	3	3	3	0	3	3	0	3	0	21
Ксения Т.	3	0	0	0	3	1	1	0	0	0	8
Илья Ц.	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	24
Екатерина П.	3	3	3	3	3	1	3	1	3	0	23
Савелий К	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	15
Средний балл по группе											19,5

Основной целью третьего задания было выявить умение образовывать относительные прилагательные.



Четвертое задание ставило целью выявить умение образовывать качественные прилагательные.

Все пробы выполнила самостоятельно без помощи взрослого Алина К. У остальных детей с речевой патологией замечены трудности при образовании следующих качественных прилагательных: трусливый – «боится» (1), «трусовый» (1), «трус» (1), «трусиска» (1); морозный – «морозовый» (4), «морозочный» (1), «морозленный» (1), не дал ответа (1); дождливый – «дождивый» (6); ветреный – «ветерный» (2), «ветерной» (1), «ветровый» (1), не дали ответа (2). Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.12.

**Таблица 2.12.**

**Результаты выполнения задания на образование качественных прилагательных**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	0	1	3	3	10
Иван О.	3	0	0	0	0	3
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15
Андрей Л.	3	1	0	0	0	4
Виктория М.	3	0	0	0	0	3
Полина О.	3	3	0	0	3	9
Николай Ч.	3	3	3	3	0	12
Анастасия С.	3	3	0	0	0	6
Павел Р.	3	3	0	0	0	6
Дмитрий Ш.	3	0	0	3	0	6
Полина И.	3	1	0	0	0	4
Алексей К.	3	0	0	0	0	3
Влад Е.	3	3	0	0	3	9
Виктория А.	3	3	3	3	0	12
Анна Р.	3	3	0	0	0	6
Егор П.	3	3	0	0	0	6
Ксения Т.	3	0	0	3	0	6
Илья Ц.	3	0	1	3	3	10
Екатерина П.	3	0	0	0	0	3
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						7,4

Пятое задание ставило целью выявить умение образовывать

притяжательные прилагательные.

Умение образовывать притяжательные прилагательные в соответствии с возрастной нормой не выявлено ни у одного ребенка экспериментальной группы. Неправильно образованные формы притяжательных прилагательных: волчачья (1), волчная (2), волчайная (1), волчиная (1); медвежачья (1), медвежеская (1), медведина (1), медвеждя (1), медведя (1), медвежаная (1), медведя (1); львичая (1), львючая (1), лъваная (1), льва (1); птицый (2), птицовый (1), птицный (1), птицневое (1), птицыной (1), птичный (1); орловое (3), орланое (2), орелный (1). Все пробы оказались недоступными двум детям с речевой патологией. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.13.

**Таблица 2.13.**

**Результаты выполнения задания на образование притяжательных прилагательных**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	0	0	0	0	0	0
Иван О.	3	3	3	0	0	9
Ангелина К.	3	0	3	3	3	12
Андрей Л.	0	3	3	0	0	6
Виктория М.	3	0	0	0	0	3
Полина О.	0	0	3	0	0	3
Николай Ч.	0	0	3	0	0	3
Анастасия С.	3	3	0	3	0	9
Павел Р.	0	0	0	0	0	0
Дмитрий Ш.	3	0	0	3	0	6
Полина И.	0	0	0	0	0	0
Алексей К.	3	3	3	0	0	9
Влад Е.	3	0	3	3	3	12
Виктория А.	0	3	3	0	0	6
Анна Р.	3	0	0	0	0	3
Егор П.	0	0	3	0	0	3
Ксения Т.	0	0	3	0	0	3
Илья Ц.	3	3	0	3	0	9
Екатерина П.	0	0	0	0	0	0
Савелий К	3	0	0	3	0	6
Средний балл по группе						5,1

Шестое задание было направлено на выявление понимания значения префиксальных изменений глагольных форм.

Все дети с речевой патологией справились с заданием без затруднений. Это говорит о том, что понимание значения префиксальных изменений глагольных форм у детей ЭГ соответствует норме. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.14.

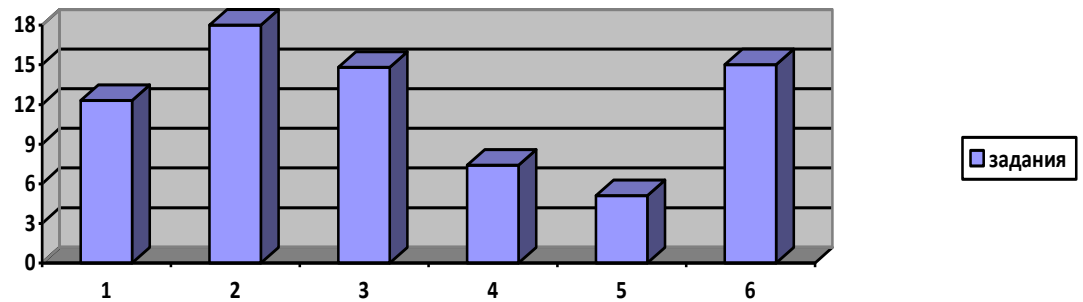
**Таблица 2.14.**

**Результаты выполнения задания на понимание значения префиксальных изменений глагольных форм**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15
Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	3	3	3	3	3	15
Николай Ч.	3	3	3	3	3	15
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	3	3	3	15
Влад Е.	3	3	3	3	3	15
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	3	3	15
Егор П.	3	3	3	3	3	15
Ксения Т.	3	3	3	3	3	15
Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						15

На основе таблиц составим гистограмму (см. рисунок 2.2.), которая дает возможность наглядно увидеть результаты выполнения заданий дошкольниками с ОНР по серии «Словообразование».





**Рис. 2.2. Показатель результатов выполнения заданий по серии «Словообразование»**

Анализируя полученные данные по серии заданий на словообразование можно сделать вывод, что у детей с речевой патологией умения образовывать разные части речи вызывает большие трудности, очень сложно им было образовать относительные, качественные и притяжательные прилагательные.

*Анализ изучения возможности грамматического структурирования.*

Основной целью третьего блока исследования было проверить синтаксис или возможности грамматического структурирования.

Первое задание ставило целью выявление у детей умения конструировать предложения по предлагаемой картинке.

В экспериментальной группе у 18 детей умение конструировать предложения по предлагаемой картинке соответствует возрастной норме, при выполнении этого задания они самостоятельно составляют предложения по каждой картинке. Полина О. выполняла первую пробу в замедленном темпе, требовалась стимулирующая помощь. У Анастасии С. в четвертой пробе нарушен порядок слов в предложении. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.15.

**Таблица 2.15.**

**Результаты выполнения задания на конструирование предложения по картинке**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	3	3	3	15
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	3	3	3	15

Андрей Л.	3	3	3	3	3	15
Виктория М.	3	3	3	3	3	15
Полина О.	2	3	3	3	3	14
Николай Ч.	3	3	3	3	3	15
Анастасия С.	3	3	3	1	3	13
Павел Р.	3	3	3	3	3	15
Дмитрий Ш.	3	3	3	3	3	15
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	3	3	3	15
Влад Е.	2	3	3	3	3	14
Виктория А.	3	3	3	3	3	15
Анна Р.	3	3	3	1	3	13
Егор П.	3	3	3	3	3	15
Ксения Т.	3	3	3	3	3	15
Илья Ц.	3	3	3	3	3	15
Екатерина П.	3	3	3	3	3	15
Савелий К.	3	3	3	3	3	15
Средний балл по группе						14,7

Второе задание было направлено на выявление у детей умения конструировать предложения по опорным словам.

У 4 детей наблюдались негрубые аграмматизмы, которые они сами исправляли после уточняющей помощи. 4 ребенка допускали такие ошибки, как пропуск одного члена предложения, перестановка членов предложения, им требовалась развернутая помощь в виде нескольких вопросов. Некоторые пробы оказались недоступны даже с помощью экспериментатора 11 дошкольникам с речевым нарушением. Один ребенок не смог выполнить задание. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.16.

**Таблица 2.16.**

**Результаты выполнения задания на конструирование предложения по опорным словам**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	2	2	1	11
Иван О.	3	3	1	0	1	8
Ангелина К.	3	3	1	1	2	10
Андрей Л.	2	3	2	2	2	11
Виктория М.	3	3	2	0	0	8
Полина О.	3	3	2	2	3	13

Николай Ч.	3	3	0	0	0	6
Анастасия С.	1	1	0	0	0	2
Павел Р.	3	2	0	1	1	7
Дмитрий Ш.	3	3	0	2	2	10
Полина И.	3	3	2	2	1	11
Алексей К.	3	3	1	0	1	8
Влад Е.	3	3	1	1	2	10
Виктория А.	2	3	2	2	2	11
Анна Р.	3	3	2	0	0	8
Егор П.	3	3	2	2	3	13
Ксения Т.	3	3	0	0	0	6
Илья Ц.	1	1	0	0	0	2
Екатерина П.	3	2	0	1	1	7
Савелий К.	3	3	0	2	2	10
Средний балл по группе						8,6

Третье задание ставило целью выявить у детей умения осуществлять проверку грамматической адекватности предложений.

