МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»

ИНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Магистерская программа
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Основная (профессиональная) образовательная программа:
Магистерская программа «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи»

Выпускная квалификационная работа

«ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ»

Обучающегося III курса
Заочная форма обучения
Кульба Дарья Юрьевна
Группа ЛМ-12

Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук, доцент
Лебедева Ирина Николаевна

Рецензент:
Кандидат педагогических наук, доцент
Никитина Анна Валентиновна

Санкт-Петербург
2018

Содержание

Ведение....4

Глава 1. Состояние проблемы изучения нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....7

1.1 Теоретический анализ процесса формирования грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста....7

1.2 Особенности развития грамматической стороны речи и ее компонентов у дошкольников.... 12

1.3 Комплексная характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи….18

1.4 Особенности формирования грамматического строя речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи....24

1.5 Игровая деятельность в процессе развития речи дошкольников....30

Вывод....36

Глава 2. Исследование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....39

2.1. Цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента. Характеристика детей экспериментальной группы....39

2.2. Научно-теоретические основы исследования....42

2.3 Содержание методики констатирующего эксперимента....44

Глава 3. Особенности нарушений грамматического строя речи и ее компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....46

3.1 Анализ экспериментальных данных нарушения словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи....46

3.2 Анализ экспериментальных данных нарушения словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи....56

3.3 Анализ экспериментальных данных синтаксических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи....64

Обобщение результатов констатирующего эксперимента: характеристика особенностей грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....66

Глава 4. Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....72

4.1 Направление логопедической работы по развитию грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием

речи..... 72

4.2 Реализация комплексно-динамической модели (по Т.Б. Уваровой) на примере преобразования имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное число.....76

Заключение.....78

Список использованной литературы.....83

Приложение 1. Исследование словообразования.....89

Приложение 2. Исследование словоизменения.....96

Приложение 3. Исследование синтаксической структуры предложения.....104

Ведение

Актуальность исследования. Одной из наиболее значимых проблем в логопедии является стойкое нарушение усвоения грамматического строя языка. Нормативное овладение грамматической стороной речи является важнейшим условием полноценного речевого и общего развития ребенка.

В течение нескольких десятилетий грамматические нарушения в речи детей с общим недоразвитием речи были предметом изучения многих веодущих исследователей, как Т.В. Ахутина, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский, С.Н. Цейтлин и др.

В исследованиях многих ученых (Р.С. Левина, В.К. Орфонская, Р.И. Лалаева и др.) выделяется наличие общей закономерности онтогенеза речи в условиях нормы и патологии. Дети с общим недоразвитием речи в такой же последовательности усваивают речь, что и дети с нормальным речевым развитием. Но у детей с общим недоразвитием речи есть свои специфические особенности, а именно, как позднее начало речи, аграмматизмы и т.п.

На сегодняшний день наблюдается рост числа детей, у которых обнаружено общее недоразвитие речи, в следствии этого у этих детей несформированны все компоненты речи, в том числе и грамматическая сторона речи (Г.Б. Бабина, Т.Б. Филичива [2], Т.В. Туманова [32] и др.). Следует отметить, что дети с речевым недоразвитием не могут овладеть грамматическим строем речи самостоятельно, в следствии подражания речи взрослых, это приводит к необходимости разработки научно-обоснованных методов исследования состояния грамматической стороны речи и ее развитие у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Полноценное развитие связной речи и становление речевой коммуникации, не возможно если ребенок не владеет грамматическим строем речи, вследствие этого данное исследование является актуальным.

Объектом исследования является устная речь дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования: грамматический строй речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявить особенности грамматического строя речи и определить пути их коррекции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс формирования грамматического строя речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи характеризуется трудностями в освоении словоизменения, словообразования и особенностей построения предложений. Дети с общим недоразвитием речи представляют собой разнородную групп по уровни развития грамматического строя речи, но работа по формированию грамматического строя речи будет протекать более эффективней в следствии использования наглядно-игровых средств (на основе комплексно-динамического подхода).

Задачи исследования:

1.Проанализировать литературу по проблеме развития грамматического строя речи у дошкольников.

2.Изучить своеобразие грамматического строя речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи.

3.Определить содержание методики констатирующего эксперимента.

4.Сформулировать методические рекомендации по развитию грамматического строя речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

- организационные методы: сравнительный, комплексный;

- эмпирические методы: биографические (сбор и анализ анамнестических данных, изучение документации), экспериментальные;

- количественный и качественный анализ полученных результатов исследования;

- интерпретационные методы.

На защиту выносятся следующие положения:

- дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представляют собой смешанную группу по состоянию грамматического строя речи и отличается качественно и количественно выраженными ее особенностями;

- методические рекомендации для улучшения грамматического строя речи включают в себя поэтапное усложнение стимульного материала, наглядно-игровых средств и обеспечивает функционально-ориентировочное использование в речи усвоенных грамматических единиц.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа включает в себя содержание, введение, 4 главы, заключение, список используемой литературы из 58 наименований, приложение, 12 таблиц. Общий объем работы составляет 88 страниц.

Глава 1. Состояние проблемы изучения нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

1.1 Теоретический анализ процесса формирования грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста

Речь, являясь высшей психической функцией, первоначально развивается как средство общения ребёнка с окружающими и имеет коммуникативную, социальную функцию. От своевременного появления этой функции зависит, насколько скоро ребёнок сумеет овладеть высшими уровнями сознания и произвольности поведения. В процессе развития, совершенствования, речь постепенно превращается в средство мышления, выполняя индивидуально-психологическую функцию. Слово, как психологическая единица речи служит не только средством общения, но и средством обобщения. Коммуникативная и обобщающая функция речи формируются в неразрывном единстве (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Н. Хомский, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин).

Вместе с тем речь является средством регуляции высших психических функций (Т.В. Ахутина, Р.А. Белова-Давид, Д.Н. Богоявленский, Н.М. Красногорский, А.Р. Лурия, Н.Ф. Менчинская, Т.Н. Ушакова, Д.Б. Эльконин). Особое значение для нормального развивития ребёнка приобретает регулирующая функция речи, которая возникает к концу дошкольного возраста и очень важна для перехода к школьному обучению.

Так же отмечают исследователи, что становление речи неразрывно связано с его физическим и умственным развитием ребёнка и в большой степени является его показателем (О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева). Усвоение ребёнком родного языка происходит в строгой последовательности и характеризуется у разных детей «общими психофизиологическими условиями, которые действуют единообразно у всех людей и которые поэтому кладут свой отпечаток и на структуру языка» [35].

Рассматривая процесс становления и развития речи, отечественные исследователи (А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, К.Г. Ушаков) отмечали, что ребёнок проходит несколько этапов, связанных с восприятием слова. На первой ступени слово лишь выполняет номинативную функцию, функцию называния. На следующей стадии, которая захватывает преддошкольный и дошкольный возраст, ребёнок усваивает морфологическую и лексическую структуру слова. Именно на этой стадии при произнесении того или иного слова в сознании ребёнка всплывает не только конкретный предмет, обозначаемый данным словом, но и «те формы взаимодействия, в которые этот предмет вступает с другими предметами» [36]. Третья стадия - это стадия абстрактного обобщения, когда слово отражает не только определённый предмет, но и систему отвлечённых категорий, а также приобретает особые функции.

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм. Выдающие педагоги, психологи психолингвисты уделяли проблеме развития грамматического строя в онтогенезе пристальное внимание, различные аспекты детской грамматики описаны в работах многих авторов: А. Н. Гвоздева , Т. Н. Ушаковой , А. М. Шахнаровича , Д. Б. Эльконина , С.Н. Цейтлин, Ф.А. Сохина и другие.

Грамматический строй языка – система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования, синтаксиса. Эту систему изучает лингвистика и описывает академическая грамматика [37]. Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.). При формировании грамматического строя речи ребенок должен понять сложную систему грамматических закономерностей на примере анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на

практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [37].

В работах многих исследователей, как в области общей и специальной педагогики подчёркивается, что овладение грамматической стороной речи теснейшим образом связано с развитием абстрактно-логического мышления. В свою очередь, развитие грамматики в её абстрагирующей функции имеет огромное значение, как для развития речи, так и для развития высших психических функций [38].

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматически формы слов [39].

Среди причин, объясняющих трудность усвоения грамматических значений, специалисты видят в том, что данные значения абстрактны, ребёнок не осознаёт их, а воспринимает лишь конкретные формы их воплощения. Он усваивает грамматические категории в процессе естественного восприятия речи окружающих, слыша грамматические формы родного языка и постепенно проникая в их смысл.

Согласно когнитивной теории, предложенной Ж.Пиаже, язык формируется у ребенка, опираясь на предшествующий интеллектуальный опыт, интеллектуальное развитие. Язык является необходимым, но недостаточным условием для построения логических операций [40].

Согласно психолингвистической теории речевой деятельности, одним из основоположников которой является А.А. Леонтьев, на его развитие оказывают влияние социальные и познавательные (когнитивные) факторы. По мнению автора в развитии речи ребенка важную роль оказывают социальное окружение и

предметно-познавательная деятельность, формирующие у него потребность овладеть ею [41].

Речевое общение является одним из важнейших факторов, формирующих психическую деятельность ребенка. У него появляется возможность систематизировать накопленный опыт, выделить нужные признаки и обобщать их (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.М. Шахнарович). Несформированность же какого-либо из языковых компонентов речевой системы ребенка влечет за собой её изменения (А.Р. Лурия).

Отечественные исследователи, изучая процесс развития речи отмечали три ступени, связанные с восприятием слов которые проходит ребенок.

1. Довербальный – приходится на первый год жизни. В этот период в ходе довербального общения с окружающими складываются предпосылки развития речи. Ребенок не умеет говорить. Но складываются условия, в последующем обеспечивающие овладение речью ребенком. Этими условиями является формирование избирательной восприимчивости к речи окружающих.

2. Переход ребенка к активной речи. Он приходится обычно на 2 год жизни. Ребенок начинает произносить первые слова и простейшие фразы, развивается фонематический слух. Очень важно для своевременного овладения ребенком речью и для нормального темпа ее развития на первом и втором этапах имеют условия общения со взрослым.

3. Совершенствование речи как ведущего средства общения. В ней все точнее отражаются намерения говорящего, все точнее передается содержание и общий контекст отражаемых событий. Происходит расширение словаря, усложнение грамматических конструкций, четче становится произношение. Но лексическое и грамматическое богатство речи у детей зависит от условий их общения с окружающими людьми. Они усваивают из слышимой ими речи только то, что необходимо и достаточно для стоящих перед ними коммуникативных задач.

К концу дошкольного возраста дети практически владеют почти всеми законами словообразования и словоизменения. Ситуативность речи (отрывочность и понятность лишь в конкретных условиях, привязанность к наличной ситуации) становится все менее выраженной. Появляется связная контекстная речь – развернутая и грамматически оформленная.

Развитие грамматических особенностей речи связано с коммуникативной деятельностью ребёнка. В ходе овладения активной лексикой ребёнок образует словесные связи, формируется и развивается словоизменение и словообразование. Усвоение грамматических норм идёт по мере обогащения активного и пассивного словаря.

Исследования А.М. Шахнаровича показали, что дети при овладении формами слов основываются на предметном восприятии и образном соотнесении. «Ребёнок, ориентируясь на звучание морфемы, должен искать в самом звучании отражение предметной действительности. Ребёнок может найти это отражение, если он установит, прежде всего, то звуковое изменение слова, которое вносит морфема, и соотнесёт это изменение с изменением в предметной, действительности. Эти изменения могут быть вызваны действиями предмета (изменения состояния), могут касаться признаков предмета, (качественные изменения), могут относиться к численности предметов и т.п. [42]. Для образования некой словоформы детям необходимо наглядное представление о произносимом. А.М. Шахнарович указывает, что «ребёнок переносит отношения предметов на отношения в языке (отношения форм) и требует логики и прямого отражения первых во вторых» [42]. По мнению Т.Н. Ушаковой, развитие речевых выражений основано на формировании временных связей, которые формируются и устанавливаются на основе наглядного представления, ситуации. «Наглядное, образное начало в соотнесении, предмета, ситуации и формы выражения в раннем возрасте достаточно прочно и способствует развитию грамматики ребёнка» [42]. Поскольку грамматические значения абстрактны, для их формирования необходим достаточно высокий уровень мышления (Ф.А. Сохин, А.Г.

Тамбовцева, Е.И. Тихеева, А.М. Шахнарович). Именно поэтому особенно важным становится применение наглядности в обучении грамматической стороне речи.

1.2 Особенности развития грамматической стороны речи и ее компонентов у дошкольников

Формирование различных сторон языка (фонетики, лексики, грамматики) у ребенка дошкольного возраста протекает неравномерно и в определенной степени несинхронно, на различных этапах развития на передний план выдвигается та или иная сторона. Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов [13].

В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка ребенка приобретает специфические тенденции и новые взаимосвязи с развитием сторон языка [43,28].

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании непроизвольных высказываний, состоящих из одного – двух простых предложений. Центральными нововведениями в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение, главным образом через игры со звукоподражанием.

Пятый год жизни знаменуется становлением произвольности речи, формированием фонематического восприятия, осознанием простейших языковых

закономерностей, что проявляется, в частности, в изобилии языковых игр с грамматическим содержанием (словотворчество, «грамматические переборы»).

Шестой и седьмой год жизни — этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, освоения способов вычленения из речи (осознания) предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи [43].

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

1.этап однословного предложения (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.),

2.этап предложений из нескольких слов-корней (1 год 8 мес. – 1 год 10 мес.).

Первый этап I периода, на этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые он использует для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни.

Второй этап I периода – этап предложений из нескольких слов-корней. На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три

слова, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства языка не дифференцируются, остаются вне сферы его восприятия[43].

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

1.этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес.— 2 года 1 мес.);

2.этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес. — 2 года 6 мес.);

3.этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. — 3 года).

Первый этап II периода характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой, неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и (фонетически всегда -и по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием -у (кису, куклу), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы (нет кисы), окончание -е для обозначения места (толе вместо на столе), при этом предлог не употребляется. К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования

с существительными [13]. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3—4 слов.

Второй этап II периода — этап использования системы флексий для выражения связей слов. Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих.

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» [43]. Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями. Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы. Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова.

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования (С. Н. Цейтлин), позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка [28]. На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения. Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение

окончаний. Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5—8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода — этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений. Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка — флексий [43]. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе — толе). Но этот период непродолжителен. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент— предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы [13]. На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются служебные слова.

III период — период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы» исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой фильтров, накладываемых на использование общих правил. В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (на коне), тенденции унификации основы (пени, левы). После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (заплатю). Усваивается согласование

прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление [44].

Спонтанное усвоение языка и форм речи у детей носит творческий характер, проявляется в речевом и словесном творчестве. Подражание, повтор, несомненно, играют определенную роль в овладении языком, но эти процессы не имеют формы слепого повторения, специального зазубривания образцов. Ребенок самопроизвольно, проявляя творчество, начинает обыгрывать понравившееся слово или форму, активно, многократно использовать их в инициативной речи, отыскивая для них новый контекст, «нащупывая» фонетический облик.

Аграмматизмы (инновации) в детской речи — естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают в результате сложно организованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем — и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к освоению грамматического строя языка, формированию способности к произвольному использованию в речи грамматических средств [45].

