КОМИТЕТ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

имени А.С ПУШКИНА

Дефектологический факультет

Кафедра коррекционной педагогики и коррекционной психологии

**Дипломная работа**

Нарушения словоизменения и их коррекция у дошкольников с ОНР III уровня

Выполнила:

Студент V курса

заочной формы обучения

Тыщенко М.Н.

Санкт-Петербург

2010

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ

1.2. РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

1.3. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СИМПТОМАТИКА ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

1.4. ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ25

ГЛАВА 2. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ИСПЫТУЕМЫХ

2.1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.2. СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ИСПЫТУЕМЫХ

ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ

3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНТРОЛЬНОЙ ГРУППЫ

3.3. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ И ДОШКОЛЬНИКОВ БЕЗ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

ГЛАВА 4. НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

4.1. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

4.2. НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЕ

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы** данного исследования определена тем, что в настоящее время, когда наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к школьному обучению. Для дошкольников с речевыми расстройствами решение этих вопросов имеет особое значение, так оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

На современном этапе исследователи отмечают стремительный рост речевой патологии в силу множества пагубных биологических причин. Достаточно распространенным речевым расстройством среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР).

Изучению детей с общим недоразвитием речи посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований (И.Т. Власенко[29], Л.Н. Ефименкова[14], И.М. Жукова[15], ГА. Каше[17], Р.Е. Левина[21], Е.М. Мастюкова[26], Н.В. Новоторцева[31], Т.Б. Филичева[46], Г.В. Чиркина[46] и др.)

Речь – сложная и специально организованная форма психической деятельности. Речь принимает участие в мыслительных процессах и является регулятором человеческого поведения. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сенситивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком, не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах[12].

У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность речевой функциональной системы, бедность словаря, что характеризуется ограниченностью и неточностью предметной, глагольной лексики, словаря признаков.

Ограниченность лексики, несформированность грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, проявляются и в нарушении словообразования и словоизменения.

Данная тема **актуальна** потому, что формирование словоизменения является необходимым условием для успешного обучения в школе. Уровень сформированности словоизменения и грамматического строя речи, является важнейшим фактором овладения чтением, письмом, орфографией.

Развитие и формирование словоизменения, уточнение значения слова, формирование лексической системности имеет большое значение и для развития познавательной деятельности ребенка.

**Объект исследования —** процесс словоизменения у детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования** — особенности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Цель данного исследования** — выявление особенностей словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза** данного исследования состоит в предположении о том, что так как у детей с общим недоразвитием речи имеет место недоразвитие грамматического строя речи, то и состояние функции словоизменения у этих детей будет иметь ряд особенностей.

В соответствии с целью, гипотезой, предметом и объектом в исследовании были поставлены следующие **задачи:**

* Проанализировать и изучить педагогическую, логопедическую, психологическую литературу по теме.
* Разработать и теоретически обосновать методику констатирующего эксперимента, направленную на исследование особенностей словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и их сверстников без речевых нарушений.
* В процессе исследования выявить и сравнить особенности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и их сверстников без речевых нарушений.
* Разработать методические рекомендации по развитию словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что оно позволяет расширить научные представления о симптоматике общего недоразвития речи, углубить знания об особенностях развития грамматического строя речи, в частности об особенностях словоизменения у этой категории детей.

**Практическая значимость** заключается в том, что она позволяет определить принципы, направления и систему коррекции общего недоразвития речи.

**Методы исследования**

В процессе исследования применялись следующие методы:

* теоретический анализ логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме;
* эмпирические – наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, психодиагностические (анкеты, беседы), биографические (сбор и анализ анамнестических данных, изучение документации);
* интерпретационные методы;
* количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Положения на защиту -** Формирование грамматического строя речи и словоизменения в онтогенезе тесно связано с общим речевым развитием ребенка. К концу дошкольного возраста в результате развития и усложнения видов деятельности ребёнка и форм его общения с окружающими его людьми имеет место значительный прогресс в практическом овладении ребёнком родной речью.

- При общем недоразвитии речи (ОНР) формирование грамматического строя речи и словоизменения происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

- Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединение в определённые синтагматические структуры.