Данное умение в соответствии с возрастной нормой отмечено у двух дошкольника с речевой патологией. 17 детей ЭГ смогли выявить и исправить ошибку во многих пробах. Один ребенок с речевой патологией с заданием не справился. Наибольшие затруднения вызвали третья проба (Дом нарисован мальчик), четвертая проба (Хорошо спится медведь под снегом) и пятая проба (Над большим деревом была глубокая яма). Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.17.

**Таблица 2.17.**

**Результаты выполнения задания на проверку грамматической адекватности предложений**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	0	2	1	9
Иван О.	3	3	2	0	1	9
Ангелина К.	3	3	0	3	0	9
Андрей Л.	1	0	0	1	0	2
Виктория М.	3	3	2	0	0	8
Полина О.	3	3	2	2	0	10
Николай Ч.	3	3	3	3	2	14

Анастасия С.	3	0	0	1	2	9
Павел Р.	3	3	0	0	3	9
Дмитрий Ш.	2	3	2	0	2	9
Полина И.	3	3	2	0	0	8
Алексей К.	3	3	2	2	0	10
Влад Е.	3	3	3	3	2	14
Виктория А.	3	0	0	1	2	9
Анна Р.	3	3	0	0	3	9
Егор П.	2	3	2	0	2	9
Ксения Т.	3	3	0	2	1	9
Илья Ц.	3	3	2	0	1	9
Екатерина П.	3	3	0	3	0	9
Савелий К.	1	0	0	1	0	2
Средний балл по группе						8,8

Целью четвертого задания было выявить уровень воспроизведения (имитации) детьми синтаксических конструкций различной степени сложности.

Два ребенка ЭГ правильно и точно воспроизвели все предложения. У 6 детей отмечался замедленный темп выполнения задания, им требовалась стимулирующая помощь, замечены пропуски отдельных слов в предложении, без искажения смысла. У 12 детей отмечались пропуски отдельных слов, которые искажали смысл и структуру предложения. Результаты выполнения задания представлены в таблице 2.18.

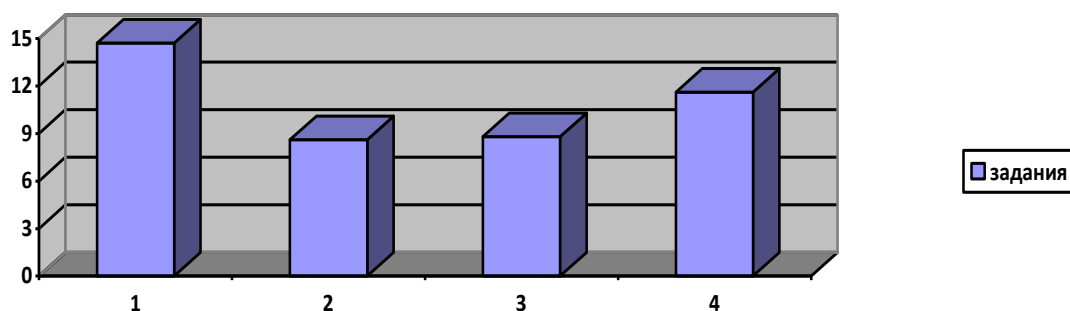
**Таблица 2.18.**

**Результаты выполнения задания на воспроизведение (имитации) синтаксических конструкций**

Имя, Ф. детей	Пробы					Общий балл
	1	2	3	4	5	
Мария А.	3	3	2	1	3	12
Иван О.	3	3	3	3	3	15
Ангелина К.	3	3	2	1	2	11
Андрей Л.	3	3	2	1	3	12
Виктория М.	3	3	2	1	3	12
Полина О.	2	2	2	2	3	11
Николай Ч.	2	3	2	3	3	13
Анастасия С.	3	3	3	1	2	12
Павел Р.	2	2	1	1	2	8

Дмитрий Ш.	2	2	2	2	2	10
Полина И.	3	3	3	3	3	15
Алексей К.	3	3	2	1	2	11
Влад Е.	3	3	2	1	3	12
Виктория А.	3	3	2	1	3	12
Анна Р.	2	2	2	2	3	11
Егор П.	2	3	2	3	3	13
Ксения Т.	3	3	3	1	2	12
Илья Ц.	2	2	1	1	2	8
Екатерина П.	2	2	2	2	2	10
Савелий К	3	3	2	1	3	12
Средний балл по группе						11,6

На основе таблиц 2.15 – 2.18 составим гистограмму (см. рисунок 2.3), на которой представлены результаты выполнения дошкольниками с ОНР заданий по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования».



**Рис.2.3. Показатель результатов выполнения заданий по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования»**

Наиболее трудными для дошкольников с речевой патологией оказались задания: на умение конструировать предложения по опорным картинкам; на умение осуществлять проверку грамматической адекватности предложений; на воспроизведение детьми синтаксических конструкций различной степени сложности.

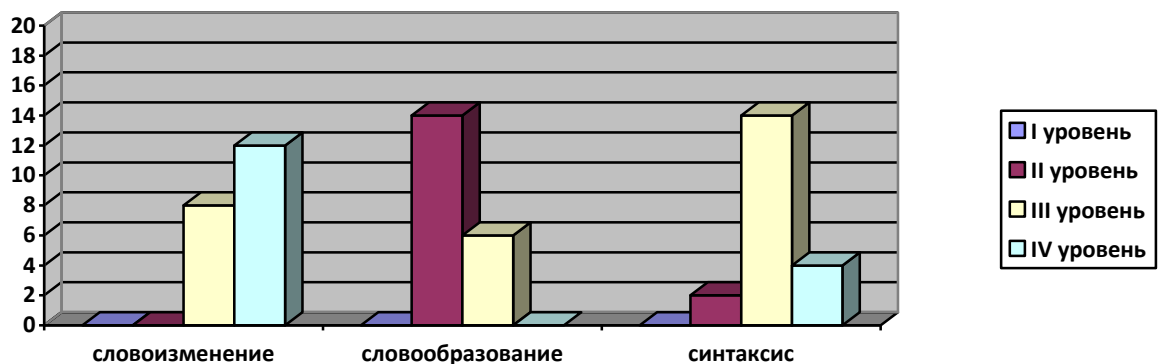
В ходе эксперимента были получены данные, которые говорят о том, что уровень овладения языковыми операциями построения речевых высказываний у детей с ОНР существенно отстает от возрастной нормы.

**Таблица 2.19.**

**Уровни успешности дошкольников экспериментальной группы по результатам трех серий заданий**

Имя, Ф. детей	Общий балл за 1 серию	Уровень успешности	Общий балл за 2 серию	Уровень успешности	Общий балл за 3 серию	Уровень успешности	Общий балл	Уровень успешности
Мария А.	104	IV	69	II	47	III	220	III
Иван О.	90	III	75	II	47	III	212	III
Ангелина К.	94	III	92	III	45	III	231	III
Андрей Л.	93	III	63	II	40	III	196	III
Виктория М.	105	IV	69	II	43	III	217	III
Полина О.	92	III	82	III	48	IV	222	III
Николай Ч.	107	IV	81	III	48	IV	236	III
Анастасия С.	108	IV	77	II	36	II	221	III
Павел Р.	99	IV	61	II	39	III	199	III
Дмитрий Ш.	99	IV	72	II	44	III	215	III
Полина И.	94	III	92	III	45	III	196	III
Алексей К.	93	III	63	II	40	III	217	III
Влад Е.	105	IV	69	II	43	III	222	III
Виктория А.	92	III	82	III	48	IV	236	III
Анна Р.	107	IV	81	III	48	IV	221	III
Егор П.	108	IV	77	II	36	II	199	III
Ксения Т.	99	IV	61	II	39	III	215	III
Илья Ц.	99	IV	72	II	44	III	220	III
Екатерина П.	104	IV	69	II	47	III	212	III
Савелий К.	90	III	75	II	47	III	231	III
Средний балл по группе	99,1	IV	74,1	II	43,7	III	216,9	III

Наглядно сводные результаты по всем методикам представлены на рисунке 2.4.



**Рис. 2.4. Результаты обследования грамматического строя речи дошкольников с ОНР**

Таким образом, в процессе проведенного исследования были выявлены и проанализированы особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Наибольшие затруднения вызвали задания на словообразование и на

грамматическое оформление предложений. Из числа аграмматизмов наиболее распространенные: неправильное употребление родовых, числовых окончаний; неправильное согласование существительных с числительными; неправильное образование прилагательных от существительных; неправильное употребление предлогов в речи.

Все это показывает необходимость проведения направленной коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР.

## **2.2. Организация работы по формированию грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств**

При разработке содержания логопедической работы по формированию грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи с применением наглядно-игровых средств учитывался теоретический, методический и практический материал по изучению и развитию грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР Г.А. Волковой (4), О.Е. Грибовой (8), Н.С. Жуковой (13), Н.В. Нищевой (30), Т.В. Тумановой (43), С.Н. Шаховской (60) и др., а также в соответствии с программой преодоления общего недоразвития речи у дошкольников Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, программой коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи.