Формирование разных сторон грамматического строя языка дошкольника происходит несинхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году— элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности (в словоизменении); на седьмом году — элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций [45].

Таким образом, к школьному возрасту ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

1.3 Комплексная характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи

Речь занимает ключевое место в системе высших психических функций и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека. Вне речи невозможно формирование личности. Согласно современным представлениям высшие психические функции — это сложные системные психические процессы (сознательные формы психической деятельности), формирующиеся в процессе развития человека под влиянием общества, связанные с употреблением знаков, обеспечивающие пластичность и адаптивность поведения. [18]

Современный ребенок к пяти годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полностью излагать свои мысли, легкого строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки. Такой ребенок произвольно произносит все звуки, легко произносит многосложные слова. Его словарный запас составляет от четырех до пяти тысяч слов. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи. [6]

Общее недоразвитие речи (ОНР) — сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.[7]

Большой интерес представляют работы Р.Е.Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвитая. Исходя из коррекционных задач, Р.Е.Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням, четвертый уровень представлен в работах Т.Б.Филичевой [8]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [9].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов и звуковых комплексов. Речевая подражательная деятельность детей реализуется лишь в слоговых комплексах, состоящих из 2-3 плохо артикулируемых звуков. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонаций и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуаций можно расценить как однословные предложения.

Характерной чертой I уровня речевого развития является отсутствие грамматических связей слов между собой и морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Названия действий чаще употребляется в

форме инфинитива или повелительного наклонения. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации и не может служить средством полноценного общения. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения — жестами, мимикой. Пассивный словарь детей шире активного, но понимание речи остается ограниченным по сравнению со здоровыми детьми того же возраста. Особые трудности вызывает понимание значений грамматических изменений слова. Дети не различают формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глаголов, формы женского и мужского рода, не понимают значения предлогов. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Фонетический состав употребляемых слов ограничен звуками раннего онтогенеза речи, отсутствуют звуки, требующие верхнего подъема языка, нет стечений согласных, искажена ритмико-слоговая структура слов.

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е.Левина указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Отмечается смешение падежных окончаний, многочисленные ошибки в употреблении родительного падежа множественного числа существительных, в употреблении числа и рода глаголов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Часто дети со II уровнем речевого развития употребляют существительные в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. Характерным остается резко выраженный аграмматизм [21]. На этом уровне развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: смешиваются по значению или опускаются вообще. Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на II уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм, в отличие от I уровня. Дети могут

ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Словарь на данном уровне становится более разнообразным. В спонтанной речи детей отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Однако словарь остается ограниченным качественно и количественно. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Пассивный словарь на II уровне значительно увеличивается за счет понимания грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов. Дети могут ориентироваться на некоторые морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличителыюе значение.

Звукопроизносительная сторона речи остается несформированной. Наиболее характерны в этот период замены одних звуков другими, смешение таких звуков как П-Т-К, С-Т. Очень часто отсутствуют мягкие согласные звуки П-Б-М, Т-Д-Н перед гласными А, О, У. Нарушено произношение свистящих, шипящих, аффрикат. Одним из распространенных и специфических дефектов остаются затруднения в усвоении слоговой структуры слов: многосложные слова упрощаются, отмечаются перестановки слогов, звуков, замены и уподобления слогов. Для детей характерно нарушение слуховой дифференциации звуков как внутри основных фонетических групп, так и звуков различных фонетических групп, что говорит о недостаточности фонематического восприятия и неподготовленности к овладению звуковым анализом и синтезом.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется на уровне связного высказывания. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира. При этом они пользуются простыми

предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. При попытках что-то пересказать или рассказать количество аграмматизмов возрастает.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений.

Характерным нарушением является произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (сь, б, г, к). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи.

Детям с III уровнем речевого развития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении 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.

Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы).

Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительные прилагательные от существительных (морковный-морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведрочко).

На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов.

Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения.

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются [10].

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, выборе адекватных

коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина [1], А.В.Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [10].

У детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память [11].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи страдают все структурные компоненты речи; снижена память, внимание, словесно-логическое мышление; отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики — общей, мимической, мелкой и артикуляционной. [12]

1.4 Особенности формирования грамматического строя речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи

Большая часть всех речевых патологий у детей вызвана причинами, действовавшими в доречевой период развития. Однако в независимости от формы ребенку придется овладеть языком согласно общим законам: сначала как средством общения, а уж потом как средством мышления. Ребенку нужно будет овладеть всей сложной многоуровневой системой языка, всеми закономерными отношениями ее частей и элементов (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина).

Основным механизмом, способствующему формированию грамматического строя речи у ребенка, является овладение им закономерностями языка и языковыми обобщениями, что позволяет преобразовывать смысл в речевое высказывание.

При разных формах общего недоразвития речи, например при алалии, у ребенка расстраивается усвоение знаковой системы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи. У детей же со стертой формой дизартрии, по мнению ученых, механизмом недоразвития грамматического строя языка является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу [56]. Ряд ученых указывают на вторичное недоразвитие у детей со стертой дизартрий грамматического строя речи (Л.В. Лопатина, Е.Ф. Соботович).

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи 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. Анализ речи детей с общим недоразвитием речи обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.

Нарушения грамматического строя речи при общим недоразвитием речи, обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Овладение морфологической системой языка предполагает многообразную интеллектуальную деятельность ребенка: ребенок должен научиться сравнивать слова по значению и звучанию, определить их различие, осознавать изменения в значении, соотносить изменения в звучании с изменением его значения, выделять элементы, за счет которых происходит изменение значения, устанавливать связь между оттенком значения или различными грамматическими значениями и элементами слов (морфемами). Например: нож — значение единственности; ножи — значение множественности; ножом — значение орудийности.

Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основной механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

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

1.неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложков);

2.неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных;

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 (под стола, в дому, из стакан).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т. Н. Ушаковой) [48], 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.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С. Н. Цейтлин) [28].

1.Унификация места ударного слога, т. е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова (стола нет, много поездов).

2.Устранение беглости гласных, т. е. чередования гласного с нулем звука (левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр).

3.Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет, соседы).

4. Устранение наращения или изменения суффиксов (друг — други, ком — комы, стул — стулы, котенок — котенки, чудо — чуды, дерево — деревы).

5. Отсутствие супплетивизма при формообразовании (человек — человеки, ребенок — ребенки, лошадь — лошаденоки).

При этом выбор окказиональной флексии происходит из парадигмы форм одного и того же грамматического значения; «ошибочный выбор функционального элемента всегда происходит внутри требуемого функционального класса или подкатегории» [27]. 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.

Так, например, рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, так как противопоставление «один» и « много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста.

Наряду с окказиональными формами, характерными как для нормального, так и для нарушенного онтогенеза у детей с общим недоразвитием речи, выявляются и специфические аграмматизмы.

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.

Е.Ф. Соботович считает, что усвоение системы словообразования является, с одной стороны, более сложным, а с другой - более творческим процессом, чем усвоение грамматической системы словоизменения: количество используемых элементов очень велико, одни и те же суффиксы и приставки употребляются в разных значениях, и наоборот, для выражения одних и тех же значений используются разные приставки и суффиксы [15]. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова указывают на то, что «словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путём соединения, комбинирования морфем» [14].

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

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

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

Специфической особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи 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 осуществляется у детей с общим недоразвитием речи более замедленными темпами.

Итак, общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, при нормальном слухе и интеллекте.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя, в развитии внимания, памяти, вербально-логического мышления, зрительного и языкового анализа и синтеза у детей проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом. Особенно многоаспектными и сложными у детей с общим недоразвитием речи, по нашему мнению, являются нарушения грамматического строя речи, а именно недостатки в усвоении грамматических конструкций, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

1.5 Игровая деятельность в процессе развития речи дошкольников

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребёнка, когда возникают основы личности, складывается воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность.

Однако все эти важнейшие качества формируются не на учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности дошкольника - в игре.

Специалисты указывают, что игра - это единственная деятельность ребёнка, имеющая место во все времена и у всех народов. Развивающая и воспитывающая ценность игры отмечалась педагогами прошлого - Д. Локком, Ж.Ж. Руссо и др. Ещё в IX веке немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания Ф. Фребель квалифицировал игру как педагогическое явление. Подметив дидактичность игры, он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребёнка. Согласно Ж.Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной.

П.П. Блонский указывал, что игра является доминирующей деятельностью ребёнка в дошкольном возрасте [26]. Именно в игровой деятельности формируются и закрепляются основные знания, умения и навыки ребёнка.

Л.С. Выготский считал, что игра «создаёт зону ближайшего развития ребёнка». «В игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [25].

А.Н. Леонтьев писал об игровой деятельности дошкольников: « Дело не в количественном месте, которое занимает этот процесс. Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребёнка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития» [24]. Д.Б. Элькониным было установлено влияние игровой деятельности на психическое развитие дошкольника, в частности, на интеллектуальное развитие. « Игра выступает, как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап - умственных действий с опорой на речь» [23].

Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребёнок сам, добровольно подчиняется

определённым правилам, причём именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребёнка осмысленным и осознанным, превращает его из полевого в волевое. Поэтому игра - это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность.

Игра возникает у ребёнка не самопроизвольно, как продукт чисто индивидуального творчества, а под влиянием социального окружения, в результате освоения социального опыта. В этом игровая деятельность очень схожа с речевой деятельностью (А.В. Запорожец).

Рассматривая игру как феномен сознания, исследователи подчёркивают, что именно в дошкольном возрасте в процессе игры «раскрывается непосредственное единство ребёнка со взрослым, характерное для младенчества, и ещё не устанавливается жёсткая авторитарная связь между ребёнком и взрослым, характерная для школьного обучения. Игра же как феномен сознания - это способ ребёнка быть равным со взрослым, диалогизировать с ним» [22].

Некоторые исследователи дают определение игре в широком и узком смысле этого слова. Игра в широком смысле понимается как инструментально данный (взятый, организованный) фрагмент реальности. В узком смысле игра понимается как особым образом организованная деятельность группы людей. Управление игрой понимается как особый вид деятельности, основанный на создании таких систем ограничений, которые порождают игровые процессы, обеспечивающие достижение целей игры (А.С. Славина, Е.О. Смирнова). Выделяя два главных признака игры - непродуктивный характер и преобладание воображаемого плана над реальным, исследователь игры Г.Г. Кравцов сосредотачивает своё внимание на втором признаке - «мнимой ситуации» (по терминологии Л.С. Выготского). Он описывает последовательность смены игр и развёртывания игры как детской деятельности.

Игры с правилами - наивысшая точка развития игры. А.Н. Леонтьев считал, что « игры с правилами рождаются в ролевых играх с воображаемой ситуацией» и «стоят на рубеже классической дошкольной игры» [51]. Между сюжетно-ролевой игрой и играми с правилами, по мнению исследователей, существует «генетическая преемственность. В игре с правилами нет роли, но есть определённая внутренняя позиция и образ действий, оговорённый правилами» [20]. Между сюжетно-ролевыми играми и играми с правилами много общего: «наличие условной игровой цели, необходимость активной самостоятельной деятельности, работы воображения». Отличия же между ними в том, что в сюжетно-ролевой игре «активность детей направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. В играх с правилами главное — решение задачи, выполнение правил» [19].

Игры с правилами — высшая ступень развития игры, а «особенностью игр с правилами является то, что овладение этими играми предполагает специальный подготовительный этап по усвоению правил», наличие которого «очень важно, так как деятельность детей в это время приближается по своему характеру к принципиально новой деятельности — учебной» [17]. Одной из переходных форм к неигровой деятельности, которую она сама и подготавливает, А.Н. Леонтьев считал дидактическую игру [51]. Называя эти виды игр рубежными, А.Н. Леонтьев считал их переходными либо к неигровой деятельности, либо к играм, характерным для школьников.

Дидактические игры дошкольников классифицировала А.К. Бондаренко [4]. Она положила в основу классификации предметное оснащение игр: - игры с предметами (игрушками, природным материалом); - настольно-печатные; - словесные. В литературе практически не встречаются развёрнутые классификации дидактических игр дошкольников с общим недоразвитием речи. В.И. Селиверстов классифицирует дидактические игры также в зависимости от коррекционных задач: - игры для формирования правильного звукопроизношения; - игры для развития грамматического строя речи; - игры для развития связной речи. Каждый

исследователь определяет дидактическую игру по-своему, ставя во главу угла то, что, по его мнению, является наиболее значимым, для её характеристики. Некоторые исследователи считают дидактическую игру практикой развития: ребёнок играет потому, что развивается и развивается потому, что играет. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что обучение в форме дидактических игр основано на одной из закономерностей игровой деятельности ребёнка — на его стремлении входить в воображаемую ситуацию, действовать по мотивам, которые она диктует [3].

Некоторые современные учёные не считают дидактическую игру игрой в полном смысле этого слова. А.М. Новиков утверждает, что дидактическая игра не является игрой прямом смысле этого слова, поскольку эта форма деятельности преследуют определённую цель, в данном случае учебную. А подлинная игра цели не имеет. Учебные игры во всех модификациях являются некоторым симбиозом игровой и учебной деятельности» [57]. Также он рассматривает игру, как одну из форм организации учебной деятельности. Специалисты разграничивают понятия игра и игровая деятельность, подчеркивая, что последняя, в сравнении с игрой, является понятием более узким, предполагающим особую деятельность детей по моделированию мира, которую можно формировать и развивать [58].

Разграничивая понятия игра и игровая деятельность, исследователи подчёркивают, что игровая деятельность по сравнению с игрой, понятие более узкое, оно предполагает специальную деятельность детей по моделированию мира, которую можно формировать и развивать. «На основе игровой деятельности у ребёнка формируется ряд психологических новообразований. Это прежде всего воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ребёнку производить в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие». Игровая деятельность — это такой вид деятельности, в процессе которого создаются и развёртываются условные формы взаимосвязи субъекта и объекта. Объектами в данном случае являются определённые явления и процессы, которые подлежат

игровой имитации окружающего мира. Субъектами - познающий ребёнок или группа детей. Реальный объект замещается мысленной или наглядной условной моделью [55]. Это становится возможным потому, что объект заменяется другим объектом такого же рода или класса, обладающего для действующего субъекта тем общим, типичным, что характерно для определённого рода, класса объектов. Игровая деятельность — это деятельность, связанная с условностями. Специалисты отмечают, что игровая деятельность - «самая свободная и естественная форма проявления детской деятельности, в которой уже сегодня осознаётся, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления личного творчества и личной активности».

Принимая во внимание мысль В.П. Белянина о том, что «речевая деятельность включена в другие виды деятельности человека и сама по себе самостоятельным видом деятельности не является» [49], важным оказывается объединение речевой деятельности с игровой. Это становится особенно важным при организации коррекционного обучения в детском саду, поскольку , в данном случае приходится организовывать учебную деятельность дошкольников, при том, что в этот возрастной период и при их ступени психического развития наиболее естественной является игра. Игровая деятельность, являясь у 5-6 летних детей ведущей, как говорилось выше, может способствовать решению коррекционных задач. В игре, организованной на занятии, «создаются такие условия, в которых каждый ребёнок получает возможность самостоятельно действовать в определённой ситуации или с определёнными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт» [50]. Большой потенциал игры в коррекционно-педагогической работе видит В.И. Селиверстов, подчёркивает, что игра способствует созданию условий для общения, развитию речевой активности формированию коммуникативных навыков. В коррекционно-педагогической работе он считает важным осуществлять «содержательное единство» между работой по развитию игровой деятельности детей и другими

направлениями (изобразительной деятельностью, развитием речи, музыкальными занятиями и т.п.) [51].