словоизменение недоразвитие речь дошкольный логопедический

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

# 

# 1.1 Лингвистический и психолингвистический аспект изучения словоизменения

Исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и др. показывают, что слово не только указывает на определенный предмет, действие, качество или отношение. Слово вызывает к жизни, актуализирует целый комплекс ассоциаций, за каждым словом обязательно стоит система разных связей: ситуационных, понятийных, звуковых и т.д. Например, слово "КОШКА" может вызвать связи по звуковому сходству (*кошка - крошка, крышка, кружка, окошко*). В ответ на это же слово могут всплывать и ситуационные связи (кошка - молоко - мышка), и понятийные связи (кошка - домашнее животное) [31].

Комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова, называется «семантическим полем». Наличие «семантического поля» позволяет человеку быстро производить отбор слов в процессе общения. А если мы забыли слово, то мы ищем его среди «семантического поля» [31;с. 45]. Cлова в норме группируются по типу противопоставлений (парадигм) и по определенным «семантическим полям», то есть хранятся в памяти языка упорядоченно.

«Семантическое поле» состоит из ядра, которое окружает периферия - концерны. Ядро должно быть самым объемным и только смысловым. «Семантическое поле» строится на основе анализа результатов парадигматических ассоциат. В ответ на слово-стимул дети выдают ассоциаты по типу:

ТИПЫ АССОЦИАТ

несмысловые

смысловые

словотворч-во

ситуация

другие

ононимии

переносного

значения

случайных

связей

звуковых связей

тавтологий

родовых

отнощений

видовых связей

анонимии

понятийных

связей

синонимии

Рис. 1 — Типы ассоциат

Все типы ассоциат делятся на смысловые и несмысловые. К несмысловым ассоциациям относятся случайные и звуковые, а все остальные относятся к смысловым. Подобное объемное «семантическое поле» формируется постепенно. Сначала дети учатся моделировать небольшое «поле» связанное с определенной ситуацией, а затем постепенно его расширяют [24]. В результате такой работы ребенок легко актуализирует, припоминает и запоминает на одном занятии до 25-35 новых слов. При этом идет систематизация значений слов глаголов, прилагательных, наречий, существительных более абстрактного значения.

Существование «семантического поля» показывает, что отбор слов в процессе высказывания является для ребенка очень сложным процессом. Это есть не что иное, как «выбор ближайшего значения слова». Данное теоретическое положение подтверждается и тем фактом, что любое слово обладает пучком значений прямых и переносных. Например, слово "КРЫЛО может обозначать крыло птицы, крыло самолета, крыло здания и т.д.

Таким образом, процесс восприятия, и называния слова ребенком следует рассматривать как сложный процесс выбора «ближайшего значения слова» [25; с. 67].

Исследования психологов показывают, что слово располагает аппаратом, который создает потенциальную возможность связи одних слов с другими словами. Связи, которые возникают между словами, принято называть валентностями слов [24]. Вероятность вызывания слова зависит от тех лексических связей, которыми характеризуются слова.

Исследования А.П. Клименко, А.Р. Лурии, О.С. Виноградова и др. показали, что слова имеют разное число потенциальных связей (валентностей). В русском языке каждое слово имеет ограниченное количество валентностей [24, 27]. Существование валентностей и организация «семантических полей» значений слов позволяют «увидеть» те психологические механизмы, которые дают толчок к спонтанному (самостоятельному) развитию речи детей при ее недоразвитии, а именно:

• слово актуализирует цепь ассоциаций, что вызывает множествоновых слов;

• облегчает поиск слов, более точных по смыслу;

• учит строить словосочетания;

• порождает схему целого высказывания;

• распространяет простое предложение до сложного предложения, на основе словосочетаний.

Все вместе взятое является основой для программирования схемы целого высказывания.

При изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, а также современные представления о процессе развития лексики и различных аспектах ее изучения: о структуре значения слова и ее развитии в онтогенезе, о семантических полях и особенностях их формирования.

Слово представляет собой основной элемент языка и речи и рассматривается с различных сторон: с точки зрения лингвистической, психологической, психофизиологической, психолингвистической. Но при любом подходе подчеркивается важность изучения, прежде всего семантической стороны слова. Исследование значения слова представляет большой интерес, так как значение является ключевым моментом процесса речевого общения, восприятия и передачи информации, оно является основой речевого мышления [36].