*Цель* логопедической работы: формирование на основе игровой деятельности стойкого, гибкого, ассоциативного, обобщенного и дифференцированного употребления грамматических единиц в самостоятельной речи.

*Задачи:*

1. Совершенствовать понимание грамматических средств речи.
2. Формировать обобщение и генерализацию грамматических

единиц.

3. Учить дифференцированному употреблению грамматических единиц в свободной речи.

*Принципы*, на которых базируется логопедическая работа по развитию грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Принцип наглядности.
2. Принцип комплексно-динамического подхода.
3. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.
4. Принцип постепенного нарастания трудностей, переход от простого к сложному.
5. Принцип комплексного подхода.

*Содержание* логопедической работы по формированию грамматического строя речи представлено следующими направлениями: формирование навыков словоизменения, формирование навыков словообразования и формирование навыков синтаксического структурирования.

В логопедической работе делается акцент на проявление положительного эмоционального фона обучения, который способствует тому, что увлеченность в каком-либо виде деятельности дает положительный результат познавательной активности детей, а проявление познавательной активности способствует эффективности обучения дошкольников.

Основными условиями логопедической работы является то, что дошкольники во время занятий с использованием наглядно-игровых средств находятся в естественной ситуации – ситуации игры. Дети находятся в благоприятных для них условиях: условиях непринужденного общения с педагогом и друг с другом в игровой деятельности. С помощью наглядно-игровых средств речевая деятельность дошкольников регулируется скрытым образом, чтобы не препятствовать развитию их речевой активности.

Большое внимание уделяется компенсаторным возможностям дошкольников с недоразвитием речи, учитываются особенности проявления



речевой патологии. Работа строится на основе определения игры, как ведущей деятельности в дошкольный период. Определяя данный вид деятельности как ведущий, следует отметить, что игровая деятельность является таковой не потому, что преобладает по количественному показателю, т.е. не потому, что дошкольники большее количество времени проводят в игре, а потому, что именно в игре происходит качественные изменения всех сторон личности ребенка: интеллектуальной, психической и т.д. формирование грамматической стороны речи проводилось в процессе игры.

Поскольку основной задачей исследования было показать формирование и развитие грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР на основе применения наглядно-игровых средств, каждая грамматическая тема должна быть воплощена на занятии посредством наглядно-игрового пособия. Данные наглядно-игровые средства – пособия, которые, с одной стороны, представляя собой наглядную модель окружающей действительности, способствуют максимальной концентрации и долговременному удержанию внимания детей, с другой стороны, создание игровых ситуаций на занятиях способствует более естественной для дошкольников среде.

*Структура* логопедической работы по развитию грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи следующая: в соответствии с программой коррекционной работы в группе для детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой обучение включает три периода.

Каждому периоду соответствует решение определенных задач.

В первом периоде:

- развитие понимания устной речи;
- развитие синтаксических навыков (составление предложений по вопросам) с параллельным развитием морфологических навыков, таких как:
  - практическое усвоение способов словообразования: образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование относительных прилагательных от имен существительных;
  - усвоение сочетаний притяжательных местоимений с

существительными;

- изменение имен существительных по падежам и числам.

Во втором периоде:

- продолжение работы по развитию понимания устной речи;
- развитие синтаксических навыков (составление предложений с опорой на зрительное восприятие) с применением усвоенных навыков морфологии:

- употребление глаголов третьего лица единственного и множественного числа;
- образование притяжательных прилагательных;
- образование относительных прилагательных;
- согласование прилагательных с существительными в роде и числе;
- образование имен существительных с помощью суффиксов;
- употребление предлогов «в», «на», «под», «за».

В третьем периоде:

- продолжение работы по развитию понимания обращенной речи;
- составление предложений различных типов с применением усвоенных навыков морфологии, таких как:

- образование глаголов с помощью приставок;
- образование относительных прилагательных;
- образование антонимов;
- образование сравнительной степени прилагательных;
- употребление предлогов «к», «от», «за», «через».

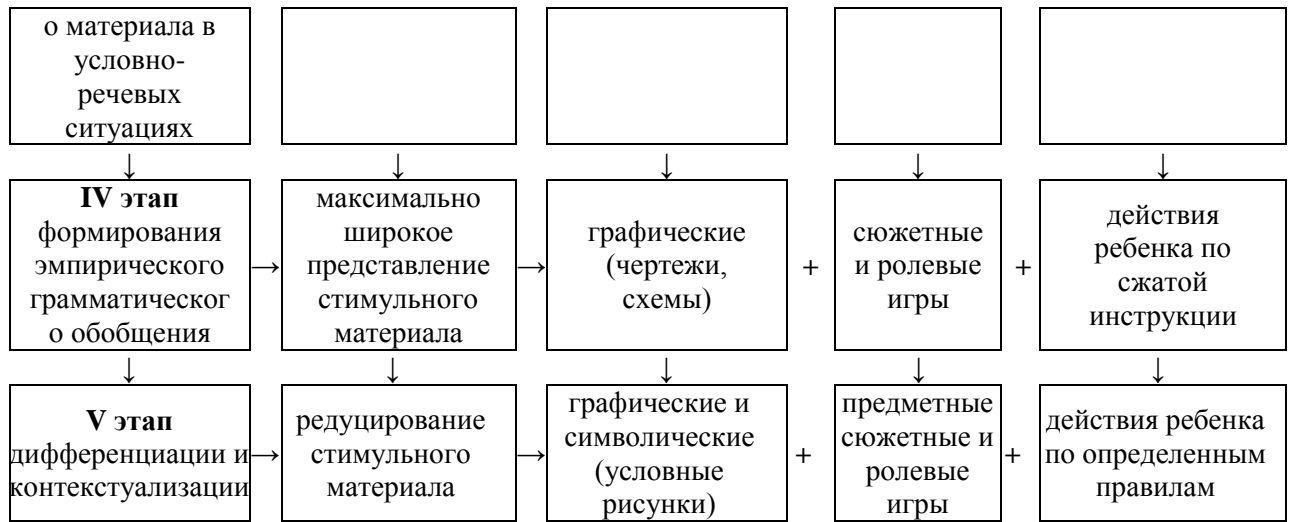
Основной работой по формированию грамматической стороны речи на каждом из этапов по каждому из направлений являются *наглядно-игровые средства*, которые способствуют, с одной стороны, лучшему пониманию речи дошкольников с ОНР, с другой стороны, являются зрительной опорой для составления предложений. С помощью наглядно-игрового средства

моделируется окружающая действительность, изменение которой в процессе игрового действия «оречевляется» детьми, способствуя развитию формо- и словообразованию у дошкольников с ОНР. Созданная с помощью наглядно-игровых средств игровая ситуация помогает детям в естественной обстановке закрепить полученные речевые навыки.

Коррекционная работа организовывается на основе комплексного подхода, предполагающего последовательное поэтапное усложнение вербальных средств, визуально представленной наглядности, типа игры, игровых действий. Комплексное формирование грамматической стороны речи мы представляли в виде модели.

Модель комплексного формирования грамматической стороны речи на основе применения наглядно-игровых средств представлена на рисунке 2.5.





**Рис. 2.5. Модель комплексного формирования грамматической стороны речи на основе применения наглядно-игровых средств**

Комплексный подход к формированию грамматической стороны речи предполагает, с одной стороны, наличие различных 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). Включенные в комплекс 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.

На *I этапе (презентации)* внимание детей привлекают к определенному грамматическому явлению. На данном этапе стимульный вербальный материал ограничен. Для организации предметных игр используют муляжи, игрушки. На первом этапе происходит формирование ориентировочной основы действий: действия производит логопед.

На *II этапе (узнавания и актуализации)* перед детьми ставят задачу узнать, выделить грамматическое явление на фоне других, употребить его в речи. Количество стимульного материала увеличивается за счет новых единиц того же порядка и фоновых единиц, используемых для «зашумления». Организация предметных игр осуществляется с помощью объемных и плоскостных фигур, ширм, планшетов и др. Действия производит ребенок на основе предложенного образца.

На *III этапе (активизации)* детей учат использовать грамматический материал в условно-речевых ситуациях. Происходит дальнейшее увеличение стимульного материала за счет введения менее частотных единиц. Для организации предметных и сюжетных игр используются плоскостные и изобразительные наглядные средства (картинки, рисунки и т. п.). Действия производит ребенок по развернутой инструкции.

На *IV этапе (формирования эмпирического грамматического*

*обобщения*) детей учат опытным путем анализировать стимульный материал и подводят к обобщению конкретных грамматических единиц. Стимульный материал представлен максимально широко. Для организации сюжетных и ролевых игр используются графические наглядные средства. Действия производит ребенок по сжатой инструкции.