Игровая деятельность дошкольников с ОНР имеет некоторые особенности. Специалисты указывают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи своеобразие игровой деятельности проявляется в неустойчивости интереса к игре: дети с ОНР не способны к длительной игровой деятельности [52]. Кроме того, недостаточная речевая активность детей с ОНР, обусловленная системным речевым недоразвитием, отрицательно сказывается на формировании игровой деятельности [53].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи нуждаются в коррекционном воздействии все виды деятельности, в том числе и игровая. Применение в логопедической работе игровой деятельности является не только средством развития речи (в данном случае её грамматической стороны), но и средством развития самой игровой деятельности, что, в конечном итоге способствует развитию всех психических процессов ребёнка с общим недоразвитием речи [51].

Вывод

Для осуществления речевого общения необходимо уметь выражать и передавать мысли, правильно отбирать слова для построения из них лексико-грамматических конструкций. При общем недоразвитии речи трудности отбора слов и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо. Только освоив определённые языковые закономерности, ребёнок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Не усвоение же закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Сформированный грамматический строй речи – непременное условие успешного и своевременного развития монологической речи. Ребенок, у которого развит грамматический строй речи, эмоционально здоров: он не скован в общении со сверстниками, небоязлив в речевых высказываниях, в выражении своих собственных мыслей, чувств, настроений; он безболезненно входит в школьный коллектив, чувствует себя полноценным и равноправным участником коллективной деятельности.

Исследования Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей лексико-семантической и структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают большие трудности в программировании высказывания [5], в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

Спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

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.

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. Исследование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

2.1. Цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента. Характеристика детей экспериментальной группы

Цель исследования: выявить особенности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи и определить пути их коррекции.

Задачи исследования:

1. Определить содержание методики исследования грамматического строя речи.

2. Провести констатирующий эксперимент с целью изучения особенностей грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

3. Сопоставить экспериментальные данные, полученные в ходе диагностики уровня развития грамматического строя (словоизменения, словообразования и синтаксиса) у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным уровнем речевого развития.

4. Определить методические рекомендации по коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

В работе были использованы следующие **методы**:

1. Организационные — сравнение, изучение динамики;

2. Эмпирические — наблюдение, экспериментальные (констатирующий эксперимент), биографические методы;

3. Количественный и качественный анализ полученных данных;

4. Интерпретационный метод;

5. Анализ литературных данных.

Организация констатирующего эксперимента

Исследования проводились в период с декабря 2017 года по март 2018 года на базе МБДОУ детский сад № 121 комбинированного вида города Батайска. В исследовании приняли участие 2 группы по 10 детей 6-7 летнего возраста: первая группа - контрольная (дети с нормальным речевым и интеллектуальным развитием), вторая - экспериментальная (по результатам обследования детей у психоневролога, отклонений в психическом развитии не отмечается, по заключению психолого-медико-педагогической комиссии был поставлен диагноз – общее недоразвитие речи III уровня речевого развития в сочетании со стертой дизартрией, слух и зрение сохранны).

Этапы исследования:

1. Подготовительный: изучение и анализ литературных источников по теме исследования; постановка проблемы; определение цели и задач;
2. Основной: проведение констатирующего эксперимента по выбранной методике;
3. Заключительный: выбор методических рекомендаций к проведению коррекционной работы; обобщение результатов, формирование выводов, оформление выпускной квалификационной работы.

Взаимодействие экспериментатора и ребёнка было направлено на то, чтобы выявить:

-какие грамматические средства сформированы к моменту обследования,

-какие грамматические средства не сформированы к моменту обследования;

-характер несформированности грамматических средств.

Экспериментальную группу составили десять детей 6-7 летнего возраста. У всех испытуемых наблюдалось общее недоразвитие речи (III уровня речевого развития) в сочетании со стёртой дизартрией.

В анамнезах обследуемых детей имеются ссылки на пренатальную патологию: гестозы 1 степени, острые вирусные заболевания матерей во время беременности, а так же патологию родов : затяжные или быстрые роды, гипоксия, синяя асфиксия, кесарево сечение, использование средств родовспоможения. В постнатальный период развития у всех детей наблюдались частые вирусные заболевания, у одного – установлено поражение центральной нервной системы, желтуха новорожденных, вегето- сосудистая дистония по гипертоническому типу, астигматизм и т.д. у некоторых родителей так же есть нарушения произношения. Таким образом, анамнезы детей с общим недоразвитием речи носят отягощенный характер.

Процесс исследования начинался с установления контакта с ребёнком. Учитывалось психическое состояние каждого ребенка и вследствие этого все задания предоставлялись в доступной игровой форме.

В ходе исследования были выявлены психолого-педагогические особенности детей. Также было установлено, что грамматический строй речи у детей с общим недоразвитием речи не соответствует возрасту.

В качестве примера можно привести некоторые характеристики обследуемых детей:

Девочка 6 лет 2 месяца.

Речевая среда благоприятная. Ребенок от второй беременности. Во время беременности у матери наблюдался гестоз 1 степени. Во время родов использовалась механическая стимуляция. Ребенок находился на искусственном вскармливании. Начал держать голову с 2,5 месяцев, сидит с 8 месяцев, ходит 1 года 2 месяцев.

Ранее речевое развитие замедленно: первые слова к 2,3 годам, фразовая речь к 2,11 годам. В первые годы жизни болела краснухой в 3 месяца, отит в 10 месяцев. До двух лет ребенок часто болел ОРВИ. Отмечается мономорфное нарушение звукопроизношения, нарушение звукослоговой структуры слова в многосложных словах, недоразвитие фонематического анализа. В речи встречаются грубые ошибки в словообразовании. Скудный словарный запас. Связная речь развита плохо, наблюдается аграмматизмы в устной речи.

Мальчик 6 лет 7 месяцев.

Речевая среда благоприятная. Ребенок от первой беременности. Беременность протекала без осложнений. Натальный период: роды в срок, применение химической стимуляции, гипоксия в родах. Начал держать голову с 2 месяцев. Сидит с 6,5 месяцев, стоит с 7,5 месяцев, ходит с 10,5 месяцев. Перенесённые заболевания до года: ОРВИ; после года: ОРВИ, пневмония, постнатальное поражение центральной нервной системы. Речевое развитие: первые слова к 1,7 года, фразовая речь с 2,6 лет. Отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения: боковой сигматизм свистящих, увулярный ротацизм. Скудный словарный запас. В речи встречаются ошибки при словоизменении и словообразовании. Связная речь развита плохо, наблюдается аграмматизмы.

2.2. Научно-теоретические основы исследования

Проведя анализ научно – методической литературы в аспекте проблемы исследования, это послужило основой для выбора методики исследования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. При разработке методики экспериментального исследования опирались на следующие положения:

- о грамматическом строе языка как системе языковых единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования, синтаксиса (Т. Н. Ушакова, Г. А Черемухина, С.Н. Цейтлин, Ф.А. Сохин);

- о функционировании грамматического компонента языковой способности в речевой деятельности. Грамматическое структурирование высказывания происходит на этапах внутреннего программирования и развертывания программы вначале на уровне глубинных семантико-синтаксических структур, а затем — исполнительского звена и последнее это контрольный блок, соединение замысла и исполнения.

- о формировании грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) в онтогенезе, которое осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. При формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [28].

- об общем недоразвитии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом как речевой аномалии, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения, связной речи (Н. С. Жукова, Мастюкова Т.Б., Т. В. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова).

- игровая деятельность, как основная и ведущая в дошкольный период (А.Н. Леонтьев, И.А. Сикорский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др.)

2.3 Содержание методики констатирующего эксперимента

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

Грамматика состоит из взаимосвязи морфологии и синтаксиса, а это значит, что диагностика грамматического строя речи у дошкольников проводится по следующим направлениям:

- особенности построения предложений;

- особенности словообразования;

- особенности словоизменения.

Содержание методики констатирующего эксперимента было выбрано с учетом методов и приёмов, предложенных в работах Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаевой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Уваровой [29,30,31,32,34].

В зависимости от видов грамматических операций, изучаемых у дошкольников, представленные экспериментальные задания соединились в следующие три блока:

1 экспериментальный блок объединяет задания направленные на проверку производных имен существительных, глаголов и прилагательных, на образования имен существительных и прилагательных суффиксальными способами, глаголов путем присоединения приставки.

2 экспериментальный блок объединял задания, направленные на анализ : согласования существительных в числах, родах и падежах; согласования прилагательных с существительными; согласования глаголов с существительными; согласования числительных 2 и 5 с существительными.

3 экспериментальный блок соединил задания, направленные на исследование : составление предложений из слов в начальной форме; добавление пропущенных слов в предложении.

Содержание методики констатирующего эксперимента отражены в Приложении.

Глава 3. Особенности нарушений грамматического строя речи и ее компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Анализ результатов констатирующего эксперимента происходил по направлениям: исследование словообразовательных умений; исследование умений словоизменений; исследование синтаксических умений.

При оценке выполнения задания на грамматическое структурирование учитываются следующие критерии: правильность выполнения и способ выполнения задания. Каждое задание оценивается следующим образом:

Высокий уровень выполнения заданий (4 балла) - самостоятельное и правильное выполнение задания;

Уровень выше среднего (3 балла) - правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные ответы с ошибками;

Средний уровень (2 балла) – правильное выполнение лишь половины заданий;

Низкий уровень (1 балл) – неправильное выполнение большинства или всех заданий.

3.1 Анализ экспериментальных данных нарушения словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности верификации производных наименований

Проведение верификации слова предполагает достаточную ориентировку ребенка в его звуковом и морфемном составе. Подобная ориентировка возможно лишь тогда, когда у ребенка сформирована базовая словообразовательная операция вычисления словообразовательных морфем в рамках слова и их начального осознания [31].

С целью изучения начальных словообразовательных возможностей во время эксперимента детям предлагается ряд заданий, направленных на исследование возможностей ребенка ориентировки в звуковом составе производных имен существительных, прилагательных и глаголов. А именно успешность проведения операции вычленения и осознания аффиксов производных существительных, прилагательных, глаголов детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Проведя анализ заданий направленных на верификацию имен существительных, прилагательных и глаголов, показал определенно значительное различие в успешности выполнения заданий у детей контрольной и экспериментальной групп. Без ошибок задания 1.1 в контрольной группе выполнили 6 детей, задание 1.2 – 7 детей, задание 1.3 - 9 детей, но в экспериментальной группе задание 1.1 безошибочно не выполнил никто из детей, задание 1.2- 2 ребенка, 1.3- 1 ребенок (смотри таблицу 1)

Таблица 1 – Количественные результаты выполнения заданий на верификацию производных наименований у детей контрольной и экспериментальной группы (в баллах)

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.1	Верификация производных имен существительных	2,6	3,6
1.2	Верификация производных имен прилагательных	2,9	3,7
1.3	Верификация производных глаголов	2,8	3,9

По итогам исследования было обнаружено, что у детей экспериментальной группы недостаточно развита ориентировка в звуковом и морфемном составе имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

У детей контрольной группы возникли единичные затруднения при выполнении заданий 1.1-1.3. Эти затруднения были вызваны следующими заданиями направленными на верификацию пары слов «цветник- цветочница», «кошкин-кошачий» . Подобные колебания в выборе слова, на наш взгляд, обусловлены трудностями доминированием определенного речевого стереотипа, заданного в детской литературе. Успешность выполнения данных заданий определяется полноценной когнитивной и языковой зрелостью детей контрольной группы.

Показатель успешности выполнения верификации производных имен существительных у экспериментальной группы более ниже, чем у контрольной группы детей. В задании экспериментальной группой были сделаны такие ошибки, как смешение производных имен существительных, в составе которых есть омонимичные суффиксы. При восприятии производных имен существительных, дети экспериментальной группы ориентировались и на корневой, и на аффиксальный элементы слов. Доминирование значение корневой части создает такие условия, при которых последующие за ней словообразовательные элементы не вычленяются как автономные знаки и не противопоставляются друг другу.

Такие ограниченные возможности Туманова Т.В. объясняет, недоразвитием когнитивных процессов у детей с общим недоразвитием речи. Также автор отметила трудности в обработке вербальной информации и проведения операции спецификации ситуации. У дошкольников с общим недоразвитием речи центральный процесс овладения грамматикой речи — процесс генерализации, отвечающий за установление связи между аналогичными явлениями и аналогичными словоформами находится еще в стадии зарождения [31,33].

Анализ задания направленного на верификацию производных имен прилагательных, показал, что у детей экспериментальной группы не до конца сформирована система значений словообразовательных аффиксов. Дети самостоятельно не могу определить соответствует ли языковой норме произведенное ими слово. Пример: вместо «лисья» ребенок выбирает «лисиная», вместо «волчий»- «волчачий», вместо «апельсиновой»- «апельсиное».

Анализ неверных ответов на задания, позволил выявить, что у детей экспериментальной группы, что они либо воспринимают слово как целый, неразложимый на отдельные фрагменты звукокомплекс, либо только начинают ориентироваться в его звуковом и морфемном составе.

При этом у детей данной группы превалирует ориентировка на корневой, а не аффиксальный элемент слов. В отличие от детей с нормальной речью, имеющих единичные затруднения в ориентировке в морфемном составе производных слов, у дошкольников с общим недоразвитием речи подобные затруднения носят выраженный и стойкий характер.

Анализ результатов заданий, направленных на верификацию производных глаголов, позволил выявить, недостаточность когнитивной и речевой зрелости у детей экспериментальной группы. Наиболее частотными вариантами ошибочных ответов были случаи, когда ответ не соответствовал предлагаемой экспериментатором наглядной ситуации, например, к картинке «дети поливают огород» предлагалось слово «наливают», к картинке «мама пришила пуговицу»-«зашила».

Задания направленные на верификацию производных глаголов, вызвали у детей экспериментальной группы наибольшие затруднения. Недостаточность навыков спецификации ситуации, ограниченность речевой практики детей, недостаточная сформированность системы словообразовательных аффиксов и правил их применения – все это причиной ошибочного выбора глаголов в предлагаемой речевой ситуации.

Особенности словообразовательной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ заданий по словообразовательной деятельности, позволил выявить существенные отличия в проведении интегративных операций детьми с общим недоразвитием речи по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Типичным для дошкольников с недоразвитием речи явилось непринятие словообразовательных задач, что выражалось в разных проявлениях: от полного отказа выполнять задание до ошибочных замен возможного производного слова на готовую лексему. Результаты статистической обработки экспериментальных данных показали, что задания на словообразования имен существительных, прилагательных и глаголов, оказались для детей экспериментальной группы менее доступными, чем их верификация.

Проанализируем более детально результаты выполнения заданий, направленных на изучение словообразовательных возможностей детей в продуцировании производных имен существительных и прилагательных суффиксальным способом и глаголов префиксальным способом.