В настоящее время в современной лингвистике и психолингвистике доказано мнение о многомерности системной организации лексики; положение которой, в системе языка, определяется совокупностью факторов. Лексическая система языка представляет собой систему единиц одного уровня, связанных друг с другом разнообразными отношениями. Основанием для объединения слов в различные группы служит многообразие критериев (на основе общности семантики, лингвистических особенностей).

Организация словаря основывается на семантических, словообразовательных, грамматических связях, на статистических и стилистических свойствах слов.

В психолингвистическом аспекте проблема значения слова освещена в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.В. Сахарного и др. Семантика слова определяет его место в лексической системе языка. Семантика слова имеет сложную структуру и обладает рядом важнейших функций (Л.С. Выготский, В.К. Гак, Ю.Г. Караулов, С.Д. Кацнельсон, А.П. Клименко, Н.Г. Комлев, А А. Леонтьев, А.Р.Лурия, И.А Стернин, Н.В. Уфимцева и др.).

С одной стороны, слово является обозначением определенного предмета, соотносится с конкретным образом предмета; с другой стороны, слово обобщает совокупность предметов.

# 1.2 Развитие грамматического строя речи и словоизменения в онтогенезе

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева[12], Т.Н. Ушаковой[45], А.М. Шахнаровича[22].

Формирование грамматического строя (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определённого уровня когнитивного развития ребёнка.

Так, при формировании словоизменения ребёнок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения: рода, числа, падежа и др., так как прежде чем начать использовать языковую форму, ребёнок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребёнку необходимо 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. Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребёнка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых грамматических форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, - использование определённой структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

В работах А.Н. Гвоздева[12], с учётом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка, выделяется три периода формирования грамматического строя речи.

Первый период - характеризуется использованием предложений, состоящих из аморфных слов–корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.), состоит из 2 этапов:

1 этап - однословного предложения (от 1 года 3 мес. – до 1 года 8 мес.)

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

1-й этап I периода (Гг. 3 мес. - 1 г. 8 мес). На этом кратковременном этапе ребенок использует лить 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. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения[12].

Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания (бух, би-би, му, мяу), лепетные слова (ди, моко).

2-й этап I периода. (1 г. 8 мес. — 1 г. 10 мес.) — этап предложений из нескольких слов-корней.

На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала 2, затем 3 слова, то есть в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывании, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (дай, ниси, пать). 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. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой, домом и т. д.) ребенок воспринимает лить общую часть этих слов (дом).

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

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

1 этап формирования первых форм слои (I г. 10 мес. —2 г. 1 мес);

2 этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слон (2 г 1 мес. 2 г. 6 мес);

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

1-й 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[20; с.56].

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 (столе вместо на столе ), при этом предлог не употребляется.

Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), формулы 3-го лица единственного числа настоящего времени (без чередования в основе) (сидит, спи г), возвратные и невозвратные глаголы[20].

К 2 годам появляются прилагательные, чаще иного и форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (матик играет), некоторые формы управления глаголом (дай кису). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов.

На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3—4 слов (Таня играет кука).

2-й этап II периода — этап использования системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес).

Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен и спряжений глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения.

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[12] называет «главенствующим». Другие варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями.

Так, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: - ое, нулевое окончание, -ей-, среди которых продуктивной флексией является окончание -ое-. В связи с этим длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием – ое (много ложков, ножов). Чем больше флексий используется в языке для выражения одно 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. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молотоком, левы, человеки).

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования[18], позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка.

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 усиливаются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение, но лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода[20].

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

3-й этап II периода — этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка — флексий[12].

На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе — столе). 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.

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

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

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

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

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

В 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[17].

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.

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 Причины возникновения и симптоматика общего недоразвития речи

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется в такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы [17, с. 6].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате много аспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной[21] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Т. А. Каше[17], Л. Ф. Спирова[41]) в 50-60 гг. XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматривать как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три основные группы.

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это не осложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Отличаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР[26].

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем – в особых условиях обучения.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант ОНР церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетический энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

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

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей имеется поражения (или недоразвитие) корковых речевых зон головного мозга и в первую очередь зоны Брока. Характерными признаками моторной алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи [17, с. 15.].

Подробное изучение детей с ОНР вывила крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р. Е. Левиной [21] определить три уровня речевого развития этих детей: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связанной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р. Е. Левиной[21] подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявления речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому уровню.

Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и её предметно-смыслового содержания, мобилизации компенсаторного фона [26].

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития***.*** Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать – «древ» (дверь), и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий (кровать – «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределённостью.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [15, с. 617].

Второй уровень речевого развития***.*** Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредство использования постоянного, хотя всё ещё искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьёй, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идит то» - книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гиб лятет на далевим» - гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могу ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение [15, с. 619].

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы[23].

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика – «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий [26, с. 137].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительным в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом [12, c. 625].

Анализ данных логопедической практики, педагогического опыта изучения детей с общим недоразвитием речи установил, что вариативность проявлений общего недоразвития речи не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой [46] была выявлена еще одна категория детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стёртыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. И эту группу детей можно определить как четвёртый уровень общего недоразвития речи.

Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи четвёртого уровня определяется автором как своеобразная стёртая или лёгкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем [46, с.184].

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

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

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и в ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвития мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Таким образом, можно отметить, что для общего недоразвития речи характерными признаками являются: позднее её появление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Недостаточная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер.

Таким образом, 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.

# 1.4 Особенности грамматического строя речи и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

При ОНР формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем: значения грамматических форм более абстрактны, правила грамматического изменения слов многообразны[48].

Овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка.

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является расхождение в объеме пассивного и активного словаря: дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено.

Бедность активного словаря проявляется в неточном произнесении многих слов — названий ягод, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова и понимаются, и употребляются неточно, значение их неправомерно расширяется, или, напротив, оно понимается слишком узко. Отмечается задержка в формировании семантических полей.

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 Н.С.Жуковой[15], Л.Ф.Спировой[41], Т.Б.Филичевой[46], С. Н. Шаховской[22] выделены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с 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 (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети рисует, они 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.

Основной тенденцией, проявляющиеся при словоизменении, является унификация основы и парадигме словоизменения.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании [20].

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

* Устранение беглости гласных, т. е. чередования гласного с нулем звука (левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр).
* Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет, соседы).
* Устранение наращения или изменения суффиксов (друг — други, ком — комы, стул — стулы, котенок — котенки, чудо — чулы, дерево — деревы).
* 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» [20].

Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (режет - рвет, точит - режет). При специальном обследовании отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических форм:

- замены падежных окончаний ("катался-гокам" - катается на горке);

- ошибки в употреблении форм числа и рода глаголов ("Коля пи-тяля" - Коля писал);

- при изменении существительных по числам ("да памидка" - две пирамидки, "дв кафи" - два шкафа);

- отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными ("асинь адас" - красный карандаш, "асинь ета" - красная лента, "асинь асо" - красное колесо, "пат кука" - пять кукол, "тиня пато" - синее пальто, "тиня кубика" - синий кубик, "тиня кота" - синяя кофта)[26, с.156].

Много ошибок дети допускают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме ("Кадас ледит аепка" - Карандаш лежит в коробке), возможна и замена прелогов ("Тетатка упая и тая" - Тетрадь упала со стола).

Союзы и частицы в речи употребляются редко.

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

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

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

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

*Вывод по первой главе*

Формирование грамматического строя речи и словоизменения в онтогенезе тесно связано с общим речевым развитием ребенка. К концу дошкольного возраста в результате развития и усложнения видов деятельности ребёнка и форм его общения с окружающими его людьми имеет место значительный прогресс в практическом овладении ребёнком родной речью.

При общем недоразвитии речи (ОНР) формирование грамматического строя речи и словоизменения происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

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

Таким образом, у дошкольников с ОНР имеются нарушения словообразования.

Это связанно:

- с трудностями выделения существенных признаков слов;

- с недоразвитием мыслительных операций сравнения и обобщения;

- с недостаточной активностью поиска слова;

- с несформированностью смысловых полей внутри лексической системы языка;

- с неустойчивостью связей внутри лексической системы языка;

- с ограниченностью объёма словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

# ГЛАВА 2. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ИСПЫТУЕМЫХ

# 

# 2.1 Цель и задачи исследования

**Целью** данного исследования является оптимальный подбор методик позволяющих определить особенности словообразования у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Исходя из цели, нами были определены следующие**задачи:**

* подобрать методики для выявления особенностей словообразования у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня и их сверстников без нарушения речи.
* провести исследование особенностей словообразования у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня и их сверстников с нормативным вариантом речевого развития с использованием подобранных методик.
* проанализировать и сравнить результаты, полученные в ходе проведения исследования путем проведения качественного и количественного анализа результатов исследования.