На V этапе (*дифференциации и контекстуализации*) детей учат дифференциации определенных вариантов того или иного грамматического явления или двух разных грамматических явлений и использованию их в речевой практике (Контексте). К этапу дифференциации дети подходят постепенно, так как к этому этапу необходимо подвести несколько вариантов грамматического явления. Происходит редуцирование стимульного материала в связи с его использованием в контексте. Для организации всех типов игр используются символические и графические наглядные средства. Действия производит ребенок по определенным правилам.

Комплексные составляющие, входящие в наглядно-игровые средства, так же имеют поэтапную динамику развития. Визуально представленные наглядные средства: от объемных (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 определенным правилам.

Основой работы по формированию грамматической стороны речи на каждом из этапов по каждому из направлений является *наглядно-игровое средство*, которое способствует, с одной стороны, лучшему пониманию речи дошкольниками с ОНР, с другой стороны, является зрительной опорой для составления предложений. С помощью наглядно-игрового средства моделируется окружающая действительность, изменение которой в процессе игрового действия «оречевляется» детьми, способствуя развитию формо- и словообразованию у дошкольников с ОНР. Созданная с помощью наглядно-игровых средств игровая ситуация помогает детям в естественной обстановке закрепить полученные речевые навыки.

Игра, организованная на занятии, способствует, со стороны детей, решению игровой задачи, со стороны педагога, – решению коррекционной задачи – развитию грамматической стороны речи дошкольников с ОНР. Наглядно-игровые средства обеспечивают наглядность и организуют игровую деятельность дошкольников.

Здесь необходимо разграничить понятие наглядно-игровых средств, выполняющих функцию материального средства игровой деятельности, и структурных моделей действительности, выполняющих роль обычных наглядных пособий. Наглядно-игровые средства ограничивают игровое пространство и не просто моделируют действительность, а создают игровую ситуацию, моделируют процесс, привносят «мнимую ситуацию».

Но в созданной с помощью наглядно-игровых средств игровой ситуации действительность отражается не путем прямого подражания. Отражение действительности носит опосредованный характер, и опосредуется игра процессом имитации. Роль педагога состоит в том, чтобы создать максимально полную воображаемую ситуацию, в которой действуют дошкольники. Когда дети принимают созданную педагогом воображаемую ситуацию и действуют в ней, педагог помогает выделить существенные особенности и «оречевить» их. В последствии наглядно-игровые средства носят более отвлеченный характер, воображаемая ситуация намечается лишь определенными признаками. Дошкольники воссоздают воображаемую ситуацию и действуют в ней. Таким образом, ребенок не только обучается в игре, но и обучается самой игре, совершенствуя ведущий вид деятельности. Наглядно-игровые средства задают детям образ, определенное правило, сопряженные роли, предметы, объединенные единым сюжетом, т.е. они создают основу для развития игровой деятельности. Развиваясь, игровая деятельность постепенно подготавливает переход либо к неигровой деятельности, либо к играм, характерным для дошкольников.

Наглядно-игровые средства применялись во всех периодах обучения.

*Первый период*

1. Развитие понимания устной речи.
  - Развитие понимания субъективно-объективных отношений с опорой на пары сюжетных картинок.
  - Развитие понимания грамматических признаков одушевленных и неодушевленных имен существительных.
  - Развитие понимания наречий места («справа», «слева», «спереди», «сзади») и предлогов («перед», «за», «между») на лексическом материале сказки «Репка».
2. Подготовка к овладению диалогической формой общения.
  - Формирование и развитие умения понимать и выполнять инструкции и отвечать на вопросы проводилось на лексическом материале тем «Овощи», «Фрукты», «Ягоды».
  - формирование и развитие умения понимать и выполнять инструкции по ориентации в пространстве с использованием наречий места «справа», «слева», предлогов «около» и др. и составлять с ними предложения.
3. практическое усвоение способов словообразования: образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование относительных прилагательных от имен существительных.
  - Формирование и развитие умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.
  - Формирование и развитие умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом и суффиксом увеличения –ИЩ.
  - Формирование навыка образования названий детенышей домашних и диких животных.
  - Формирование умения образовывать относительные прилагательные от существительных и изменять из по родам на лексическом



материале тем «Деревья» и «Фрукты» - «Ягоды».

- Так же для формирования навыка образования относительных прилагательных от существительных и изменения их по родам.

4. Усвоение сочетаний притяжательных местоимений с именами существительными.

- Усвоение употребления местоимений *мой, моя, мое, мои* с существительными на лексическом материале изученных тем.

5. Изменение имен существительных по числам и падежам.

- Формирование навыка изменения имен существительных по числам и употребление их в предложении в винительном падеже.

- Формирование навыка употребления существительных в предложениях в дательном и винительном падеже.

- Формирование навыка употребления в предложении существительных в винительном падеже (как одушевленных, так и неодушевленных) и сказуемых, выраженным глаголом в прошедшем времени.

- Развитие понимания значения имен существительных в косвенных падежах на материале ранее изученных лексических тем.

- Формирование навыка употребления и предложении существительных в винительном падеже (как одушевленных, так и неодушевленных) и сказуемым, выраженным глаголом в будущем времени.

- Формирование навыка употребления в предложении существительных в дательном и родительном падеже с предлогом «от».

6. Составление простых предложений по вопросам.

- Обучение составлению простых предложений (путем сопряженного и отраженного проговаривания, а также путем ответов на наводящие вопросы) на лексическом материале темы «Дикие животные».

### *Второй период*

1. Развитие навыка изменения имен существительных по падежам.

- Развитие навыка употребления предложений с именами существительными в родительном, дательном и предложном падежах на лексическом материале «Дикие птицы».

- Развитие навыка составления предложений с существительными в творительном падеже на лексическом материале ранее изученных тем.

- Формирование навыка употребления в предложении существительных.

- Формирование навыка употребления в предложении существительных единственного и множественного числа в предложном падеже на лексическом материале сказок и сказочных персонажей.

2. Употребление в речи глаголов третьего лица единственного и множественного числа.

- Обучение употреблению предложений с глаголами в единственном и множественном числе.

3. Образование притяжательных прилагательных.

- Обучение образованию притяжательных прилагательных и изменение их по родам на лексическом материале темы «Дикие животные».

- Обучение образованию притяжательных прилагательных и изменение их по родам на лексическом материале тем «Домашние и дикие животные».

4. Образование относительных прилагательных.

- Обучение образованию относительных прилагательных и согласование их с существительными в роде на лексическом материале темы «Одежда».

- Обучение образованию относительных прилагательных и согласование их с существительными в роде и числе на лексическом материале тем «Одежда», «Обувь», на материале обиходно-разговорной лексики.

5. Образование имен существительных с помощью суффиксов.

- Усвоение словообразования существительных от существительных с помощью суффиксов на лексическом материале темы «Посуда».

6. Усвоение употребления предлогов.

- Обучение составлению предложений с использованием предлогов на лексическом материале изученных тем.

- Усвоение употребления предлогов на лексическом материале тем «Посуда», «Продукты питания» и ранее изученных лексических тем.

### *Третий период*

1. Образование глаголов с помощью приставок.

- Обучение образованию сравнительной степени прилагательных (на основе изученной темы «Антонимы».

2. Образование относительных прилагательных.

- Обучение образованию прилагательных путем сложения основ (числительного и существительного: «одноэтажный» и др.).

3. Образование антонимов и сравнительной степени прилагательных.

- Обучение образованию сравнительной степени прилагательных (на основе изученной темы «Антонимы»).

4. Употребление предлогов.

- Обучение употреблению предлогов на материале темы «Транспорт».

- Обучение составлению предложений с использованием различных предлогов («из-под», «между», и др.) на лексическом материале тем «Насекомые» и «Цветы».

5. Составление предложений различных типов.

- Обучение составлению предложений с использованием составного сказуемого («хочет быть», «хочет стать» и др.) на лексическом материале темы «Профессии».

- Обучение составлению предложений с однородными членами на лексическом материале темы «Насекомые».
- Обучение составлению предложений с опорой на предметные картинки на лексическом материале изученных тем и обиходно-разговорной лексики.

Каждой неделе обучения соответствует определенная грамматическая тема, которая реализовывается на базе конкретного лексического материала. Для развития грамматической стороны речи по каждой теме применяется специально изготовленное наглядно-игровое пособие, которое способствует созданию игровой ситуации. Оно представляет собой наглядную модель окружающей действительности, способствующей максимальной концентрации внимания детей, долговременному удержанию внимания.