Особенности словообразования имен существительных и прилагательных суффиксальным способом

Анализ результатов выполнения задания 1.4, направленного на словообразование имен существительных суффиксальным способом, показал существенные различия между языковыми возможностями детей контрольной и экспериментальных групп. Безошибочно задание 1.4 не выполнил ни один ребенок из двух групп (смотри таблицу 2). Все дети контрольной группы получили 3 балла, тогда как 8 детей экспериментальной группы получили 1 балл, 2 балла- 1 ребенок, 3 балла- 1ребенок. Иногда дети с речевым недоразвитием вообще отказывались давать ответ, объясняя это тем, что они не знают «как надо ответить», когда как в контрольной группе не было ни одного отказа, от выполнения задания.

Таблица 2 — Количественные результаты выполнения заданий на словообразование имен существительный, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами у детей контрольной и экспериментальной группы (в баллах)

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.4	Образование имен существительных суффиксальным способом	1,3	3,0
1.5	Образование имен прилагательных суффиксальным способом	1,9	3,0
1.6	Образование имен прилагательных суффиксальным способом	1,2	3,0
1.7	Образование глаголов префиксальным способом	2,3	3,5

Проведя анализ ошибок, были выделены следующие группы неправильных ответов, типичных для детей с общим недоразвитием речи:

- использование готовых лексических единиц, например вместо «сваривает»— «повар», «ракетчик» — «летчик»;

- повтор за экспериментатором мотивирующих слов;

- замена словообразования словоизменением, например вместо «ворсинка»— «ворса», «грибник» — «грибы»;

- ассоциативно-ситуативные высказывания, например «лесохранитель» вместо «лесник», «друг лилипут» вместо «дружок»;

- образование окказиональных форм различных видов:

1. использование суффиксов-заместителей, которых нет в русском языке: вместо «юность» - «юнын», вместо «победитель» - «победис»;
2. словообразовательные операции, сопровождающиеся грубыми нарушениями звукослоговой структуры слова: вместо «шахматист» — «шахматник», «победитель» — «победник» и т.д.
3. использование аффиксов, соответствующих другой части речи, нежели существительному: вместо «тракторист» - «тракторил», вместо «хранилище» - «хранил» и т.д.

Особенности словообразования имен прилагательных суффиксальным способом

Анализ результатов выполнения задания 1.5 и 1.6, направленных на словообразование имен прилагательных суффиксальным способом, показал сильные различия результатов между языковыми способностями контрольной и экспериментальной. Никто из двух групп детей не смог выполнить безошибочно задания 1.4 и 1.5. Все дети контрольной группы за оба задания получили по 3 балла, когда как за задание 1.5 в экспериментальной группе 3 ребенка получили 1 балл, 2 балла— 5детей, 3 балла—2 ребенка, за задание 1.6 в той же группе 1 балл получили 8 детей, 2 балла— 1 ребенок, 3 балла— 1 ребенок (смотри таблицу 2). Иногда дети с речевым недоразвитием вообще отказывались давать, мотивируя это тем, что они «не умеют это делать», у детей в контрольной группе не было зафиксировано ни одного отказа от выполнения задания.

Наибольшие трудности возникли у дошкольников с недоразвитием речи при образовании следующих слов: льняной, ржаной, оловянный, свинцовый, ключевой, корневой, прыткий, заводской, пестроватый, басистый, бревенчатый, сетчатый, чванливый. Перечисленные примеры лексического материала выходят за рамки часто употребляемых в речевой практике детей. Дошкольники с речевым недоразвитием в условиях ограниченности своей речевой практики не имеют возможности овладеть целым рядом словообразовательных моделей.

Проведя анализ ошибок, были выделены следующие группы неправильных ответов, типичных для детей с общим недоразвитием речи:

- пропуск словообразующего суффикса, например, вместо «льняной» - «леной», вместо «ржаной» - «рожий», вместо «льняной» - «ленной», вместо «оловянный» - «оловый» и т.д;

- грубое нарушения в звукослоговой структуре слов, например, вместо «ржаной» - «рожемый», вместо «льняной» - «леновый», вместо «корневой» - «коревый» и т.д.;

- повтор за экспериментатором мотивирующего слова, так, вместо «неряшливый» ребенок повторял «неряха», вместо «чванливый» - «чванится» и т.д.;

- замена нормативного словообразовательного суффикса на неподходящие, но присутствующие в русском языке, например, вместо «заводской» - «заводик», вместо «сетчатый»-«сетчной», вместо «ворсистый» - «ворсиный», вместо «пчелиный» - «пчелный», вместо «свинцовый» - «свинцевой» и т.д.

На рушения звукослоговой структуры слов отмечены при словообразовании производных имен прилагательных по наиболее сложным словообразовательным моделям. Следует отметить, что словообразовательные способности имен прилагательных достаточно плохо развиты у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Особенности словообразования глаголов префиксальным способом

Анализ результатов выполнения задания 1.7, направленного словообразование глаголов префиксальным способом, показал разницу между языковыми возможностями детей контрольной и экспериментальных групп. Безошибочно задание 1.7 выполнили 5 человек контрольной группы и ни один из экспериментальной. 5 детей контрольной группе получили 4 балла, 5 детей— 3 балла, в экспериментальной группе 3 ребенка получили 3 балла, остальные 7 – 2

балла (смотри таблицу 2). Случаи отказов давать ответ, не были зафиксированы ни разу.

Анализ результатов выполнения задания 1.7 показал, что наиболее часто ошибки у детей с речевым недоразвитием возникали на этапе выбора словообразовательного аффикса. Даже услышав контекст, у ребенка при выборе словообразовательной модели будущего слова и соответствующего ей префикса происходит сбой в применении тех языковых фильтров, которые в норме должны регулировать сочетаемость морфем внутри слова. Часто это приводит к механическому соединению отсылочной и формантной частей слов. Наиболее часто в роли этих формантов выступают сверхгенерализованные префиксы, а именно: до, по.

Бедность лексикона, недостаточность речевой практики не позволяют дошкольникам с речевыми нарушениями полноценно оценить полученное слово как правильное или не правильное.

Особенности интерпретации производных слов дошкольниками с недоразвитием речи

Важнейшим условием овладения ребенком словообразовательными операциями, является полное понимание обращенной к нему речи. Полноценное овладение словообразованием родного языка основывается на усвоении исторически сложившихся в нём моделей. Это указывает, прежде всего, на познание семантики конкретных производных слов, представленных в речевом общении с взрослыми носителями языка. В процессе восприятия производных слов происходит овладение формами, значением и способами сочетаемости того языкового «строительного материала», который в дальнейшем может быть использован ребёнком при самостоятельном воспроизведении слов. Умение верно интерпретировать значение производного слова является показателем того, что ребенок осознает и может передать его смысловую структуру [31].

Анализ результатов задания 1.8 показали различия между детьми экспериментальной группы и контрольной. Безошибочно задание 1.8 выполнили 2 ребенка контрольной группы и ни один – экспериментальной. 2 ребенка контрольной группы получили 4 балла , 8 детей – 3 балла, в экспериментальной группе 10 детей получили 3 балла (смотри таблицу 3). Анализ результатов выполнения детьми словообразовательных заданий показал значительные различия детей разных категорий в успешности понимания и объяснения значения производных слов. Иногда дошкольники с общим недоразвитием речи отказывались давать ответ мотивируя это тем, что они « не знают как надо ответить», в контрольной группе, наоборот, отказов не было зафиксировано.

Таблица 3 — Количественные результаты выполнения заданий на интерпретацию производных слов у детей контрольной и экспериментальной группы (в баллах)

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.8	Интерпретация производных	3,0	3,2

У детей обеих групп вызвали трудности такие слова, как: сеятель, песенник, кипятильник, умывальник. Это можно объяснить тем, что данные примеры лексического материала почти не используются в речевой практике детей обоих групп. Дошкольники контрольной группы, владеющие большим рядом словообразовательных моделей, при помощи направляющих вопросов экспериментатора, во многих случаях сумели адекватно объяснить смысл незнакомых слов. Дошкольники экспериментальной группы, не владеющие полной мере всеми словообразовательными моделями, при схожей помощи, реже объясняли адекватное значение слов. Но стоит отметить достаточно высокий процент правильных ответов детей, что можно объяснить успешным коррекционным воздействием на протяжении 2-3 лет обучения в детском саду.

3.2 Анализ экспериментальных данных нарушения словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности дифференциации единственного и множественного числа существительных

Анализ ответов на задание 2.1 показал существенные различия дифференциации единственного и множественного числа существительных детьми контрольной группы и экспериментальной. Правильно и безошибочно задание 2.1 выполнили 3 ребенка контрольной группы и 1- из экспериментальной. 3 ребенка контрольной группы получили 4 балла, 7 детей — 3 балла, в экспериментальной группе 1 ребенок получил 4 балла, 8 детей —3 балла, 2 ребенка — 2 балла (смотри таблицу 3). Но также дошкольники с общим недоразвитием речи иногда отказывались давать ответ, мотивируя это тем, что « не знают, как это сделать», тогда как в контрольной группе таких отказов не обнаружено.

Таблица 4 — Количественные результаты выполнения заданий на дифференциацию единственного и множественного числа имен существительных

№ п/п	Задание	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.1	Дифференциация единственного и множественного числа имен существительных	2,9	3,3

Дети экспериментальной и контрольной групп, одинаково хорошо справились с заданием на дифференциацию единственного и множественного числа в импрессивной речи. В экспрессивной речи трудности вызвали такие слова, как: пни, листья, львы. Дети давали неверные ответы, которые не соответствовали правилам русского языка, такие как: «пени», «листы», «левы».

Особенности согласования существительных в единственном числе в косвенных падежах

Результаты выполненных заданий 2.2—2.5 показали разницу языковых способностей детей контрольной и экспериментальной группы. Верно и без ошибок задание 2.2 сделали 9 детей из двух групп. Задание 2.3 в экспериментальной группе без ошибок не выполнил ни один ребенок, в контрольной группе верно выполнили 3 ребенка. Все дети контрольной группы за задание 2.3 получили по 3 балла, в экспериментальной группе 2 ребенка получили 4 балла, 3 балла— 8 детей. Задания 2.4 и 2.5 в экспериментальной группе правильно выполнило 9 детей, в контрольной группе все 10 детей. Все дети контрольной группы за оба задания 2.4 и 2.5 получили по 4 балла, в экспериментальной группе 9 детей получили 4 балла, 3 балла— 1ребенок (смотри таблицу 5).

Таблица 5— Количественные результаты выполнения заданий на согласования существительных в единственном числе в косвенных падежах

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.2	Употребление существительных в винительном падеже	3,9	3,9
2.3	Употребление существительных в родительном падеже	3,0	3,2
2.4	Употребление существительных в дательном падеже	3,9	4,0
2.5	Употребление существительных в творительном падеже	3,9	4,0

Задания 2.2-2.5 показали, что употребление существительных в единственном числе в косвенных падежах не предоставляет больших сложностей для детей с общим недоразвитием речи. Следует отметить такие редкие

ошибочные ответы детей, например: вместо «льва» - «лева» (устранение беглости гласных), вместо «волк без уха»- «волк без уша» (игнорирование чередования согласных), вместо «расческа без зубьев» - «расческа без зубев», вместо «топором» - «топором» (ударение на второй слог), вместо «ведром» - «вёдром» (ударение на первый слог).

Особенности употребления предложно-падежных конструкций единственного числа

Результаты задания 2.6, направленного на изучение особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа, показали различия ответов детей контрольной и экспериментальной группы. В контрольной группе все дети выполнили задание 2.6 без ошибок, в экспериментальной группе задание 2.6 выполнило 6 детей из 10.В экспериментальной группе 6 детей получило 4 балла, 4 ребенка- 3 балла. В контрольной группе 10 детей получили 4 балла (смотри таблицу 6).

Таблица 6- Количественные результаты выполнения задания на изучения особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.6	Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа	3,6	4,0

Анализ исследования особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа показал, что дети с общим недоразвитием речи хорошо владеют предложно-падежными конструкциями в импрессивной речи, но в экспрессивной речи не все дети могут использовать

такие предлоги как: «над», «под», «около». Так же встречались такие ошибки, как замена форм единственного числа, формой множественного, пример: «на тарелках», вместо «на тарелке».

Особенности согласования существительных во множеством числе в косвенных падежах

Результаты заданий 2.7-2.10, направленные на согласование существительных во множественном числе в косвенных падежах, показали различия ответов детей контрольной и экспериментальной группы. Задание 2.7 в контрольной группе выполнило 4 ребенка, тогда как в экспериментальной группе безошибочно не сделал никто. Задание 2.8 в контрольной группе выполнило 10 детей, а в экспериментальной безошибочно выполнило 7 детей. В контрольной группе все дети за задание 2.8 получили по 4 балла, в экспериментальной группе 3 ребенка получили 4 балла, 3 балла- 7 детей. Правильно и безошибочно задание 2.9 в каждой группе выполнило по 7 детей. В контрольной группе за задание 2.9- 7 детей получило 4 балла, 3 ребенок - 3 балла, в экспериментальной группе 4 балла получили 7 детей, 2 ребенок - 3 балла и 1 ребенка – 2 балла. Задание 2.10 в контрольной группе без ошибочно выполнило 10 детей, а в экспериментальной без ошибок выполнило 5 детей. В контрольной группе 10 детей, за задание 2.10, получили 4 балла, тогда как в экспериментальной группе 5 детей – 4 балла, 3 ребенка - 3 балла, а 2 ребенок -2 балла (смотри таблицу 7).

Проведя анализ результатов заданий 2.7-2.10 , было обнаружено, что детям с общим недоразвитием речи сложно правильно использовать существительные во множественном числе в косвенных падежах. Характерные ошибки, которые встречались у дошкольников из экспериментальной и контрольной групп: замена продуктивным окончанием – ов, всех других типов окончаний; замена формы множественного числа на форму единственного числа; замена ударения. Наиболее сложным заданием для детей контрольной и экспериментальной групп, было употребление существительных родительного падежа во множественном числе. При использовании дательного и предложного падежа сложности возникли

только у детей экспериментальной группы. Примеры таких ошибок были такие слова : «дорог»- вместо «дорогами», «деревов» -вместо «деревьях». У детей контрольной и экспериментальной групп возникли одинаково трудности при использовании творительного падежа множественного числа, пример ошибок: «сосна», вместо «соснами», «поляв», вместо «полями».

Таблица 7- Количественные результаты выполнения заданий на согласование существительных в единственном числе в косвенных падежах

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.7	Употребление существительных в родительном падеже множественного числа	2,8	3,3
2.8	Употребление существительных дательного падежа множественного числа	3,7	4,0
2.9	Употребление существительных творительного падежа множественного числа	3,6	3,7
2.10	Употребление существительных предложного падежа множественного числа	3,3	4,0

Особенности согласования прилагательных с существительными

Изучив результаты заданий 2.11,2.12, направленных на согласования прилагательных с существительными, показали различия между языковыми способностями детей контроль и экспериментальных групп. Без ошибочно задание 2.11 выполнил 1 ребенок экспериментальной группы, в контрольной 6 детей. За задание 2.11 в экспериментальной группе 1 ребенок получил 4 балла, 3 балла- 1 ребенка, 2 балла- 8 детей, в контрольной группе 6 детей- 4 балла, 3 балла – 2 ребенка, 2 балла- 2 ребенка. С заданием 2.12 хорошо справились обе группы детей, в каждой группе без ошибочно сделали задание по 7 детей. В

экспериментальной группе за задание 2.12 7 детей и получили 4 балла, 3 балла-2 ребенка, 2 балла- 1 ребенок, а в контрольной 7 детей 4 балла, 3 ребенка- 3 балла (смотри таблицу 8).