# 

# 2.2. Содержание методики констатирующего эксперимента

Для проведения исследования использовались модифицированные методики Р.И. Лалаевой[20], Г.В. Чиркиной[46].

**Диагностика сформированности системы словоизменения[20].**

**Задание 1.**

**Цель** - диагностика сформированности умения изменения существительных по падежам.

**Речевой материал**

Лошадь ест кусок (сахар).

Детям дали варенье из (клубника).

На лугу много (кони).

В городе много (трамвай).

Ребята сделали подарок (учительница).

**Инструкция: «**Послушай внимательно! Я прочитаю незаконченное предложение, а ты выбери картинку, которая поможет тебе подобрать слово и изменить его так, что бы предложение звучало правильно».

**Оценка*:***

5 — правильное выполнение заданий;

4-1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3 - незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2- большое количество ошибок;

1- не справился с заданием.

**Задание 2.**

**Цель** диагностика сформированности умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.

**Речевой материал:** Крыло (черный), перчатки (черный), выключатель (черный), ручка (черный).

**Инструкция:** «Будь внимателен! Я назову тебе слова, а ты измени второе слово так, чтобы оно отвечало на вопросы: Какой? Какая? Какое? Какие? и подходило к первому слову».

**Оценка:**

5 - правильное выполнение заданий;

4- 1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3- незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2- большое количество ошибок;

1 - не справился с заданием.

**Задание 3.**

**Цель** диагностика сформированности умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.

**Речевой материал:**

Бабочка,Платье, Белка, Апельсин, Палец, Лицо,

**Инструкция:** «Будь внимателен! Я назову тебе слова, а ты измени слово так, что бы про него можно было сказать: Нет кого? Нет чего?

Например, Бабочка – нет кого? Бабочки».

**Оценка:**

5 - правильное выполнение заданий;

4-1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3- незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2- большое количество ошибок;

1 - не справился с заданием.

**Задание 4.**

**Цель** диагностика сформированности умения изменять глаголы по числам.

**Речевой материал:**

Яблоко зреет. Яблоки

Ландыш пахнет. Ландыши

Корова мычит. Коровы

Конь скачет. Кони

**Инструкция:**«Будь внимателен! Я назову тебе слово, а ты измени его так, что бы предметов, которые оно обозначает, стало много. Например, яблоко зреет. Яблоки зреют».

**Оценка:**

5 - правильное выполнение заданий;

4-1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3- незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2- большое количество ошибок;

1- не справился с заданием.

**Задание 5.**

**Цель** диагностика сформированности умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.

**Речевой материал:**

(Спать) кошка... (Шуметь) море

котрека

котята.... ручьи....

**Инструкция:** Будь внимателен! Я назову тебе слова, а ты измени их так, что бы они подходили к слову спать (шуметь) и обозначали, что это уже прошло. Например, кошка спала. Море шумело.

**Оценка:**

5 - правильное выполнение заданий;

4-1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3- незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2-большое количество ошибок;

1 - не справился с заданием.

**Задание 6.**

**Цель** диагностика сформированности умения согласования глаголов с личными местоимениями.

**Речевой материал**

Идти Я Ты Он

Читать Я Ты Он

РаботатьЯ Ты Он

**Инструкция:** *«*Будь внимателен! Измени слова идти, читать, работать, так что бы было правильно. Например, я иду, ты идешь, он идет».

**Оценка:**

5 - правильное выполнение заданий;

4- 1-2 ошибки с самостоятельным исправлением;

3 - незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда;

2- большое количество ошибок;

1- не справился с заданием.

**Задание 7.**

Исследование умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».

**Материал**: картинки, на которых нарисованы: медведь, два медведя, пять медведей, лягушка, две лягушки, пять лягушек, дерево, 2 дерева, 5 деревьев, шар, 2 шара, 5 шаров.

**Инструкция**: внимательно рассмотри картинки, скажи, что на них нарисовано и в каком количестве.

**Оценки результатов**:

5 баллов выполнение задания без затруднений и ошибок.

4 балл – исправление отдельных ошибок самостоятельно или после замечаний экспериментатора.