Организованная на занятии игра имеет задачи: обучение (под руководством взрослого) и игровая деятельность самого ребенка. Внимание уделяется как коррекции речи каждого ребенка, так и развитию их игровой деятельности. В процессе игры эти задачи дополняют друг друга и обеспечивают усвоение необходимых знаний. В проводимой игре создаются условия, позволяющие каждому ребенку получать возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Дети вступают в речевое общение со взрослым и друг с другом. Деятельности детей придается игровой характер, т.е. реализовывается основная идея игровой организации обучения: создаются условия, при которых процесс обучения протекает в форме игровой деятельности. Воплощается идея игровой организации обучения: по форме – игра, по содержанию – обучение. Не элементы содержания обучения вводятся в обычную бытовую игру, а сама учебная деятельность становится игровой. Связь с содержанием обучения достигается в ней не механическим привнесением учебного материала в ткань уже готовой игры, а путем специального проектирования содержания учебной игры. Игровой

деятельности детей придается характер учения. Содержание игры требует от играющих совершения действий (как манипулятивных, так и речевых), которыми дети должны овладеть, согласно определенным целям и задачам. Для организации игровой деятельности на логопедических занятиях по формированию грамматической стороны речи применяются:

- специально сконструированная целостная игровая программа (комплекс наглядно-игровых средств);
- пространственно-временное развертывание игрового воздействия.

Каждая грамматическая тема реализуется на базе конкретного лексического материала с применением наглядно-игрового средства, на основе которого организовывается игровая деятельность дошкольников. Речевая деятельность, включенная в игровую, являлась естественной для детей. С помощью наглядно-игровых средств обеспечиваются условия для развития грамматической стороны речи.

Проиллюстрируем конкретными примерами комплексные и динамические составляющие предлагаемой модели в работе по формированию умений употребления в речи имен существительных в винительном падеже (на материале лексических тем «Животные» и «Птицы»).

На первом этапе (презентации) детей знакомят с именами существительными женского рода в форме винительного падежа единственного числа. В качестве вербально представленного стимульного материала выступают имена существительные женского рода единственного числа, обозначающие домашних животных и птиц (кошка, собака коза, овца, корова, курица, утка). Применяется наглядно-игровое средство «Телевизор». Визуально представленным наглядным материалом выступают фигурки домашних животных и птиц, а также телевизора. Организуется предметная игра: формируя ориентировочную основу действия, логопед подставляет фигурки животных в экран макета телевизора, призывая детей сопряжено

проговаривать, отвечая на вопрос: Кого показывают по телевизору? – кошку, собаку, овцу, козу, корову, курицу, утку. Словоформы проговаривают хором и индивидуально.

На втором этапе (узнавания и актуализации) перед детьми ставят задачу узнать, выделить грамматическое явление на фоне других, употреблять его в речи. Происходит расширение вербально представленного стимульного материала: в этом качестве выступают имена существительные не только в винительном падеже, но и в других падежах. Применяются наглядно-игровые средства «Чудесный мешочек», ширма с изображением мальчика и набор фигурок домашних животных и птиц «Заботливый Петя». В процессе игры дети производят игровые действия на основе предложенного образца: вынимают фигурки из мешочка или подставляют плоскостную фигурку животного (птицы) на ширму, отвечая на вопрос *Кого ты достал?* или *Кого кормит Петя?* Логопед произносит несколько словоформ (собаку, собаки, собакой), привлекая внимание детей к окончанию. Дети выбирают нужную словоформу и употребляют ее в речи.

На третьем этапе (активизации) количество вербально представленного стимульного материала увеличивается за счет введения менее частотных грамматических единиц (свинья – свинью, лошадь – лошадь и т.п.). Для организации предметных и сюжетных игр используется наглядно-игровое средство «Анины питомцы», «Буратино художник», ит.д. В качестве наглядно представленного материала выступают планшеты с изображением домашних животных и птиц. С их помощью организуют предметную и ролевую игру, в процессе которой дошкольники действуют по инструкции, отвечая на вопросы *Кого поит Аня?*, *Кого нарисовал Буратино?*, проговаривая словоформы сопряжено и отраженно.

На четвертом этапе (формирования эмпирического грамматического обобщения) количество вербально представленного стимульного материала резко увеличивается за счет того, что вводится дополнительный лексический материал (имена существительные женского рода, имеющие в винительном

падеже окончание *-у-*, обозначающие названия диких животных). Применяется наглядно-игровое средство «Королева-вышивальщица». Визуально представленный наглядный материал – это планшет с вышивающей Королевой и набор карточек с символическим изображением домашних и диких животных и птиц: кошка, собака, овца, коза, корова, курица, утка, белка, лиса, антилопа, ласточка, чайка и т.п. в процессе организованной с их помощью сюжетной игры дети действуют по сжатой инструкции: вставляют карточку с графическим изображением в прорезь планшета и отвечая на вопрос *Кого вышила Королева?* При произнесении словоформ, логопед привлекает внимание детей к окончанию имен существительных в винительном падеже (*-у-*). Анализируя стимульный материал, дошкольников опытным путем подводят к грамматическому обобщению (*-у-* в конце словоформ).

На пятом этапе (дифференциации и контекстуализации) вербальный стимульный материал редуцируют, поскольку его предполагается использовать в контексте. К этапу дифференциации подведены два варианта окончаний имен существительных. Детей учат дифференцировать варианты окончаний существительных женского рода *-у-* (кошку, собаку и т.п.) и мужского рода *-а-* (барана, индюка и т.п.). Следует подчеркнуть, что со словоформами имен существительных мужского рода была предварительно проведена та же поэтапная работа (4 этап), что и со словоформами имен существительных женского рода, описанная выше. Для этой работы на этом этапе используется наглядно-игровое средство «Маленькие Волшебники». Визуально представленный материал – карточки с символическим изображением животных (кошка-полосатый хвост, петух-гребешок, баран-круглые рога, собака-ошейник и т.п.), с обратной стороны которых изображены животные (для проверки). В процессе организованной ролевой игры дети действуют по определенным правилам: прикасаясь «волшебной палочкой» к символическому изображению того или иного животного говорят, кого они сейчас покажут: *Я покажу индюка (кошку)*. Переворачивая

картинку, дети показывают всем изображение индюка (кошки). Таким образом дети учатся использовать в активной речи словоформы имен существительных женского и мужского рода, оканчивающихся на *-у-* и *-а-*.

Аналогичная система работы проводится над другими грамматическими явлениями.

Представленная программа логопедической работы, основанная на применении наглядно-игровых средств, позволит организовать развитие грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи, повысить эффективность работы в рассматриваемом направлении.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Старший дошкольный возраст, как и дошкольное детство в целом, является периодом интенсивного психического развития. Особенно важным является тот факт, что прогрессивные изменения отмечаются во всех сферах: от совершенствования психофизиологических и психолингвистических механизмов до сложных личностных новообразований.

Развитие дошкольников с общим недоразвитием речи в целом подчиняется тем же законам, что и развитие дошкольников с нормальным речевым развитием. Но имеются определенные особенности. Специфика развития дошкольников с ОНР касается, прежде всего, речевого развития и, в частности, формирования грамматической стороны речи. Дети с общим недоразвитием речи неспособны, как их сверстники с нормальным речевым развитием, овладеть ею спонтанно. Данная категория дошкольников нуждается в специально организованных логопедических занятиях по формированию грамматической стороны речи.

В ходе проведенного эксперимента были получены данные, которые говорят о том, что уровень овладения языковыми операциями построения речевых высказываний у детей с общим недоразвитием речи существенно отстает от возрастной нормы. При отсутствии целенаправленного обучения старшие дошкольники с общим недоразвитием речи не способны к полноценному овладению грамматической стороной речи, которая важна для успешного общения и обучения в школе.

Поэтому необходимо с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вести работу по развитию грамматической стороны речи. В логопедической работе необходимо применять наглядные методы. Использование наглядных пособий облегчает усвоение материала, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых навыков и умений, в частности грамматической стороны речи.

Таким образом, результаты экспериментальной работы, направленной на формирование грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств, подтвердили гипотезу и показали целесообразность и эффективность предложенных направлений и приемов логопедического воздействия.

На основании диагностических данных была разработана логопедическая работа по формированию грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Основными условиями логопедической работы является то, что дошкольники с общим недоразвитием речи находятся в естественной игровой ситуации, которая дополняется использованием наглядно-игровых средств.

В рамках диссертационного исследования проблема формирования грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобрела теоретическую и практическую значимость, которая будет способствовать совершенствованию логопедической работы в дошкольных учреждениях.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи детей [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2013. – 448 с.
2. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 292 с.
3. Богданов-Березовский, М.В. Статьи. Воспоминания. Письма [Текст]: авторский сборник / М.В. Богданов-Березовский. – М.: Советский композитор, 1978. – 304 с.
4. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст]: методическое пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 114 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь: антология мировой педагогики [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: дневник научных наблюдений [Текст]/ А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 320 с.
7. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев; под ред. С.И. Абакумова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 112 с.
8. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 7 – 16 с.
9. Гриншпун, Б.М. О классификации речевых расстройств [Текст] / Б.М. Гриншпун // Речевые игры с детьми: учебно-методическое пособие для учителей-логопедов, студентов, родителей / под. ред. В.И. Селеверстова. – СПб: Академический проект, 2017. – С. 35 – 41.