Таблица 8- Количественные результаты выполнения заданий на согласование прилагательных с существительными

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальной группы	Контрольной группе
2.11	Согласование прилагательного с существительным в роде и числе	2,3	3,4
2.12	Согласование прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа	3,6	3,7

Результаты задания 2.11 показали, что в импрессивной речи согласование прилагательных с существительным в роде и числе усвоено хорошо, но в экспрессивной речи возникают трудности при выполнении задания, даже если при выполнении упражнения была помощь экспериментатора. Анализ результатов задания 2.12 показал, что согласование прилагательных с существительными в родительном падеже множественного числа, вызывает у обеих групп детей сложности при выполнении, встречались такие неправильные ответы как «много больших яблоков», вместо « много больших яблок», «кони скакают», вместо «кони скачут», вследствие неправильно выбранной модели.

Особенности согласования глаголов с существительными

Результаты заданий 2.13-2.16, направленные на согласование глаголов с существительными, показали различие между способностями детей контрольной и экспериментальной группы. Без ошибочно задания 2.13-2.16 выполнили все 10 детей контрольной группы, а также задания 2.14,2.16 выполнили 10 детей экспериментальной группы. В экспериментальной группе задание 2.13 выполнило

безошибочно 7 детей, задание 2.15 – 9 детей. В экспериментальной группе за задание 2.13 4 балла получили 7 детей и 3 балла- 3 ребенка, за задание 2.15- 4 балла получили 9 детей и 3 балла- 1 ребенок (смотри таблицу 9).

Таблица 9- Количественные результаты выполнения заданий на согласование глаголов с существительными

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.13	Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени	3,7	4,0
2.14	Изменение глаголов прошедшего времени по родам	4,0	4,0
2.15	Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	3,9	4,0
2.16	Исследование понимания и употребления возвратных глаголов	4,0	4,0

Анализ результатов выполнения заданий 2.13, направленного на дифференциацию глаголов единственного и множественного числа настоящего времени, показал единичные ошибки у детей с речевым недоразвитием в экспрессивной речи, пример: «скачат лошади». Результаты задания 2.15 , направленного на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида показал единичную ошибку у ребенка экспериментальной группы в экспрессивной речи. Пример ошибки: «домыла руки», вместо «вымыла руки», такая ошибка связанна неправильным выбором префикса.

Особенности согласования числительных 2 и 5 с существительными

Задание 2.17, направленное на согласование числительных 2 и 5 с существительным, показал различия ответов детей контрольной группы и экспериментальной. Задание 2.17 без ошибок в экспериментальной группе

выполнил 1 ребенок, в контрольной из 10 детей, выполнило 5. В экспериментальной группе 1 ребенок получили 4 балла, 3 ребенка-3 балла,3 ребенка-2 балла, 3 ребенка- 1 балл. В контрольной группе 5 детей- 4 балла, 5 детей-3 балла (смотри таблицу 10).

Таблица 10- Количественные результаты выполнения заданий на выявление синтаксических умений

№ п/п	Задание	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
2.17	Согласование числительных «2» и «5» с существительными	2,2	3,5

В контрольной группе задание 2.17, на согласование числительных «2» и «5» с существительными, почти не вызвало затруднений. Неправильные ответы были в виде речевых ошибок по отношению к речевой норме, которые были правильными с точки зрения системы языка. Примеры ошибок: «пять яблоков», «пять мяча».

Анализ задания показал, что дети с общим недоразвитием речи с большим трудом образуют правильные словоформы, поэтому ошибки у таких детей носят более стойкий характер, иногда дети не только искажают слова, а просто повторяют их за экспериментатором. При ответах отмечалось большое число окказионализмов у детей по внутренней аналогии, например, «пять левов», число окказионализмов по внешней аналогии, например, «пять яблоков».Также встречались ответы- окказионализмы без видимой аналогии, например, «пять стуля», «пять деревий», «два лево» и ответы- повторы, например, «два яблоко» и д.р.

3.3 Анализ экспериментальных данных синтаксических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности составления предложений из слов в начальной форме

Проведя анализ результата задания 3.1, направленного на составление предложений из слов в начальной форме, показал различия при выполнении задания детьми экспериментальной и контрольной группой, в успешности выполнения задания в случаях: когда порядок слов был изменен и слова давались в начальной форме. В контрольной группе без ошибок задание 3.1 выполнили все 10 человек, в экспериментальной 4 человека. В экспериментальной группе 4 человека – 4 балла, 6 детей- 3 балла (смотри таблицу 11).

Таблица 11- Количественные результаты выполнения заданий на выявление синтаксических умений

№ п/п	Задания	Среднее количество баллов	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
3.1	Составление предложений из слов в начальной форме	3,4	4,0
3.2	Добавление пропущенных слов в предложении	3,2	4,0
3.3	Повторение предложений	3,1	3,4
3.4	Верификация предложений	3,0	3,7

У детей экспериментальной группы возникли трудности в выполнении задания 3,1, только тогда, когда в задании был изменен не только порядок слов для составления предложения, но и слова были даны в начальной форме. Пример: было даны слова «Писать ручка девочка», ребенок составил предложение «Писать ручкой девочка», но после помощи экспериментатора, некоторые дети смогли исправить свои ошибки.

Особенности добавления пропущенных слов в предложении

Задание 3.2, направленного на добавление пропущенного в предложении слова, показало небольшое различие между детьми контрольной и экспериментальной группы и успешности выполнения задания в случаях, когда нужно было добавить пропущенный предлог. В контрольной группе правильно и без ошибок задание 3.2 выполнили все 10 детей, когда как в экспериментальной из 10 детей без ошибок выполнили только 2 ребенка. В экспериментальной группе 2 ребенка получили 4 балла, 8 – 3 балла (смотри таблицу 11).

Ответы на задание 3.2 показали, что у детей с общим речевым недоразвитием были сложности в выполнении этого задания, а именно при необходимости вставлять в предложение пропущенные предлоги. Пример: в предложении «Листья шумят … ветра», часть детей смогли подобрать правильный предлог, только с помощью экспериментатора.

Особенности повторения предложений

Результаты задания 3.3, направленного на повторение предложений, показали различия ответов между детьми контрольной и экспериментальной группы. Задание 3.3. без ошибок в контрольной группе выполнило 4 ребенка, остальные дети совершили по 1 ошибке. В экспериментальной без ошибок выполнил 1 ребенок, остальные сделали по 4-6 ошибок. В экспериментальной группе 1 ребенок получил 4 балла, остальные 9- 3 балла (смотри таблицу 11).У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются небольшие сложности в употреблении сложноподчинённых и сложносочинённых предложений. Как пример дети из экспериментальной группы разбивали сложные предложения, на более простые. Например, вместо предложения « Мы подошли к большому дому, который стоял на берегу реки», ребенок говорил: «Мы подошли к дому. Дом на берегу».

Особенности верифекации предложений

Проанализировав результаты задания 3.4, направленного на верификацию предложений, показали разницу ответов между детьми контрольной группы и экспериментальной в успешности изменения форм слов в неправильно составленном предложении. Без ошибок задание 3.4 в контрольной группе сделало 7 детей, у оставшихся детей было по 1-2 ошибки. Тогда как в экспериментальной группе без ошибок задание 3.4 не выполнил ни одни ребенок, все дети сделали по 2-6 ошибок. В экспериментальной группе 10 детей получили 3 балла (смотри таблицу 11).

Наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи вызвали неправильные предложения с употребление возвратных глаголов. Например, в предложении «Березки склонили от ветра» или «Солнце освещается Землей» дети даже после помощи экспериментатора не смогли исправить ошибки. Так же в случае предложений сострадательными оборотами, например, «В саду пахли сиренью» дети тоже затруднялись исправить ошибку. Детям контрольной группы исправление таких ошибок в предложениях оказалось более доступным.

Обобщение результатов констатирующего эксперимента: характеристика особенностей грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сформировать следующие выводы: что дети экспериментальной группы испытывают большие трудности при выполнении заданий, в отличии от детей контрольной группы. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности синтеза языковых единиц, при образовании грамматически сложных словоформ. У детей экспериментальной группы преобладает значения корневой части, создаются такие условия, при которых последующие за ней элементы не вычленяются как автономные знаки и не противопоставляются друг к другу, в то время как в норме восприятия слова выделения морфемы опирается на дизъюнктные противопоставления форм. Несформированность механизма особой нервной

перестройки, является одной из ведущих причин нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. Она давала переход от простого иконического кода к коду дискретному, а от него к коду речедвижения, отвечающему за нормативное произношение производного слова.

Недостаточное развитие высших психических функций, имеющих значение для формирования грамматической стороны речи, характерно для большинства обследуемых детей с речевым недоразвитием. Внимание этих детей характеризовалось недостаточностью объёма, концентрации, переключения, устойчивости и распределения. Допущенные детьми с общим недоразвитием речи, при проведения эксперимента, ошибки обусловлены, прежде всего, бедностью активного словаря, недостаточным анализом слов, как звуковой, так и смысловой. У этих детей наблюдается разница между активным и пассивным словарем, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, трудности актуализации словаря, ограниченность словарного запаса.

В сводной таблице 12 представлены результаты оценки выполненных заданий, в которых представлены количество детей, показавших тот или иной уровень выполнения каждого задания, где ЭГ- экспериментальная группа, КГ- контрольная группа.

Таблица 12- Результаты определения уровня выполнения заданий детьми экспериментальной группы и контрольной группы.

Количество детей, выполнившее задания по уровням	Высокий уровень		Уровень -выше среднего		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Задание 1.1	-	6	6	4	4	-	-	-
Задание 1.2	2	7	5	3	3	-	-	-
Задание 1.3	1	9	6	1	3	-	-	-
Задание 1.4	-	-	1	10	1	-	8	-
Задание 1.5	-	-	2	10	5	0	3	-
Задание 1.6	-	-	1	10	-	-	9	-
Задание 1.7	-	5	3	5	7	-	-	-
Задание 1.8	-	2	10	8	-	-	-	-
Задание 2.1	1	3	7	7	2	-	-	-
Задание 2.2	9	9	1	1	-	-	-	-
Задание 2.3	-	2	10	8	-	-	-	-
Задание 2.4	9	10	1	-	-	-	-	-
Задание 2.5	9	10	1	-	-	-	-	-
Задание 2.6	6	10	4	-	-	-	-	-
Задание 2.7	-	4	8	5	2	1	-	-
Задание 2.8	7	10	3	-	-	-	-	-
Задание 2.9	7	7	2	3	1	-	-	-
Задание 2.10	5	10	3	-	2	-	-	-
Задание 2.11	1	6	1	2	8	2	-	-
Задание 2.12	7	7	2	3	1	-	-	-
Задание 2.13	7	10	3	-	-	-	-	-
Задание 2.14	10	10	-	-	-	-	-	-
Задание 2.15	9	10	1	-	-	-	-	-
Задание 2.16	10	10	-	-	-	-	-	-
Задание 2.17	1	5	3	5	3	-	3	-
Задание 3.1	6	10	4	-	-	-	-	-
Задание 3.2	2	10	8	-	-	-	-	-
Задание 3.3	1	4	9	6	-	-	-	-
Задание 3.4	-	7	10	3	-	-	-	-

Вычисление средних показателей словообразовательных умений дошкольников позволило выявить их различия у детей контрольной и экспериментальной групп: у 2 детей экспериментальной группы уровень

словообразовательных умений выше среднего, у 8 детей - средний уровень; в контрольной группе уровень словообразовательных умений у 3 детей высокий, у 7 детей- выше среднего.

Вычисление средних показателей навыков словоизменения дошкольников позволило выявить их различия у детей контрольной и экспериментальной групп: у 5 детей экспериментальной группы высокий уровень навыков словоизменения, у 5 детей- уровень выше среднего; в контрольной группе у 10 детей высокий уровень навыков словоизменения.

Вычисление средних показателей синтаксических умений дошкольников позволило выявить их различия у детей контрольной и экспериментальной групп: у 1 ребенка экспериментальной группы высокий уровень синтаксических умений, у 9 детей уровень выше среднего; в контрольной группе у 10 детей высокий уровень синтаксических умений.

Вычисление средних показателей грамматической стороны речи дошкольников позволило выявить их различия у детей контрольной и экспериментальной групп: у 1 ребенка экспериментальной группы высокий уровень развития грамматического строя речи, у 9 детей уровень выше среднего; в контрольной группе у 8 детей высокий уровень развития грамматического строя речи, у 2 детей уровень выше среднего.

В зависимости от степени выраженности и характера нарушения были выделены 2 подгруппы детей с общим недоразвитием речи, имеющие разные уровни сформированности словообразовательных умений. В первую подгруппу вошли 2 ребенка с общим недоразвитием речи, показавшие уровень сформированности словообразовательных умений выше среднего. Вторую под группу составили 8 детей с общим недоразвитием речи , показавшие средний уровень сформированности словообразовательных умений.

В зависимости от степени выраженности и характера нарушения были выделены 2 подгруппы детей с общим недоразвитием речи, имеющие разные

уровни сформированности навыков словоизменения. Вторую подгруппу составили 5 детей с общим недоразвитием речи, показавшие уровень сформированности навыков словоизменения выше среднего.

В зависимости от степени выраженности и характера нарушения были выделены 2 группы детей с общим недоразвитием речи, имеющие разные уровни сформированности синтаксических умений. В первую подгруппу вошел 1 ребенок с общим недоразвитием речи, показавший высокий уровень сформированности синтаксических умений. Во вторую подгруппу вошло 9 детей с общим недоразвитием речи, показавшие уровень сформированности синтаксических умений выше среднего.

В зависимости от степени выраженности и характера нарушения были выделены 2 группы детей с общим недоразвитием речи, имеющие разные уровни сформированности грамматического строя речи. В первую подгруппу вошел 1 ребенок с общим недоразвитием речи, показавший высокий уровень сформированности грамматического строя речи. Во вторую подгруппу вошло 9 детей с общим недоразвитием речи, показавшие уровень сформированности грамматического строя речи выше среднего. При обобщении результатов исследования не было выявлено низкого уровня развития грамматического строя речи у детей экспериментальной группы. Это можно объяснить тем, что эти дети третий год обучаются в логопедической группе.

Анализ результатов исследования грамматического строя речи позволил выявить, что у детей старшего дошкольного возраста, вошедших в контрольную группу, в большей степени не сформированы словообразовательные умения. В дошкольном возрасте недоразвитие грамматического строя речи, в частности и словообразовательных умений, приводит к ограниченности всей устной речи в целом. Так, негативное влияние на развитие языковой способности и, как следствие, речевой коммуникации в целом у дошкольников оказывает недостаточное развитие морфологических и синтаксических умений. В дальнейшем, при обучении в школе, к этим проблемам могут добавиться

трудности в усвоении школьной программы, обусловленные прямым и косвенным способом, в том числе и недостаточными словообразовательными возможностями.

Анализ результатов исследования показал неравномерность в формировании грамматического строя речи, что подчеркивает неоднородность изучаемой группы и разную степень готовности детей к усвоению и изучению грамматического строя родного языка.