3 балла – значительные затруднения и многочисленные ошибки в словоизменении, помощь экспериментатора помогает выполнить задание до конца.

2 балла – нарушение усвоения навыка словоизменения в большинстве случаев.

1 балл – правильные ответы лишь в отдельных случаях, помощь экспериментатора неэффективна.

# 2.3 Организация исследования. Характеристика испытуемых

**База исследования**: Исследование проводилось в Государственном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 5 комбинированного вида» Калининского района Санкт-Петербурга в исследовании принимали участие дошкольники 6-6,5 лет. В экспериментальную группу вошли 12 детей с диагнозом ОНР III уровня, в контрольную группу вошли 12 детей без речевых патологий, в возрасте 6 -6,5 лет.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На *первом этапе* проводился отбор детей в экспериментальную и контрольную группы. Изучались анамнезы, истории развития детей обеих групп, психолого-педагогические характеристики. Анализировались результаты логопедического обследования детей из экспериментальной группы. Проводились консультации с врачом, педагогами и логопедом ДОУ с целью уточнения клинических, психолого-педагогических особенностей детей, а также с целью уточнения речевого статуса детей, составивших экспериментальную группу.

На *втором этапе* осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребёнка проводилось индивидуально в процессе семи специально организованных занятий, продолжительностью тридцать минут каждое. Результаты обследования фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На *третьем этапе* констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы.

Выборка детей представлена в Приложении 1.

**Экспериментальная группа** У большинства детей жизненный опыт и представления об окружающем мире бедны и ограничены. Вследствие чего наблюдается ограниченность их общения со сверстниками и взрослыми, что в конечном итоге приводит к недостаточному пониманию значения и смысла слов.

Детей характеризуют такие отклонения в развитии личности, как нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в повышенной чувствительности, возбудимости, двигательной расторможенности, инфантилизме, слабой произвольности поведения. Во время занятий у основной части детей наблюдается повышенная утомляемость, истощаемость, слабая работоспособность.

Обращает на себя внимание недостаточная познавательная активность дошкольников. Вопросы, с которыми они обращаются к взрослому, чаще всего относятся лишь к внешним, несущественным сторонам объектов.

Наблюдается нарушение процесса ориентировочной деятельности, что влечет за собой недостаточно активный поиск способов решения: они обычно удовлетворяются первым пришедшим в голову вариантом и не стремятся найти более адекватный.

Можно отметить также повышенную тревожность, ситуативность, слабость саморегуляции и целенаправленности поведения. Отмечается также слабая концентрация внимания, импульсивность, истощаемость нервных процессов.

**Контрольная группа**. Психические и психофизиологические показатели данных детей находятся в норме.

Клиническая характеристика детей показала, что:

По данным медицинских карт у детей двух групп нарушений слуховой и зрительной функций нет. Один ребенок из экспериментальной группы состоит на учете у невропатолога, два ребенка из той же группы – у дерматолога.

Дети из контрольной группы имеют I группу здоровья, физическое развитие соответствует 1.

50% детей из экспериментальной группы имеют I группу здоровья и 50% детей – II группу.

Сбор анамнестических данных показал, что у детей с ОНР в 67% случаев, имеют место нарушения нормального течения беременности, встречаются такие отклонения как: тяжелые токсикозы беременности, инфекции, в 73% случаев была зафиксирована патология родов. Ранее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой. Развитие детей контрольной группы соответствовало возрастным характеристикам.

Основные характеристики отклонений различных периодов развития у детей контрольной и экспериментальной группы отражены в таблице 2.