10. Ермина, В.Н. Обогащение и развитие лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: методическое пособие / В.Н. Ермина. – Рязань: РИРО, 2013. – 262 с.
11. Ефименкова, Е.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст] / Е.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 176 с.
12. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: книга для логопеда/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – 320 с.
13. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи [Текст]: учебное пособие / Н.С. Жукова. – М.: Энергомаш, 1994. – 148 с.
14. Жукова, Н.С. Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии [Текст] / Н.С. Жукова // Логопедия: методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Книга V. – С. 526 – 531.
15. Запорожец, А.В. Психология действия: избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ, 2000. – 736 с.
16. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность [Текст]: монография / Е.А. Земская. – М.: КомКнига, 2005. – 224 с.
17. Коваленко, О.М. Особенности словообразовательных умений и содержание коррекционной работы по их формированию у детей 5-6 лет с ОНР IV уровня [Текст] / О.М. Коваленко, И.В. Тимофеичева // Логопедия. – 2015. – № 2. – С. 41 – 58.
18. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст]: учебное пособие для студентов дефектологического факультета / В.А. Ковшиков. – М.: КАРО, 2006. – 304 с.
19. Кони́на, М.М. Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи [Текст] / М.М. Кони́на // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал / Ред. Т.И. Гризик, Е.Ю. Агарева. – 2008. – №11. – С. 28 – 31.

20. Конобеевский, Н.П. Наглядные пособия как средство обучения в начальной школе [Текст]: методика преподавания в начальной школе / Н.П. Конобеевский. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – 264 с.
21. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: методическое пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.
22. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 224 с.
23. Логопедия [текст]: методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 480 с.
24. Логопедия [Текст]: учебное пособие для студентов дефектологического факультета педагогических ВУЗов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 364 с.
25. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст]: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
26. Лурия, А.Р. Курс общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
27. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К. Маркова // Психолингвистика: учебно-методическое пособие / Под ред. Т.Н. Вержбицкой, Л.И. Алексиной. – Мн.: БГПУ, 2009. – С. 97 – 98.
28. Мастюкова, Е.М. Этиология нарушений речи / Е.М. Мастюкова // Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – С. 123 – 147.
29. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и в группах для детей с нарушением речи [Текст] / С.А. Миронова // Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: методическое пособие / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Сфера, 2008. – С. 36 – 43.

30. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет [Текст]: пособие для учителей-логопедов и воспитателей логопедических групп детских дошкольных учреждений / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 624 с.

31. Орфинская, В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-анартриков и моторных алаликов [Текст] / В.К. Орфинская // Логопедия: методическое наследие в пяти книгах / под ре. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Книга IV. – С. 120 – 143.

32. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебное пособие / ред. Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.

33. Пожиленко, Е.А. Волшебный мир звуков и слов [Текст]: методическое пособие / Е.А. Пожиленко. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

34. Потиха, З.А. Современное русское словообразование [Текст]: пособие для учителей / З.А. Потиха. – М.: Просвещение, 1980. – 383 с.

35. Практикум по дошкольной логопедии [Текст]: учебное пособие для студентов специальности дошкольная педагогика и психология / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1988. – 221 с.

36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 718 с.

37. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст]: учебное пособие для студентов / Е.Ф. Соботович. – М.: Классике Стиль, 2003. – 160 с.

38. Соколов, Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания [Текст] / Е.Н. Соколов // Вестник московского университета. – 2009. – № 1. – С. 3 – 31.

39. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 62 – 69.

40. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст]: пособие для педагогов, психологов, лингвистов, преподавателей методики развития речи /Ф.А. Сохин. – М.: МПСИ, 2004. – 224 с.
41. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учебное пособие для учителей-логопедов, учителей начальных классов / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
42. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений [Текст]: сборник упражнений и методических рекомендаций / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2003. – 46 с.
43. Туманова, Т.В. Особенности формирования словообразовательных операции у дошкольников с ОНР [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т.В. Туманова. – М., 1997. – 27 с.
44. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2008. – №6. – С. 68 – 77.
45. Уварова, Т.Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками [Текст]: методическое пособие / Т.Б. Уварова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
46. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст]: программа для работников дошкольных учреждений / О.С. Ушакова. – М.: Просвещение, 2017. – 96 с.
47. Ушинский, К.Д. Воспитать ребенка как? [Текст]: книга по воспитанию / К.Д. Ушинский. – СПб.: Астрель, 2014. – 384 с.
48. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: методическое пособие для специалистов / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича. – М.: Просвещение, 2007. – 320 с.

49. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: ДРОФА, 2009. – 192 с.

50. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей с 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1991. – 44 с.

51. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2000. – 314 с.

52. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Логопедия. – 2013. – № 1. – С. 43 – 49.

53. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург: Литург, 2000. – 80 с.

54. Филичева, Т.Б., Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практическое пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрисс-Пресс, 2008. – 224 с.

55. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Айрисс-пресс, 2007. – 176 с.

56. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: коррекционная педагогика / М.Е. Хватцев. М.: КАРО, 2004. – 272 с.

57. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст]: учебно-методическое пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Знак, 2009. – 592 с.



58. Шахнарович, А.М. К проблеме онтогенеза правил словообразования [Текст] / А.М. Шахнарович // Язык: история, теория, типология. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – С. 35 – 52.

59. Шаховская, С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей, страдающих моторной алалией [Текст] / С.Н. Шаховская // Логопедия: методическое наследие в пяти книгах / под ре. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Книга III. – С. 134 – 153.

60. Эльконин, Д.Б. Психология развития [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 144 с.

# **ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Приложение 1****Содержание методики обследования грамматического строя речи  
дошкольников**

**Первая серия заданий** направлена на изучение степени владения навыками словоизменения и включала 7 заданий.

**1 задание** – направлено на выявление умения образования множественного числа существительных в Им.п. и Р.п.

**Инструкция:** «На этой картинке нарисован дом, а на этой?» (дома). Затем экспериментатор убирает картинку, на которой изображено много предметов. «Чего не стало?» (домов).

**Предлагаемый материал:**

Стол, стул, окно, звезда, ухо.

**Максимальный балл за выполнение задания: 30.**

**2 задание**– выявляет умение согласовывать существительные с числительными два и пять.

**Инструкция:** «Посмотри на картинку, скажи, сколько предметов изображено».

**Предлагаемый материал:**

Жук, ведро, шапка, вишня, шар.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**3 задание**– целью ставит выявить умение согласовывать прилагательные с существительными разного рода.

**Инструкция:** «Посмотри на картинку и послушай, как я о ней скажу: синий шар (при произнесении слова «синий» артикуляция четкая). А теперь ты смотри на картинки и называй».

**Предлагаемый материал:**

зеленый лист, зеленая лягушка, зеленое пальто;

черная ласточка, черное колесо, черный пингвин;

желтое солнце, желтый банан, желтая дыня;

красный помидор, красная клубника, красное яблоко;  
синяя туча, синее ведро, синий кит.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**4 задание** – цель: выявление у детей навыка различения единственного и множественного числа прилагательных.

**Инструкция:** «Слушай внимательно, сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю и покажи ее».

**Предлагаемый материал:**

зеленый (шар), зеленые (шары);  
черное (колесо), черные (колеса);  
красная (кофта), красные (кофты);  
синее (ведро), синие (ведра);  
желтая (лента), желтые (ленты).

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**5 задание** – направлено на выявление навыка различения единственного и множественного числа глаголов.

**Инструкция:** «Сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю и покажи ее».

**Предлагаемый материал:**

лежит на столе (тетрадь), лежат на столе (тетради);  
стоит на окне (цветок), стоят на окне (цветы);  
девочка бежит, девочки бегут;  
мальчики идут, мальчик идет;  
мальчики сидят, мальчик сидит.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**6 задание** – ставит целью выявления у детей навыка различения мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

**Инструкция:** «Этого мальчика и эту девочку зовут одинаково. Мальчик Валя и девочка Валя. Я буду тебе говорить, а ты будешь угадывать, о ком я говорю – о мальчике или девочке, и показывать на картинке».

**Предлагаемый материал:**

Валя поливал цветы, Валя поливала цветы;

Валя накрывал на стол, Валя накрывала на стол;

Валя собирала огурцы, Валя собирал огурцы;

Валя пил молоко, Валя пила молоко;

Валя заснула, Валя заснул.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**7 задание** – решает диагностическую задачу выявления умения детей употреблять предлоги в речи.

**Инструкция:** «Посмотри на картинку, скажи, где находится мяч».

**Предлагаемый материал:**

Мяч на стуле, мяч под стулом, мяч около стула, мяч за стулом, мяч над стулом.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – проба выполнена самостоятельно и верно;

**2 балла** – ошибка, исправляется самостоятельно;

**1 балл** – ошибка, исправляется после уточняющего вопроса;

**0 баллов** – невыполнение.

**Максимальный балл за серию: 120.**

**Вторая серия заданий** направлена на изучение степени владения навыками словообразования и включала 6 заданий.

**1 задание** – ставит целью выявить умение образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

**Инструкция:** «Я буду называть большой предмет, а ты называй маленький предмет ласково».

**Предлагаемый материал:**

Стол, стул, дом, круг, дерево.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**2 задание** – ставит целью выявить умение образовывать названия детенышей животных.