Глава 4. Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

4.1 Направление логопедической работы по развитию грамматического строя речи и её компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

При составлении методических рекомендаций, логопедическая работа должна проводиться по таким направлениям как: формирование словоизменения, словообразования и синтаксического структурирования. В качестве методической рекомендаций для детей с общим недоразвитием речи предлагается использование комплексно-динамического подхода, предложенного Т.Б. Уваровой, для проведения коррекционной работы по развитию грамматического строя речи и ее компонентов. Так как в ней предложен специально разработанный комплекс наглядно игровых средств, а так же динамические составляющие. Включенные в комплекс составляющие обеспечивают функционально значимое использование формируемого грамматического явления от речевых упражнений до свободной речи в процессе игры. Так же динамические составляющие помогают грамматическому явлению проходить этапы от понимания- к использованию их в речевой практике.

Комплексно-динамический подход к формированию грамматической стороны речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи, включает в себя 5 этапов.

Первый этап- презентации — внимание детей привлекают к определённому грамматическому явлению. На данном этапе стимульный вербальный материал ограничен. Для организации предметных игр используют муляжи, игрушки. На первом этапе происходит формирование ориентировочной основы действия: действия производит логопед.

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

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

На четвертом этапе формирования эмпирического грамматического обобщения детей учат опытным путём анализировать стимульный материал и подводят к обобщению конкретных грамматических единиц. Стимульный материал представлен максимально широко. Для организации сюжетных и ролевых игр используется графические наглядные средства. Действия производит ребёнок по сжатой инструкции.

На пятом этапе дифференциации и контекстуализации детей учат дифференциации определённых 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 ребёнок по определённым правилам.

Комплексные составляющие, входящие в наглядно-игровые средства также имеют поэтапную динамику развития. Визуально представленные наглядные средства: от объёмных (муляжей, игрушек и т.п.) — к графическим и символическим. Игра: от предметных игр - к ролевым. Игровые действия: от. формирования ориентировочной основы действия - к действию по определённым правилам.

Основой работы по формированию грамматической стороны речи на каждом из этапов, по каждому из направлений являлось наглядно-игровое средство, которое способствовало, с одной стороны, лучшему пониманию речи дошкольниками с ОНР, с другой стороны, являлось зрительной опорой для составления предложений.

Наглядно-игровая деятельность, является основой в работе по формированию грамматической стороны речи и её компонентов на каждом из этапов комплексно- динамического подхода. Наглядно-игровая деятельность способствует, более лучшему пониманию речи дошкольников с общим недоразвитием речи, а так же она становится зрительной опорой для составления предложений.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, перехода от наглядно - действенному мышлению к элементам словестно-логического мышления.

Наглядно-игровая среда- это образно опосредованное или схематично опосредованная действительность (реальная, сказочная или фантастическая, в зависимости от замысла или цели педагога). С их помощью создается игровая ситуация, актуализуются знания детей, объясняются правила. Образуется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности детей, формируются благоприятные условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развитие интересов, создается положительное отношение к обучению, актуализуется познавательная деятельность.

Наглядно-игровые средства дают возможность детям с общим недоразвитием речи, у которых не развито словестно- логическое мышление, наглядно представить конкретную ситуацию, необходимую для порождения у детей определенного речевого высказывания. Благодаря использованию наглядно- игровых средств, на занятиях создается внутренний мир, имитирующий воображаемую действительность, где ребенок действует в соответствии с правилами и сопровождает свои действия речью. Речь педагога, привязанная к созданной ситуации и к предметно-практической деятельности ребенка оказывает хорошее влияние, на развитие речи и так же на развитие высших психических функций в целом. Так же, это помогает педагогу организовать диалогическую последовательность обмена репликами, когда в вопросе уже содержится подсказка на правильный ответ, модель его построения, необходимые лексические единицы, имеющие наглядное воплощение, правильное употребление грамматической формы.

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 создают игровую ситуацию, моделируют процесс, приносят «мнимую ситуацию». Задача педагога состоит: в создании максимально полной воображаемую ситуацию, в которой действуют дошкольники и помочь выделить детям с общим недоразвитием речи существенные особенности и «оречевить» их. В дальнейшем наглядно-игровые средства носят более отвлеченный характер, воображаемая ситуация намечается лишь определенными признаками. Дети создают воображаемую ситуацию и действуют в ней. Наглядно-игровые средства задают детям образ, определенное правило, сопряженные роли, предметы, объединённые единым сюжетом, таким образом они формируют основу для развития игровой деятельности. В дальнейшем игровая деятельность, заменяется на учебную.

4.2 Реализация комплексно-динамической модели (по Т.Б. Уваровой) на примере преобразования имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное число

Приведем пример методических рекомендаций с использованием комплексных и динамических составляющих для преобразования имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное и закрепим умение словоизменения названий, на материале лексической темы: «Овощи и фрукты».

На первом этапе (презентации) детей знакомят с преобразованием имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное. В качестве вербального представленного стимулирующего материала выступают имена существительные женского и мужского рода единственного числа, обозначающие овощи и фрукты (огурец, помидор, груша, слива). Применяются наглядно-игровые средства «Огород» и «Фруктовый сад». Визуально представленным наглядным материалом выступает муляж овощей и фруктов и натуральные овощи и фрукты, а так же макет огорода и сада. Организуется предметная игра: формируя ориентировочную основу действия, логопед подставляет муляж и живые овощи на макет огорода и сада, призывая детей сопряжено проговорить, отвечая на вопрос: «Что мы собрали в огороде (в саду)?»- помидоры, огурцы, груши, сливы. Словоформы проговаривают хором и индивидуально.

Узнавание и актуализация- перед детьми ставим задачу узнать и выделить грамматическое явление на фоне других, употребив его в речи. Применяются наглядно-игровые средства «Аня в огороде (в саду)». Визуальным представленным наглядным материалом является: девочка, макет огорода и сада и набор плоских фигурок овощей и фруктов. В процессе игры дети производят игровые действия на основе предложенного образца: собирают плоские фигуры овощей и фруктов с макета огород или сад, отвечая на вопрос: «Какие овощи

(фрукты) собрала Анна?». Логопед произносит несколько словоформ, обращая внимание детей на окончание существительных. Дети выбирают нужную словоформу и употребляют ее в речи.

Активизация - объем вербально представленного стимульного материала увеличивается за счет новых названий овощей и фруктов (перец, тыква, кабачок, яблоко, персик). Для организации предметных и сюжетных игр используется наглядно-игровая средства «Аня на даче». В качестве наглядно представленного материала выступают плакат с изображением сада и огорода и набор плоских фигур и картинок с изображением овощей и фруктов. С их помощью начинают предметную и ролевую игру, в течении игры дети действуют по инструкции, отвечая на вопросы «Что выросло у Ани на даче?» . Дети проговаривают словоформы сопряжённо и отражённо.

Формирование эмпирического грамматического обобщения- увеличивают объемы вербально представленного материала, вводится дополнительный лексический материал. Применяются наглядно игровые средства « Что в мешке?» Основой работы по формированию грамматической стороны речи на каждом из этапов по каждому из направлений являлось наглядно-игровое средство, которое способствовало, с одной стороны, лучшему пониманию речи дошкольниками с общим недоразвитием речи, с другой стороны, являлось зрительной опорой для составления предложений. Визуально представленный наглядный материал- набор карточек с изображением овощей и фруктов (на одной карточке нарисован один предмет, на другой карточке такой же предмет, но в большем количестве : пример помидор- помидоры). В процессе организации игры дети действуют по сжатой инструкции: собирают карточки с графическим изображением и отвечают на вопрос «Что это?». Дифференциация и контекстуализация- вербальный стимульный материал редуцируют, поскольку его предполагается использовать в контексте. К этапу дифференциации проведена игра «Один или много».

Таким образом, дети учатся использовать в активной речи существительные во множественном числе.

Заключение

Важным компонентом любого языка является грамматический строй речи, который предопределяется системой правил изменений слов, сочетаний их в предложения, принципов построения разных типов предложений. В тесной взаимосвязи формируются уровни грамматической системы: морфологический (словообразование и словоизменение) и синтаксический.

Очень важно, чтобы ребенок владел грамматическим строем речи, так как правильно оформленная речь: морфологически и синтаксически, может быть понятно и ясна окружающим и быть для ребенка средством общения. Но не всегда данный процесс развивается благополучно. Возможно, при сохранном слухе и интеллекте у некоторых детей задерживается развитие каждого из компонентов языка: фонетика, лексика, грамматика. У многих детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушения звукопроизношения, формирование словестного запаса и грамматического строя речи.

Особенности развития речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития определяется тем, что они используют развернутую фразовую речь, называют предметы, действия, признаки предметов, хорошо известных им в повседневной жизни. Они могут рассказывать о своей семье, построить небольшой рассказ по сюжетной картинке. При этом у них имеются недостатки всех компонентов речевой системы, как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической.

Дети с общим недоразвитием речи не могут, как дети с нормальным речевым развитием, овладеть грамматической стороной речи самостоятельно, для категорий таких детей необходимы специально организованные логопедические занятия , по становлению грамматического строя речи.

Ребенок в норме к семи годам овладевает всей сложной структурой практической грамматики и в дальнейшем в школьном возрасте, это позволяет

ему перейти к пониманию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Недоразвитие грамматического строя речи и ее компонентов в дошкольном возрасте, может обернуться к ограниченности всей устной речи в целом. В школьном возрасте дополнительно могут появиться такие проблемы, как сложности в усвоении школьной программы.

У детей дошкольного возраста , игровая деятельность является ведущей и это может помочь в решении коррекционных задач. Но нужно отметить, что у детей с общим недоразвитием речи есть свои особенности в игровой деятельности, а именно: проявляется неустойчивый интерес к игре и не способность к длительной игровой деятельности. В следствии этого, использование игровой деятельности в логопедической практике служит не только как средство развития речи (грамматического строя речи), но и средством развития самой игровой деятельности , что в итоге помогает развитию всех психических процессов ребенка с общим недоразвитием речи. Использование данной деятельности на занятиях создают условия для возникновения у дошкольников мотивов речи, содействует расширению объёма и содержания высказывания. Наиболее эффективным для организации игровой деятельности представляется конструирование целостных игровых программ (игры нацелены на решения определенных задач).

На основании анализа литературных данных о развитии грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, была выдвинута гипотеза: процесс формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи характеризуется трудностями в освоении словоизменения, словообразования и особенностей построения предложений. В группу собраны дети с общим недоразвитием речи, имеющие разные уровни развития грамматического строя речи, но работа по формированию грамматического строя речи будет протекать более эффективней в следствии использования наглядно-игровых средств (на основе комплексно-динамического подхода).

Для обоснования или отрицания данной гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. В период эксперимента изучались следующие особенности: словообразование, словоизменение и синтаксические структуры предложения.

По итогам анализа данных, полученных вследствие констатирующего эксперимента, выделены 2 подгруппы детей с общим недоразвитием речи, у которых наблюдались разные уровни сформированности словообразовательных умений в зависимости от степени выраженности и характера нарушений. В составе первой подгруппы было 2 ребенка с общим недоразвитием речи, их уровень сформированности словообразовательных умений выше среднего. Остальные 8 детей с общим недоразвитием речи показали средний уровень сформированности словообразовательных умений и вошли во вторую подгруппу.

Дети имеющие разные уровни сформированности навыков словоизменения, были разделены на 2 группы, в зависимости от степени выраженности и характера нарушения. В составе первой подгруппы было 5 детей с общим недоразвитием речи с высоким уровнем сформированности навыков словоизменения. Остальные 5 детей с общим недоразвитием речи вошли во вторую подгруппу, их уровень сформированности навыков словоизменения выше среднего.

В зависимости от степени выраженности и характера нарушения было сформировано 2 подгруппы детей с общим недоразвитием речи, у которых выявились разные уровни сформированности синтаксических умений. В составе первой подгруппы был 1 ребенок с общим недоразвитием речи, с высоким уровнем сформированности синтаксических умений. Во второй подгруппе было 9 детей с общим недоразвитием речи, с уровнем сформированности синтаксических умений выше среднего.

В зависимости от степени выраженности были сформированны 2 подгруппы детей с общим недоразвитием речи, у детей наблюдается разные уровни сформированности грамматического строя речи. В составе первоой подгруппы

был 1 ребенок, с высоким уровнем сформированности грамматического строя речи. Во вторую подгруппу вошло 9 детей, у которых выше среднего уровня сформированность грамматического строя речи. Так же у детей экспериментальной группы при обобщении результатов исследования, не было обнаружено низкого уровня развития грамматического строя речи. Этот хороший результат обусловлен тем, что дети с общим недоразвитием речи третий год обучаются в логопедической группе.

Анализ результатов исследования показал, что уровень грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи сформирован неравномерно, исходя из этого, можно сделать вывод о разной готовности детей к усвоению грамматического строя родного языка.

Анализ итогов исследования грамматического строя речи позволил обнаружить, что у детей старшего дошкольного возраста, входивших в контрольную группу частично не сформированы словообразовательные умения.

Ведущая причина нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (процесс вычисления морфемы, как дискретного знака и процесс интегративного синтеза) отмечается несформированность механизма особой нервной перестройки, которая осуществляла бы переход от элементарного иконического кода к коду дискретному, а от него к коду речедвижения, который отвечает за нормативное произношение производного слова.

В виде методических рекомендаций к произведению коррекционной работы по развитию грамматического строя речи и ее компонентов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи рекомендуется применять дифференцированно комплексно-динамический подход (по Т.Б. Уваровой), предполагающий поэтапно формировать все грамматические категории, это дает возможность сделать плавный переход от этапа к этапу, в соответствии с уровнем сформированности грамматического строя у детей и характера его нарушения, скорректировать уровень самостоятельности ребёнка и изменение сложности в

каждой комплексной составляющей модели. Изменение комплексных составляющих поэтапно улучшают грамматические умения, а именно: стабильность, гибкость, ассоциативность, дифференцированность.

Вследствие этого, гипотеза исследования получила своё подтверждение.

Список использованной литературы

1. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений.-М.: Профессиональное образование, 1993.
2. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.- М.: Айрис-пресс, 2008
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /СЛ. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1999.
4. Бондаренко А.К. Дидактически игры в детском саду. /А.К. Бондаренко - 2-е изд., дораб. -М.: Просвещение, 1991
5. Воробьева В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушения речи и голоса у детей. М., 1975.
6. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. — М: Гном и Д. - 2001
7. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Воло-совец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. М., 2000
9. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие. —М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. — 256 с.
10. Левина, Р.Е. Опыт изучения не говорящих детей-алаликов/ Р.Е.Левина,— Москва: Просвещение, 1951.

11. Чиркина, Г.Ф. Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.Ф.Чиркиной. 3-е изд. доп.— Москва: АРКТИ, 2003,—240 с.

12. И.Сохин, Ф.А. Психолого - педагогические проблемы развития речи дошкольника. / Вопросы психологии. 1989 г. № 4.,29-Немов, Р.С. Психология. Том 2 / Р.С.Немов.— Москва: АРКТИ, 1998,—387 с.

13. Ткаченко Т. А .Если дошкольник плохо говорит. .— Москва: Эксмодетство 2017.

14. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, Союз, 2001.

15. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб пособие для студентов. /Е.Ф. Соботович. — М.: Классике Стиль, 2003

16. Алексеева, М.М. Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Просвещение, 2007. – 400с.

17. Кравцов Г.Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников. /Игра и развитие личности дошкольника: Сб. науч. тр. /Под ред. Г.Г. Кравцова (отв.ред.) и др. - М.: АПН СССР, 1990.

18. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников.- СПб.: КАРО,2008.

19. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя детского сада /Д.В. Менджерицкая, Под ред. Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982

20. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. - М.: Смысл, 2008

21. Леонтьев А.Н. Технология развивающего обучения: Школа 2000. /А.Н. Леонтьев, под науч. ред. А.А. Леонтьева. - М.: Школа 2000, 1998

22. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. / И.Е. Берлянд. — Гуманитар, центр —Кемерово: Алеф, 1992

23. Эльконин Д.Б. Психология игры. /Д.Б. Эльконин. - М.: Знание, 1978

24. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. /В кн.: Проблемы развития психики. /А.Н. Леонтьев. - 4-е изд. — М.: Издво Моск. ун-та, 1981.

25. Выгодский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка// Вопросы психологии.-2009.-№6.

26. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - /П.П.Блонский. В 2-х.т. Т2/ Под ред. А.В. Петровского-М.: Педагогика 2012 (переиздание)

27. Слобин Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. - М., 1984.

28. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М., 2004.

29. Цейтлин С. Н. Детские словообразовательные инновации. — Л., 1986.

30. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей/ Р.И. Лалаева .- М.: Просвещение , 2004.

31. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи/ Р.И. Лалаева .- СПб.: Наука-Питер, 2006.

32. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: дис., д-ра пед. наук: 13.00.03/Туманова Татьяна Владимировна.- М. ,2005.

33. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. —— 2-е изд., перераб.—М.: Просвещение, 1985. — 112 с.

34. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи/ Туманова Т.В-М., 2000.

35. Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. /А.Н. Гвоздев. - СПб.: Папирус, 1999.

36. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 1970. - Лекции 1-6- 143 с. Лекции 7 — 12 - 172 с

37. Пономарева Л.А. Обследование лексико- грамматической стороны речи детей при поступлении в школу /Логопед- № 5- 2006

38. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с ТНР.- М.: 1982.

39. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребёнка. /А.Р.Лурия, Ф.Я.Юдович. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956.

40. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка/ Ж.Пиаже . Л: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932.

41. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студ.высш.учеб.заведений /А.А. Леонтьев.- 4-е изд. испр- М.: Смысл: Academia, 2005

42. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика. /А.М. Шахнарович; Рос. акад. наук. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1999.

43. Гвоздев А. И. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961.

44. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 1999

45. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. - М., 1976.

46. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. науч. трудов. — М: 1988.

47. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. — М: Академия, 1997.

48. Ушакова О. Развитие речи детей четырех – семи лет // Дошкольное воспитание. 1995. №1.

49. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. /В.П. Белянин'— 3-е изд., испр. - М.: Флинта: Московский психолого-соц. ин-т, 2005.

50. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога /Е.А. Стребелева. - М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2008.

51. Селиверстов В.И. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика. Введение в специальность: учеб. пособие для студ. средн. И высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. - М.:Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2010.

52. Пантелеева Л.А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями // Логопед. — 2004., №4

53. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. /С.А. Миронова-М.: Просвещение, 1991.

54. Беспалов, Б. И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления / Б. И. Беспалов. – М., 2012.– 250 с.

55. Занько С. Ф. Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового обучения/ С. Ф. Занько, Ю. С. Тюнников; С. М. Тюнникова. - М.: Ассоц. Проф. образование, 2012- ч.1– 224 с.

56. Лопатина Л.В., Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие./ Л.В. Лопатина, Серебрякова Н. В.— СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192с.

57. Новиков, А.М.. Методология образования. Издание второе/ А.М. Новиков.- М.: Эгвес, 2015.- 488с/

58. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе /Е.Е. Кравцова. - М.: Педагогика, 2011. – 150 с.

Приложение 1.

Исследование словообразования

Задания 1.1 Верификация производных имен существительных

Задания, направленные на верификацию производных наименований, а именно определение их соответствия или несоответствия языковым стандартам. Это позволит сформировать представление о состоянии навыков вычленения и осознания словообразовательных морфем в слове, как базовой словообразовательной операции. В ходе задания детям были предложены картинки и варианты слов их обозначения. Каждый ребенок путем поднятия сигнальной карточки отмечал, какое из представленных наименований он считает верным для обозначения наглядного изображения.

Инструкция: Посмотри на картинку. Послушай, как я её назову. Подними карточку, услышишь правильное название.

Лексический и наглядный материал к заданию по верификации имени существительных.

Изображение	Варианты наименований, предлагаемых к заданному изображению
Песочница	Песочница, песочник, песочек
Грибник	Грибник, грибок, грибница
Мусорщик	Мусорница, мусор, мусорщик
Молочник (предмет посуды)	Молочник, молоко, молочко
Муравейник	Муравей, муравьиха, муравейник
Цветник	Цветочек, цветник, цветочница
Лесник	Лес, лесочек, лесник
Пожарник	Пожарный, пожарище, пожарник
Столовая	Стол, столешница, столовая

Задания 1.2 Верификация производных имен прилагательных

Инструкция: Посмотри на картинку. Послушай, как я ее назову. Подними карточку, когда услышишь правильное название.

Лексический и наглядный материал к заданию по верификации имен прилагательных.

Изображение	Варианты наименований, предлагаемых к заданному изображению
Апельсиновое дерево	Апельсиновое, апельсинное
Кошачий хвост	Кошкин, кошачий
Клубничный пирог	Клубниковый, клубничный
Лисья шуба	Лисиная, лисья
Коровий хвост	Коровкин, коровий
Абрикосовый сок	Абрикосный, абрикосовый
Петушиный хвост	Петушиный, петухий
Деревянный стул	Деревовый, деревянный
Волчий хвост	Волчачий, волчий

Задание 1.3 Верификация производных глаголов

Инструкция: Посмотри на картинку. Послушай, как я её назову. Подними карточку, когда услышишь правильное название.

Лексический и наглядный материал к заданию по верификации глаголов.

Изображение	Варианты наименований, предлагаемых к заданному изображению
Мальчик залез на дерево.	Залез, полез
Мальчик перешёл дорогу.	Перешел, прошел
Девочка повесила бельё.	Навесила, повесила
Дети поливают огород.	Наливают, поливают
Мама пришила пуговицу.	Пришила, зашила
Мальчик пролил суп.	Пролил, налил
Заяц обогнал волка.	Догнал, обогнал
Девочка заплела косу.	Заплела, наплела

Задание 1.4 Образование суффиксальным способом имен существительных на основании аналогических действий

В этом задании детям даётся не только инструкция для выполнения задания. Но так же и словестный образец для выполнения задания.

Инструкция: Назови по моему примеру: платье - платьице и т.д.

Лексический материал к данному заданию объединил слова, образованные как по словообразовательным моделям раннего и позднего онтогенеза с участием следующих суффиксов:

- Со значением уменьшительности, ласкательности (-ик, -ок, -ушк,-ец, -иц);
- Со значением женскости (-их);
- Со значением уничижительности (-онк);
- Со значением единичности (-инк, -ин);
- Со значением деятеля (-щик, -чик, -тель,-ист, -ник, -ец);
- Со значением отвлеченности (-ость);
- Со значением вместилища (-ищ(е)).

Лексический материал к данному заданию.

Производящая основа	Предполагаемый ответ ребенка
Глаз, слон, таз, сапог, рог, друг, нога, каша, дорога, ружье, платье, письмо, роща.	Глазик, слоник, тазик, сапожок, рожок, дружок, ножка, кашка, дорожка, ружьецо, платьице, письмецо, рощица
Шапка, одежда, девочка, книга, собака	Шапочка, одежонка, девчонка, книжонка, собачонка
Горох, жемчуг, песок, бусы, волосы, ворс	Горошина (горошинка), жемчужина (жемчужинка), песчинка, бусина (бусинка), волосинка, ворсинки
Лось, кролик, воробей, морж, заяц	Лосиха, крольчиха, воробьиха, моржиха, зайчиха

Носит, сваривает, камень, гардероб, переплетает, обходит, ракета, читает, пишет, побеждает, фокус, лес, сапог, гриб, защищает, трактор, шахматы, велосипед, пианино	Носильщик, сварщик, каменщик, гардеробщик, переплетчик, обходчик, ракетчик, читатель, писатель, победитель, фокусник, лесник, сапожник, грибник, защитник, тракторист, шахматист, велосипедист, пианист
Смелый, юный, грамотный, важный, скорый	Смелость, юность, грамотность, важность, скорость
Хранить, убегать	Хранилище, убежище

В представленном материале для задания встречаются как и общие употребляемые слова, так и слова которые в обыденной речи употребляются редко. Такой лексический материал подобран специально, для более точного выяснения владения детьми с ОНР навыками суффиксального образования имен существительных.

Задания 1.5 Образование имен прилагательных суффиксальным способом

В этом задании детям даётся не только инструкция, для выполнения задания. Но так же и словестный образец для выполнения задания.

Инструкция: Образуй слово по моему примеру : голубой- голубенький, зеленый- зелененький и т.д.

Лексический материал к заданию.

Мотивирующие слова	Варианты слов
-еньк- голубой, добрый, бодрый, свежий	Голубенький, добренький, бодренький, свеженький
-н-,-ан-,-ян-, -янн- земля, кожа, яблоко, грибы, лыжи, олово, дерево, лен, рожь	Земляной, кожаный, яблочный, грибной, лыжный, оловянный, деревянный, льняной, ржаной
-ин-, голубь, зверь, мышь, курица, пчелы, комар	Голубиный, звериный, мышиный, куриный, пчелиный, комариный
-ев-,-ов-, груз, абрикос, поле, корень,	Грузовой, абрикосовый, полевой,

гречка, свинец, ключ, апельсин	корневой, гречневый, свинцовый, ключевой, апельсиновый
-ск-, море, июнь, город, завод, Москва	Морской, июньский, городской, заводской, московский
-ок- глубина, высота, широта	Глубокий, высокий, широкий
-к- робко, ловко, крепко	Робкий, ловкий, крепкий

Задание 1.6 Образование имен прилагательных суффиксальным способом

В данном задании нужно, чтобы ребенок образовал производные имена прилагательных аналогичным способом, что и в предыдущих заданиях. Но в данном задании, предлагаемый лексический материал был более усложнен, тем что производные наименования включали в себя словообразовательные суффиксы, присущие более поздней стадии онтогенетического развития речи.

Инструкция: Образуй слово по моему примеру : длинный- длинноватый и т.д.

Лексический материал к заданию.

Производное слово	Варианты слов
-енн- клюква, обед, торжество, отечество	Клюквенный, обеденный, торжественный, отечественный
-ат- длинный, пестрый, кислый, сладкий, хитрый	Длинноватый, пестроватый, кисловатый, сладковатый, хитроватый
-ист- голос, смола, ворс, бас	Голосистый, смолистый, ворсистый, басистый
-чат- зуб, кольцо, бревно, сетка, сумка	Зубчатый, кольчатый, бревенчатый, сетчатый, сумчатый
-ще-,-ше- сладкий, дальний, тихий, лучший, чистый, частый	Слаще, дальше, тише, лучше, чище, чаще
-ейш-,-айш- тихий, крупный, мудрый,	Тишайший, крупнейший, мудрейший,

простой, яркий	простейший, ярчайший
-лив-,-чив- смеётся, неряха, разговаривает, молчит, обижается	Смешливый, неряшливый, разговорчивый, молчаливый, обидчивый

Задание 1.7 Образование глаголов префиксальным способом

Детям предлагаются сюжетные картинки. С опорой на них нужно закончить предложение, начатое экспериментатором.

Инструкция: Закончи мое предложение.

Лексический материал к данному виду задания.

Синтаксическая конструкция, мотивирующая производное слова	Предполагаемый вариант производного глагола
Мама хлеб резала и, наконец…	Нарезала
Мама пирожки пекла и, наконец…	Испекла
Мальчик забор красил и, наконец…	Покрасил
Мальчик книгу читал и, наконец…	Дочитал
Заяц от волка бежал и, наконец	Убежал
Мальчик картинку рисовал и, наконец …	Нарисовал
Чайник кипел и, наконец…	Закипел
Дождь шел и, наконец…	Прошел
Лед таял и, наконец …	Растаял
Грузовик ехал и, наконец…	Приехал
Грузовик ехал и вокруг дома…	Объехал
Заяц прыгнул и через забор…	Перепрыгнул
Мальчик шел и к дому …	Подошел
Бутылку закрыли, а потом …	Открыли
Ястреб в гнездо влетел, а потом …	Вылетел

Задание 1.8 Интерпретация производных слов

Ребенку предъявлялись производные имена существительных с просьбой объяснить их значения.

Инструкция: Объясни, что значит это слово.

В качестве лексического материала к заданиям подбирались имена существительные, образованные по наиболее распространённым и хорошо узнаваемым еще в дошкольном возрасте словообразовательным моделям. Согласно литературным данным, таковыми можно считать существительные, во-первых, первой степени членимости, т.е четко соответствующие модели «корень +суффикс», а во-вторых, имеющие в своем составе наиболее продуктивные и частотные суффиксы. Автор намеренно избегала существительных с уменьшительно- ласкательными суффиксами, поскольку их наличие в составе слова не обеспечивает существенного изменения в его значении, а лишь указывает качественную характеристику (в частности размер) предмета наименования. В связи с этим в лингвистике имеются даже некоторые расхождения в отнесении этих суффиксов к категории словообразовательных или словоизменительных. Другие же суффиксы, например, суффиксы для обозначения действующего лица (-ник, -щик-,-тель-) или некоего вместилища (-нища-), являются, безусловно, словообразовательными, очень продуктивными и часто встречающимися в речи. В связи с этим соображениями для эксперимента и были отобраны слова с вышеуказанными суффиксами. В лексическом материале, подобранном в соответствии с этими требованиями, существует определенная конфликтная ситуация, обусловленная, тем что некоторые одинаково звучащие суффиксы имеют разное значение (пример: шутник- коровник).

Лексический материал к заданию.

Светильник, кипятильник, умывальник, выключатель, читатель, писатель, строитель, водитель, сеятель, караульщик, танцовщик, шутник, садовник, печник, лыжник, сказочник, виноградник, ельник, коровник, часовщик, птичник, песенник, пчельник, салатница, цветочница.

Так же как и в других экспериментальных заданиях, предлагаемый лексический материал различался по степени частотности употребления данных слов в повседневной речевой практике.

Приложение 2.

Исследование словоизменения (задание 2.1 по методике Т.Б. Уваровой, задания 2.2- 2.16 по методике Р.И. Лалаевой, 2.17 по методике Л.Н. Ефименкова)

Задания 2.1 Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Цель: определить уровень сформированности умений преобразования существительных из единственного числа во множественное. Словарь: ключ - ключи, конь - кони, сосна - сосны, лист — листья, крыло — крылья, цветок - цветы, гвоздь - гвозди, кот - коты, камень - камни, пень - пни.

Материал: 20 парных предметных картинок. Процедура проведения: экспериментатор показывает ребёнку предметные картинки, на которых изображены один предмет и несколько предметов. Ребёнку задают вопросы: «Что это?»,«Кто это?».

Задания 2.2 Употребление существительных в винительном падеже единственного числа.

Материал исследования: картинки и слова (дом, стол, мяч, кот, мальчик, лев, вишня, сумка, девочка, дерево, платье, ведро).

Процедура и инструкция. Перед ребенком последовательно раскладываются картинки и предлагается назвать, кого (или что) он видит на картинке.