Таблица 2

Характер отклонений различных периодов развития у детей контрольной и экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Анамнестические данные | Экспериментальная  группа 12 детей | Контрольная группа  12 детей |
| 1. Речевые нарушения у родителей. | - | - |
| **2. Характер протекания беременности** | | |
| а)-токсикоз (1-й, 2-й половины беременности) | 3- токсикоз первой пол. беременности  4 – без токсикоза  5- токсикоз второй половины беременности | 7 – без токсикоза  5 – токсикоз в первой половине беременности |
| б) Хронические заболевания матери:  -инфекционные заболевания | отрицают | отрицают |
| -применение медикаментозных средств | 6 жаропонижающие, антибиотики |  |
| - употребление никотина, курение | отрицают | отрицают |
| * психические и физические травмы матери | - |  |
| 3. Характер протекания родов | Срочные, без особенностей – 4  5 – экстренное кесарево сечение.  3-досрочные, затяжные, обезвоженные | 11-нормальные, без особенностей  1 - экстренное кесарево сечение. |
| * стимуляция | 0 | 0 |
| * ребенок закричал | 5- сразу  7 - (не сразу, наличие легкой асфиксии) | 10 - сразу  2- (не сразу, наличие легкой асфиксии) |
| - травмы во время родов | 0 | 0 |
| 4. Раннее постнатальное развитие | Осуществлялось грудное вскармливание 8 детей, 8 - задержка психомоторного развития. | Осуществлялось грудное вскармливание всех детей, жизненный ритм без особенностей, раннее психомоторное развитие в норме. |
| - перенесенные заболевания | ОРВИ, краснуха, ветряная оспа.  2 - аллергия | Редкие ОРВИ, краснуха, ветряная оспа после года |
| 5. Раннее развитие | Задержка раннего развития отмечается у 10 детей. | Раннее развитие протекало без особенностей. |

Таким образом, мы определили наличие натальной и постнатальной патологии у большинства детей экспериментальной группы, что выявляет предрасположенность к речевой патологии.

# ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

# 

# 3.1 Характеристика результатов исследования экспериментальной группы

Результаты исследования экспериментальной группы, отражены в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1

**Анализ результатов исследования особенностей словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Методика диагностики сформированности системы словоизменения | | | | | | | итог |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| 1 | Света Ч. | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1,7 |
| 2 | Ксюша К. | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2,3 |
| 3 | Вика Т. | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2,1 |
| 4 | Кристина Р | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1,9 |
| 5 | Валя Л. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2,1 |
| 6 | Люда Р. | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1,7 |
| 7 | Миша П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,7 |
| 8 | Игорь С. | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2,1 |
| 9 | Костя С. | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,3 |
| 10 | Ксюша В. | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2,1 |
| 11 | Наташа К. | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1,7 |
| 12 | Оля М. | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1,7 |
| Среднее значение | | 1,8 | 2,4 | 1,3 | 2,9 | 1,6 | 2,3 | 2,4 | 2,0 |

Примечание:

1. *изменения существительных по падежам.*
2. *согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.*
3. *умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.*
4. *умения изменять глаголы по числам.*
5. *умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.*
6. *умения согласования глаголов с личными местоимениями.*
7. *умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».*

Графически результаты исследования представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

**Анализ результатов исследования особенностей словоизменения у детей старшего школьного возраста с ОНР III уровня**



Примечание:

1. *изменения существительных по падежам.*
2. *согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.*
3. *умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.*
4. *умения изменять глаголы по числам.*
5. *умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.*
6. *умения согласования глаголов с личными местоимениями.*
7. *умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».*

Итак, исходя из данных, отмеченных в таблице 1 и диаграмме 1 можно говорить о следующих фактах:

В экспериментальной группе выявлены нарушения словоизменения, выражавшиеся в неправильном изменении существительных по падежам - трое детей не справились с заданием, 8 детей допустили большое количество ошибок, один испытуемый допустил незначительные ошибки, со второй попытки.

У детей экспериментальной группы, проблемы вызвали задания на согласование имен прилагательных с существительными в роде и числе. Хотя все дети справились с заданием, 8 – человек допустили большое количество ошибок, четверо детей допустили незначительные ошибки после второй попытки.

8 детей из экспериментальной группы не справились с заданием на образование имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа, только двое детей справились с заданием с множественными ошибками и двое детей допустили незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда.

При выполнении заданий на изменение глаголов по числам дети показали самые высокие результаты, хотя и допустили незначительные ошибки с исправлением при помощи логопеда.

В заданиях на согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе 6 человек не справились вообще, а 6 показали результат с множеством ошибок, при согласовании глаголов с личными местоимениями, результаты были выше, но при том, что все дети справились с заданием, они допустили большое количество ошибок.

Так, Миша П.сказал: "Детям дали варенье из клубников"; Игорь С.: "Перчатки черный", Света Ч.: "Бабочка, бабочку, бабочков", Костя С.: "Кони скакают", Вика Т.: "Платье, платья, платий".