**Инструкция:** « У кошки – котята, а как называется детеныш собаки?»

**Предлагаемый материал:**

У козы ... , у волка ... , у утки ... , у лисы ... , у льва ... , у собаки ... , у курицы ... , у свиньи ... , у коровы ... , у овцы ... .

**Максимальный балл за выполнение задания: 30.**

**3 задание** – ставит целью выявить умение образовывать относительные прилагательные.

**Инструкция:** «Варенье из малины, какое варенье?» (малиновое).

**Предлагаемый материал:**

Варенье из вишни – вишневое, варенье из яблок – яблочное, варенье из сливы – сливовое, кукла из соломы – соломенная, горка изо льда – ледяная, кисель из клюквы – клюквенный, салат из моркови – морковный, суп из грибов – грибной, лист дуба – дубовый, лист осины – осиновый.

**Максимальный балл за выполнение задания: 30.**

**4 задание** - ставит целью выявить умение образовывать качественные прилагательные.

**Инструкция:** «За хитрость называют хитрым, а за жадность?» (жадным).

**Предлагаемый материал:**

За жадность – жадным, за трусость – трусливым, если днем мороз, то день – морозный, если дождь – дождливый, если ветер – ветреный.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**5 задание** - ставит целью выявить умение образовывать притяжательные прилагательные.

**Инструкция:** « У собаки лапа собачья, а у тигра какая?» (тигриная).

**Предлагаемый материал:**

У волка – волчья, у медведя – медвежья, у льва – львиная, клюв у птицы – птичий, гнездо у орла – орлиное.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**6 задание** – цель: выявление у детей понимания значения префиксальных изменений глагольных форм.

**Инструкция:** «Покажи нужную картинку».

**Предлагаемый материал:**

мальчик подошел, мальчик перешел;

мальчик вошел, мальчик вышел;

машина нагружена, машина разгружена;

дверь открыта, дверь закрыта;

девочка наливает воду, девочка выливает воду.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – проба выполнена самостоятельно и верно;

**2 балла** – ошибка, исправляется самостоятельно;

**1 балл** – ошибка, исправляется после уточняющего вопроса;

**0 баллов** – невыполнение.

**Максимальный балл за серию: 120.**

**Третья серия заданий** направлена на исследование возможности грамматического структурирования и включала 4 задания.

**1 задание** – решает диагностическую задачу выявления у детей умения конструировать предложения по предлагаемой картинке.

**Инструкция:** «Посмотри на картинку, и составь предложение о том, что здесь изображено».

**Предлагаемый материал:**

Мальчик моет руки; девочка режет колбасу, мальчик забивает гвоздь, дети лепят снежную бабу, кошка лакает (пьет) молоко.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – проба выполнена самостоятельно и верно;

**2 балла** – требуется стимулирующая помощь, замедленный темп выполнения;

**1 балл** – требуется помощь в виде уточняющих вопросов и контекстной подсказки, в составленных ребенком предложениях отмечается нарушение порядка, искажение смысла;

**0 баллов**– невыполнение.

**2 задание** – цель: выявления у детей умения конструировать предложения по опорным словам.

**Инструкция:** «Послушай слова: девочка, любить, книга. Из этих слов можно составить «складное» предложение: Девочка любит книгу. А теперь я скажу другие слова, а ты составь из них правильное, складное предложение».

**Предлагаемый материал:**

Доктор, лечить, дети.

Сидеть, синичка, ветка.

Груша, бабушка, внучка, давать.

Миша, собака, бросить, косточка.

Петя, купить, шар, мама, красный.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – предложение составлено самостоятельно и верно;

**2 балла** – требуется стимулирующая помощь, в составленных ребенком предложении отмечается нарушение порядка слов;

**1 балл** – требуется помощь в виде уточняющих вопросов и контекстной подсказки, в составленных ребенком предложениях отмечается нарушение порядка, замены слов, искажение смысла, пропуск членов предложения или избыточность конструкции;

**0 баллов**– невыполнение.



**3 задание** – цель: выявление у детей умения осуществлять проверку грамматической адекватности предложений.

**Инструкция:** «Я прочту предложения, если в нем будет ошибка, исправь ее».

**Предлагаемый материал:**

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – выявление и исправление ошибки;

**2 балла** – выявление и исправление ошибки после стимулирующей помощи;

**1 балл** – ошибка выявлена, но не исправлена;

**0 баллов** – ошибка не выявлена.

**4 задание** – ставило целью выявить уровень воспроизведения (имитации) детьми синтаксических конструкций различной степени сложности.

**Инструкция:** «Повторяй за мной как можно точнее».

**Предлагаемый материал:**

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Мама сказала, что Коля не пойдет сегодня гулять, потому что холодно.

**Максимальный балл за выполнение задания: 15.**

**Оценка:**

**3 балла** – правильное и точное воспроизведение предложения;

**2 балла** – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

**1 балл** – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

**0 баллов**– невоспроизведение.

**Максимальный балл за серию: 60.**

**Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб методики равна 300 баллам.**

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 300 баллов принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за выполнение всего теста на 100 и разделив полученный результат на 300. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень – 100-80%;

III уровень – 79,9-65%;

II уровень – 64,9-50%;

I уровень – 49,9% и ниже.

## Приложение 2

### Содержание логопедической работы по развитию грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи

1. Серия заданий, направленных на формирование словоизменения.

Игра «Что в магазине?»

(на дифференциацию существительных единственного и множественного числа, образование формы множественного числа родительного падежа).

У взрослого один предмет, у ребенка («на прилавке») – несколько предметов.

Логопед: *У меня яблоко, а в магазине?*

Ребенок: *А в магазине – яблоки.*

Логопед: *У меня огурец, а в магазине?*

Ребенок: *А в магазине – огурцы. И т.д*

Другой вариант игры:

Логопед: *У меня яблоко, а в магазине много ... (?)*

Ребенок: *А в магазине много яблок.*

Игра с мячом «Правильно назови детенышей животных»

(закрепление формы множественного числа существительных)

На доске картинка «Лиса и лисята».

Сначала дети вспоминают название одного детеныша.

- *Посмотрите, дети, на картинку. У лисы один лисенок или много? (много). Лисенок – это один. А как сказать одним словом, если их много? (Лисята).*

- *А теперь поиграем с мячом.*

Логопед называет одного детеныша и бросает мяч, а дети называют множественное число и бросают мяч обратно логопеду.

Игра «Что без чего?»

(закрепление формы родительного падежа существительных)

На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить.

Логопед задает вопрос: «Что без чего?»

Стул без ... ножки.	Машина без колес.
Стул без спинки.	Шуба без воротника.
Кастрюля без ручек.	Чайник без носика.
Платье без рукава.	Расческа без зубчиков.
Кофта без пуговиц.	Грузовик без фары.
Ботинки без шнурков.	

Игра с мячом «Какой это предмет?»

(закрепление согласования прилагательного с существительным)

Логопед называет признак и бросает мяч одному из детей. Поймавший мяч ребенок называет предмет, который обладает этим признаком, и возвращает мяч логопеду. Логопед бросает мяч по очереди всем детям. Например:

Большой – дом, стол, стул, слон, арбуз, мяч, двор, кит.

Большая – комната, собака, кукла, книга.

Большое - колесо, окно, море, ведро.

Длинная - веревка, шуба, нитка, улица, коса, юбка, дорога, лента.

Длинный - поезд, шнурок, огурец, день, карандаш, нож, пиджак.

Широкая - улица, речка, лента, дорога, кофта, юбка.

Широкий - шарф, двор, коридор, мост.

Красная - звезда, ягода, лента, шапочка, рубашка, майка.

Красный - шар, шарф, помидор, мак, дом, карандаш.

Круглый - мяч, шар, помидор.

Круглое - солнце, озеро, яблоко, колесо.

Игра «Назови ласково»

(закрепление согласования прилагательного и существительного, образования уменьшительных форм прилагательных)

Логопед произносит часть фразы, а дети ее заканчивают, добавляя слово.

Цветок красный, а цветочек (красненький).

Яблоко сладкое, а яблочко (сладенькое).

Чашка синяя, а чашечка (синенькая).

Груша желтая, а грушка (желтенькая).

Ведро синее, а ведерко (синенькое).

Солнце теплое, а солнышко (тепленькое).

Цыпленок пушистый, а цыпленочек (пушистенский).

Дом низкий, а домик (низенький).

Морковь вкусная, а морковочка (вкусненькая).

Игра «Сколько предметов?»

(согласование числительных с существительными)

На доске картинки с изображением предметов разного количества (от одного до пяти). У детей карточки с цифрами. Логопед предлагает детям поставить карточку с цифрой под нужным изображением и ответить на вопрос: «Сколько предметов на картинке?».

Игра в лото «Два и пять».