Задание 2.3 Употребление существительных в родительном падеже единственного числа.

Материал исследования: картинки (волк без уха, слон без хобота, стол без ножки, петух без хвоста, машина без колеса, кофта без рукава, расческа без зубьев, ведро без ручки, кресло без спинки, дерево без ствола).

Процедура и инструкция. Экспериментатор объясняет ребенку, что художник не успел дорисовать картинки. Далее перед ребенком последовательно выкладывают картинки и просят сказать, у кого (чего) чего-то нет (У слона нет хобота и т.д.).

Задание 2.4 Употребление существительных в дательном падеже единственного числа.

1)Материал исследования: две серии картинок (1 серия – кролик, еж, петух, коза, корова, белка, лошадь; 2 серия – морковка, яблоко, зерна, трава, сено, орехи, овес.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается посмотреть на 1-ю серию картинок. «На этих картинках изображены животные. Дадим корм животным. Для этого надо вспомнить, кто что любит». Далее предлагаются по одной картинки 2-й серии. Экспериментатор задает вопросы: «Кому дадим морковку? и т.д.».

2)Материал исследования: картинки и слова (кольцо (колечко), зеркало (зеркальце), ведро (ведерко), платье, пирожное.

Процедура и инструкция. «Представь, что у тебя день рождения, и тебе принесли подарки. Ты очень рад (рада) подаркам. Посмотрим, какие подарки тебе принесли». Экспериментатор раскладывает картинки. «Я буду показывать подарок, а ты называй, чему ты рада. Например, «Я рада варенью».

Задание 2.5 Употребление существительных в творительном падеже единственного числа.

Материал исследования: картинки и слова (нож, веник, топор, карандаш, вилка, ложка, лейка, пила, мыло, полотенце, ведро, одеяло).

Процедура и инструкция. Перед ребенком выкладывают картинки, затем просят показать картинку и ответить на вопрос: Чем режут хлеб? Чем подметают пол? Чем рубят дрова? Чем рисуют? Чем едят котлету? Чем едят суп? Чем

поливают цветы? Чем пилят дрова? Чем моются? Чем вытираются? Чем черпают воду из колодца? Чем закрываются на ночь?

Задание 2.6 Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа.

Исследование дифференциации в импрессивной речи.

1)Материал исследования: картинки с изображением двух предметов в различном пространственном расположении по отношению друг к другу (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом, ложка над стаканом, ложка перед стаканом, ложка сзади стакана, ложка справа от стакана, ложка слева от стакана.

Процедура и инструкция. Перед ребенком выкладываются картинки и просят показать, где ложка в стакане и т.д.

2) Материал исследования – два предмета (карандаш и книга).

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается выполнить действие. Даются следующие инструкции: «Положи карандаш в книгу, на книгу, под книгу, перед книгой, справа от книги, слева от книги, за книгу, около книги и др.». Далее предлагается взять карандаш с книги, из книги, из-под книги (при этом одновременно карандаши лежат в книге, на книге и под книгой).

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Материал исследования тот же.

1) Процедура и инструкция . Ребенку предлагается назвать, где находится предмет, изображенный на картинке. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию типа: «Где находится ложка?».

2) Оречевление действий. В начале исследования экспериментатор выполняет действие (кладет карандаш в книгу, на книгу, под книгу, над книгой, перед книгой, за книгу, около книги; берет карандаш с книги, из книги, из-под

книги). После показа действия дается инструкция типа: «Куда я положила карандаш?» или «Откуда я взяла карандаш?».

Задание 2.7 Употребление существительных в родительном падеже множественного числа.

Материал исследования: картинки и слова (столы, мальчики, дома, ложки, вилки, вишни, ведра, кольца, окна, мячи, карандаши, пни, стулья, деревья, листья).

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает следующую инструкцию: «Скажи, на этой картинке много чего?»

Задание 2.8 Употребление существительных дательного падежа множественного числа.

Материал исследования: предметные картинки и слова (дома, кусты, стулья, деревья, парты).

Процедура и инструкция. Перед ребенком последовательно выкладываются картинки. Даются следующие инструкции: «Представь, что впереди тебя стоят столы и ты подходишь к ним. Как ты скажешь? Я подхожу к чему? Дополни предложение: Я подхожу к … . А если впереди тебя растут деревья, то как ты скажешь? Я подхожу к чему?»

Задание 2.9 Употребление существительных творительного падежа множественного числа.

Материалом исследования могут служить предметные картинки (дома, поля, березы, сосны, дороги).

Процедура и инструкция. Перед ребенком поочередно выкладываются картинки. Дается следующая инструкция: «Представь, что ты летишь на самолете и смотришь вниз. А внизу ты видишь дома, поля, леса, березы, сосны, дороги. Если внизу ты увидишь дома, то как ты скажешь? Самолет летит над чем?» и т.д.

Задание 2.10 Употребление существительных предложного падежа множественного числа.

Материалом исследования служат предметные картинки и слова: крыши, деревья, провода, дороги, машины.

Процедура и инструкция. Экспериментатор говорит ребенку: «Когда на улице зима, идет снег. Снег покрывает крыши, деревья, провода, дороги, машины. Если крыши в снегу, то как ты скажешь? Снег лежит на чем?» И т.д.

Задание 2.11 Согласование прилагательного с существительным в роде и числе.

Материалом исследования служат словосочетания и картинки: красный шарф, красная кофта, красное платье, красные бусы; синий шар, синяя тетрадь, синее ведро, синие брюки; кожаный портфель, кожаная сумка, кожаное пальто, кожаные перчатки.

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладывается серия картинок с изображением предметов одного цвета. Дается инструкция: «Я буду называть цвет предмета, а ты догадайся , о каком предмете я говорю, и покажи его на картинке. Красное… Что это? Покажи картинку». И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку картинки с изображением предметов одного цвета. Дается инструкция: «Назови цвет этих предметов. Какие они по цвету?» Затем экспериментатор показывает поочередно картинки. В случае затруднений называется предмет: «Шарф, какой он? И т.д.».

Задание 2.12 Согласование прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа.

Материалом исследования служат словосочетания и картинки: на улице большие дома, в вазе большие яблоки, на земле желтые листья, на полке толстые книги, в магазине красивые куклы.

Процедура и инструкция. Экспериментатор кладет перед ребенком первую картинку и говорит: «В вазе большие яблоки. А как можно сказать по-другому? В вазе много чего?». Если ребенок дает только форму существительного, задается вопрос: «Каких яблок?» И т.д.

Задание 2.13 Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Материал исследования: картинки с изображением действий одного или нескольких предметов или людей (Мальчик вытирает. Мальчики вытирают. Девочка убирает. Дети убирают. Девочка катается на санках. Девочки катаются на санках. Стул стоит. Стулья стоят. Лошадь скачет. Лошади скачут.).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция: экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию следующего типа: «Покажи, где вытирают? А кто вытирает?» И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает картинку и дает инструкцию типа: «Назови, что делает мальчик? Что делают мальчики?» И т.д.

Задание 2.14 Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Материал исследования: предложения и картинки (Мальчик упал. Девочка упала. Дерево упало. Мяч покатился. Машина покатилась. Яблоко покатилось.).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор раскладывает серию картинок и дает инструкцию типа: «Покажи, кто упал? Кто упала? Где упало?» И т.д.

Исследование дифференциации в экспрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Мальчика и девочку зовут одинаково – Женя. Я буду показывать картинку, а ты будешь говорить, что делает Женя (Женя упал. Или Женя упала) и дополнять предложение». Экспериментатор показывает картинку и говорит: «Женя…». В случае затруднений даются две формы для выбора (Женя упал. или Женя упала?).

Задание 2.15 Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Материал исследования: предложения и картинки (Девочка моет руки. Девочка вымыла руки. Девочка одевается. Девочка оделась. Мальчик рисует. Мальчик нарисовал. Мальчик лезет. Мальчик залез. Девочка сажает. Девочка посадила.).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки, например, «Девочка моет руки», «Девочка вымыла руки». Затем дается инструкция: «Покажи, где девочка моет руки? Где девочка вымыла руки?».

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка моет руки», «Девочка вымыла руки». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?»

Задание 2.16 Исследование понимания и употребления возвратных глаголов.

Материал исследования: картинки с обозначением действий (Мальчик прячет машинку. Мальчик прячется. Девочка причесывает сестренку. Девочка причесывается. Мама одевает дочку. Мальчик одевается. Мальчик вытирает

доску. Девочка вытирается полотенцем. Мама качает малыша. Девочка качается на качелях.).

Исследование дифференциации в импрессивной речи

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает ребенку парные картинки, например, «мальчик прячет» и «мальчик прячет» и « мальчик прячется». Дается следующая инструкция: «Здесь кто-то прячет, а кто-то прячется. Покажи, кто прячет? А кто прячется?»

Исследование дифференциации в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается». Затем экспериментатор поочередно показывает картинки и задает вопрос: «Что делает эта девочка?». В случае затруднений предлагаются обе формы: «Девочка причесывает или причесывается?».

Задание 2.17 Согласование числительных «2» и «5» с существительными

Оборудование. Вырезанные из картона грибы, львы, яблоки, мячи, стулья, деревья, сюжетные картинки.

Ход занятия: согласование числительного с существительным. Назвать, сколько предметов, каких. Логопед демонстрирует грибы: « Один, два, пять». Дети отвечают: «Один гриб. Два гриба. Пять грибов».

Приложение 3.

Исследование синтаксической структуры предложения

Задание 3.1 Составление предложений из слов в начальной форме

Материалом исследования служат следующие серии слов:

а) порядок слов не изменен, глагол дается в правильной форме, существительное – в начальной форме:

Девочка одевает кукла. Света гуляет собака. На кукла красный бант.

б) изменен порядок слов, глагол дается в правильной форме, а существительное – в начальной форме:

Карандаш рисует девочка. Щиплет коза трава. Яблоко бабушка внучка дает.

в) порядок слов не изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме:

Мальчик открывать дверь. Мальчик гулять на улице.

г) порядок слов изменен, изменена форма глагола, существительные даны в правильной форме:

Рыбу ловить мальчики. Сидеть синичка на ветке. Лечить доктор детей.

д) порядок слов не изменен, все слова даются в начальной форме:

Мальчик рубить дрова топор. В сад расти вишня. Миша дать собака большая кость.

Е) порядок слов изменен, все слова даются в начальной форме:

Ехать по улица машина. Писать ручка девочка. Петя купить шар большой мама.

Процедура и инструкция. В начале эксперимента ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я буду называть слова предложения. А ты из этих слов составь предложение. Порядок слов можно менять. Девочка, одевает, кукла. Скажи правильное предложение..» И т.д.

Задание 3.2 Добавление пропущенных слов в предложении

Материалом исследования служат следующие предложения с пропущенными словами:

а) с пропущенным глагольным сказуемым:

Мальчик … дрова топором. Мама … вкусную пищу. Грачи … гнезда на деревьях.

б) с пропущенным дополнением:

Лиса убежала в … . Девочка гладит … Бабушка дает ленту … .

в) с пропущенными предлогами:

Книга лежит … столе. Лена наливает чай … кружку. Почки распустились … деревьях. Медведь спит зимой … берлоге. Листья шумят… ветра. Чайки летят … водой. Ботинки стоят … стулом. Мальчик подбежал … забору. Машина едет … дороге. Лиса вылезла … норы.

Процедура и инструкция. В начале эксперимента дается следующая инструкция: «Я буду говорить тебе предложения с пропущенным словом. А ты внимательно слушай. Добавь про себя слово и скажи это предложение полностью». Место пропущенного слова обозначается паузой в середине предложения или интонацией незаконченности в конце предложения.

Задание 3.3 Повторение предложений

Материал исследования включает предложения с различной глубинно-семантической и поверхностной структурой. Основанием для включения этого

задания в методику исследования является экспериментально доказанное положение о том, что ребенок может воспроизвести только ту структуру предложения, которой владеет в речи.

Предлагаются следующие предложения:

1)Простые предложения с прямым порядком слов: Наступила осень. Расцвели цветы. Дети играют. Лошадь везет сено. Птичка свила гнездо. Мальчик ест суп. Девочка гладит утюгом. Маша пишет мелом. Дима рисует карандашом. Из гнезда вылетела ласточка. В лесу растут сосны. Грибы выросли под березой. Дедушка подарил внуку коньки. Мальчик дал карандаш девочке. Папа купил сыну игрушку. Мама режет хлеб ножом. Аня рисует дом карандашом. Папа рубит дрова топором. Мама ставит цветы в вазу. Мальчик разлил воду на скатерть. Девочка поставила ботинки под стул. Ярко светит солнце. Крапива жжет больно. Маша громко поет. Крепко спит медведь под снегом. Даша любит рисовать. Малыш хочет пить. Петя забыл причесаться. Девочка любит рисовать цветы. Катя любит петь песни. Собака любит грызть кость. Маленькая девочка плачет. Юля пьет теплое молоко. Мальчик бросает маленький мячик. Мама вяжет дочке теплый шарф. Маленький котенок залез на высокий шкаф. Над водой летали белые чайки. Под высокой березой выросли грибы. Над широкой рекой плывут облака. В саду было много красных яблок

2)Пассивные конструкции: Земля освещается солнцем. Новый дом охраняется сторожем. Белая береза склонилась от ветра. Дом нарисован девочкой. Письмо написано моей сестрой. Земля покрыта белым пушистым снегом. Ранней весной затопило весь наш луг. Пушистая елка украшена красивыми игрушками.

3)Безличные предложения: В саду созрело много груш. К вечеру сильно подморозило. Этой зимой все дороги занесло снегом.

4) Инвертированные конструкции: Петю бьет Коля. Стекло разбил мальчик. Машину догоняет мотоцикл. Алеше дедушка подарил лыжи.

5) Сравнительные конструкции: Петя выше Вани. Маша поет громче Кати. Мальчик прыгает выше девочки. Вова ест кашу быстрее своей маленькой сестры.

6)Простые предложения с однородными членами: Наступила зима, и выпал пушистый снег. Дети катали из снега комки и делали снежную бабу. Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал там себе берлогу.

7)Сложные предложения: Петя сказал, что не пойдет сегодня гулять, потому что холодно. Школа, в которой учился Сережа, была далеко от его дома. На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади. Мы подошли к большому дому, который стоял на берегу реки.

Процедура исследования. В начале исследования ребенку дается инструкция: «Я буду говорить предложения. А ты внимательно послушай каждое предложение и повтори».

Задание 3.4 Верификация предложений

Материалом исследования служат правильные предложения и предложения с неправильными формами слов (неправильными падежными окончаниями, предлогами, неверным согласованием прилагательного и существительного, глагола и существительного, неправильным употреблением возвратных глаголов, страдательных оборотов).

Неправильные предложения: Девочка гладит утюга. Мальчик умывается лицо. Земля покрыла белым снегом. Дом нарисовала девочкой. Письмо написано сестра. Деревья шумят от ветром. Какая сильный дождь. У Нины большая яблоко. Березки склонили от ветра. Солнце освещается землей. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма. В лесу много ягодой. В саду пахли сиренью. На море плывут корабль.

Процедура и инструкция. В начале исследования экспериментатор говорит ребенку: «Я буду называть тебе правильные и неправильные предложения. А ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После

воспроизведения предложения задаются следующие вопросы: «Правильно я сказала? А как сказать правильно? Какое слово я сказала неправильно?»