(согласование числительных «два» и «пять» с существительными)

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

Детям раздают карточки лото с изображением двух и пяти предметов.

Например, два помидора, пять вишен, два огурца, пять яблок и т. д. Логопед называет предмет. Дети находят на карточке изображение предмета и определяют количество, называют словосочетание числительного с существительным и закрывают картинку фишкой.

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

Игра «Незнайка в лесу»

(правильное употребление в речи предлогов)

Логопед: Однажды Незнайка пошел в лес, идет он по лесу и рассказывает: «Листья растут в дереве. Птичка села из куста. Муравей вылез в муравейник. Сова сидит в дупле. Дятел стучит к дереву. Заяц убегает к лисе. Стрекоза летает под землей. Гусеница ползет над веточкой. Бабочка

порхает в цветке. Цветы растут над деревом». И т.д.

Дети должны исправить ошибки Незнайки.

Игра «Скажи наоборот»

(закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: в – из, на – с, к – о)

Логопед называет предложение и предлагает детям сказать наоборот.

Мальчик положил мяч в ящик... .

Девочка налила воду в графин... .

Мама положила яблоки на стол... .

Брат поставил лампу на тумбочку... .

Машина подъехала к дому... .

Дедушка подошел к забору... .

Игра «Умная стрелка»

(закрепление согласования глагола и существительного в числе)

Оборудование: наглядное пособие (круг, разделенный на части и подвижная стрелка, закрепленная в центре круга; на круге различные сюжетные картинки, изображающие действия).

Логопед называет действие (рисует, играют, строят, умывается, причесывается и т. д.). Дети ставят стрелку на соответствующую картинку и придумывают по ней предложение, например: (Дети строят башни. Дети играют в футбол. Мальчик рисует дом. Девочка причесывается расческой. И т. д.).

2. Серия заданий, направленных на формирование словообразования.

### 1) Имен существительных

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.

### Игра «Кто у кого»

В процессе игры используются картинки с изображением животных и их детенышей.

Логопед показывает картинку и задает вопрос типа: «Кто у лисы?»

Дети отвечают: «У лисы лисенок» и т.д. (ежонок, слоненок, тигренок, лосенок, гусенок, котенок).

Логопед: Послушайте еще раз названия детенышей животных и скажите, что слышится в конце этих слов? (-онок-)

### 2) Имен прилагательных

#### Игра «Чьи хвосты?»

Логопед рассказывает сказку «Хвосты».

- Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов.

Они решили, что ночью ветер оторвал хвосты и разнес их по лесу. Вот и пошли звери по лесу искать свои хвосты. (Давайте мы поможем им.) Но хвосты спрятались в лесу, и, чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?» Например, хвост зайца надо назвать «заячий хвост».

- Вот на сосне висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (Беличий). Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (Медвежий). Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (Волчий). А вот во мху виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? (Лисий). А на пенечке – тоненький, маленький хвостик мышки. Чей это хвост? (Мышиный).

- Все животные нашли свои хвосты и были очень рады.

- А теперь вспомните, как называются хвосты у домашних животных.

Хвост собаки – собачий.

Хвост кошки – кошачий.

Хвост коровы – коровий.

Хвост лошади – лошадиный.

Хвост быка – бычий.

Хвост козы – козий.

Хвост барана – бараний.

Хвост овцы – овечий.

Игра в лото «Что из чего сделано?»

У детей карточки лото с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и тот материал, из которого сделан. Например: стакан из стекла. Дети ищут изображение этого предмета на карточках. Тот, кто его находит у себя на карточке, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой?», «Какая?» или «Какое?» (стеклянный стакан) и закрыть картинку фишкой.

Игра «Что приготовим?»

Образование относительных прилагательных от существительных: из малины – малиновое варенье; из грибов – грибной суп; из клюквы – клюквенный морс; из грибов грибной соус и т.д.

### 3) Глаголов

Игра «Делать – сделать»

Логопед предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается:

Мыла – вымыла, умывается – умылся, рисует – нарисовал, убирает – убрала, догоняет – догнала, вешает – повесила, стирает – постирала, ловит – поймала, красит – покрасил, строит – построил.

Игра «Чем отличаются слова?»

Логопед просит детей показать на картинках, кто ...

Умывает – умывается, прячет – прячется, одевает – одевается, обувает – обувается, качает – качается, причесывает – причесывается.

Делается вывод: слова *умывается, прячется, причесывается, обувается, качается, одевается* обозначают, что человек делает что-то сам с собой.

- Послушайте еще раз эти слова и скажите, какая общая часть слышится в конце этих слов? (-ся).



### Игра «Добавь слово»

Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам:

В клетку ... (влетает), из клетки ... (вылетает), через дорогу ... (переходит), к дому ... (подъезжает), в стакан ... (наливает), из стакана ... (выливает), от дерева ... (отходит), на дерево ... (влезает).

3. Серия заданий, направленных на формирование умений строить грамматические конструкции.

### Игра «Составь предложение»

На доске – три картинки с изображением фруктов. Логопед задает детям вопрос: «Что ты съешь сам, что отдашь другу, а что положишь в вазу?» Дети по очереди отвечают: «Яблоко съем сам, грушу отдам другу, а банан положу в вазу» и т.д.

### Игра «Расскажу вам о делах...»

(закрепление согласования местоимения и глагола настоящего и прошедшего времени; закрепление навыка построения простого распространенного предложения по модели «субъект-предикат-объект»)

Оборудование: игровое поле (фланелеграф), картинки, изображающие выключенную и включенную лампу, наполняемое и полное ведро, открытое и закрытое окно, надуваемый и надутый шар, складываемый и сложенный шарф, лежащие кубики и построенный из них дом, поливаемый и политый цветок.

Логопед рассказывает детям шуточное стихотворение о делах, которые сделал сегодня ребенок:

«Расскажу я вам, друзья,

Что сегодня делал я:

Прыгал, бегал и смеялся,

Пел, кричал и баловался.

Очень долго я шалил:

Стул сломал и суп пролил.

Испугался я, устал

И совсем послушным стал...»

Детям предлагается назвать слова – названия действий, которые они запомнили, прослушав стихотворение.

Далее на игровом поле в два столбика размещаются картинки. Логопед, показывая на картинку с изображением лампы, говорит: «Я включаю ... лампу», - добавляют дети. Логопед продолжает: «Я включил ... лампу», - добавляют дети.

Затем дети по аналогии подбирают к картинкам глаголы настоящего и прошедшего времени и составляют с ними предложения. Например (образец ответа): «Я наливаю воду. Я налил воду. Я закрываю окно. Я закрыл окно. Я надуваю шар. Я надул шар». И т. д.

Потом дошкольникам предлагается вспомнить и рассказать о себе: какие дела они сегодня сделали. Дети рассказывают.

Игра «В саду или в огороде»

(составление сложных предложений со значением противопоставления)

У каждого ребенка – по две предметные картинки (овощ – фрукт). По образцу дети составляют предложения по этим картинкам. Например: «Огурец растет в огороде, а слива растет в саду» и т.д.

Игра «Закончи предложение».

(составление сложных предложений со значением противопоставления)

Дети должны закончить предложение, а затем повторить его полностью.

Зимой бывает снегопад, а осенью...

Зимой бывает снег, а летом...

Зимой снег падает, а весной...

Зимой катаются на санках, а летом...

Зимой лес спит, а весной...

Зимой катаются на коньках, а летом...

Зимой бывает холодно, а летом...

Зимой деревья белые, а осенью...

Зимой растут сугробы, а летом растут...

Зимой лепят снеговика, а летом...

Зимой насекомые прячутся, а весной...

Игра «Четвертый лишний»

Составление сложных предложений с союзом потому что.

На доске – четыре картинки (три птицы и одно животное или наоборот). Дети должны сказать, кто лишний, и объяснить почему.

Лишний волк, потому что это животное, а остальные – птицы. И т.д.

Упражнение «Составление предложений с союзом «чтобы» по теме «Зимние забавы»

(составление предложения с союзом «чтобы» по теме «Зимние забавы»)

Оборудование: сюжетные картинки по теме «Зимние забавы».

Детям предлагаются картинки по теме «Зимние забавы». Они придумывают предложения со словом *чтобы*. В случае затруднений логопед задает вопросы, например: «Для чего мальчик ваял санки?» (Мальчик взял санки, чтобы кататься с горки.) «Для чего дети поливают горку?» (Дети поливают горку, чтобы она была скользкая.) «Для чего мальчик взял клюшку и шайбу?» (Мальчик взял клюшку и шайбу, чтобы играть в хоккей.) «Для чего девочка надела шубку?» (Девочка надела шубку, чтобы ей было тепло.) И т. д.

Игра «Для чего?»

Составление и употребление в речи сложных предложений с предлогом для.

Для чего нужны глаза? (Глаза нужны для того, чтобы видеть.)

Словарь: нос, уши, рот, язык, ноги, кулаки, волосы, зубы, колени и т.д.

Таким образом, нами была проведена коррекционно-педагогическая работа по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.