Анализ результатов исследования выявил неправильное согласование числительных с существительными практически у всех испытуемых экспериментальной группы, так при выполнении данного задания 5 человек испытывали значительные затруднения и допускали многочисленные ошибки в словоизменении, выполнить задание до конца смогли только при помощи экспериментатора, при этом у 7 человек, при выполнении данного задания, наблюдаются нарушения усвоения навыка словоизменения в большинстве случаев.

Трудности выработки словоизменительных навыков у дошкольников необходимо учитывать в коррекционно-педагогической деятельности по преодолению общего недоразвития речи.

# 

# 3.1 Характеристика результатов исследования контрольной группы

Результаты исследования контрольной группы отражены в таблице 2 и диаграмме 2.

Таблица 2

**Анализ результатов исследования особенностей словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Методика диагностики сформированности системы словоизменения | | | | | | | Итог |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| 1 | Маша С. | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4,1 |
| 2 | Саша К. | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,1 |
| 3 | Ваня Т. | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4,4 |
| 4 | Кирилл М. | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,1 |
| 5 | Ксюша В. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,9 |
| 6 | Лера Р. | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,7 |
| 7 | Маша Р. | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4,1 |
| 8 | Витя М. | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3,4 |
| 9 | Катя П. | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,1 |
| 10 | Миша К. | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4,4 |
| 11 | Настя А. | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,1 |
| 12 | Филипп Т. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,9 |
| Среднее значение | | 4,1 | 4,2 | 4,1 | 4,1 | 4,5 | 4,2 | 4,0 | 4,1 |

Примечание:

1. *изменения существительных по падежам.*
2. *согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.*
3. *умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.*
4. *умения изменять глаголы по числам.*
5. *умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.*
6. *умения согласования глаголов с личными местоимениями.*
7. *умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».*

Графически результаты данного исследования представлены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

**Анализ результатов исследования особенностей словоизменения у детей старшего школьного возраста с нормальным речевым развитием**



Примечание:

1. *изменения существительных по падежам.*
2. *согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.*
3. *умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.*
4. *умения изменять глаголы по числам.*
5. *умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.*
6. *умения согласования глаголов с личными местоимениями.*
7. *умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».*

Дети контрольной группы показали высокие результаты по всем предложенным заданиям. Исследование показало, что у детей без речевой патологии сформированность системы словоизменения находится на высоком уровне, что соответствует возрастной категории. Материалы исследования показывают, что практически все дети контрольной группы имеют высокий уровень сформированности грамматических средств языка (90%), и только 10 % имеют средний уровень. Низкого уровня в данной группе детей не отмечено.

Практически все дети контрольной группы выполняли задания с удовольствием, не испытывали больших затруднений, иногда детям требовалось дополнительное объяснение инструкции.

Проведённое исследование подтвердило наличие особенностей словоизменения у детей с ОНР III уровня, для их детального выявления проведена сравнительная характеристика результатов исследования.

# 

# 3.3 Сравнительный анализ результатов исследования словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дошкольников без речевых нарушений

У дошкольников с ОНР III уровня отмечалось низкопродуктивное, неустойчивое внимание, слабая способность к концентрации, распределению внимания, быстрая истощаемость внимания.

Экспериментальное исследования, проведенное с детьми с ОНР III уровня и детьми без речевых нарушений, выявили специфические особенности нарушения грамматического строя речи детей. Отмечается несформированность у детей экспериментальной группы некоторых сложных грамматических форм.

Сравнительное комплексное исследование выявило у детей с ОНР III уровня более низкий уровень сформированности и качественное своеобразие процессов словоизменения по сравнению с детьми контрольной группы.

Графически результаты данного исследования представлены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

**Анализ результатов исследования особенностей словоизменения у детей контрольной и экспериментальной группы**



Примечание:

1. *изменения существительных по падежам.*
2. *согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.*
3. *умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.*
4. *умения изменять глаголы по числам.*
5. *умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.*
6. *умения согласования глаголов с личными местоимениями.*
7. *умения согласовывать имена существительные с именами числительными «два» и «пять».*

Сравнительный анализ результатов проведённого эксперимента позволил выявить три уровня сформированности системы словоизменения у испытуемых.

Низкий уровень сформированности соответствует результатам от 0 до 2,1 баллов, средний уровень соответствует результатам от 2,1 до 3,6 балла, высокий уровень сформированности системы словоизменения - соответствует от 3,6 до 5 баллов.

Среди детей контрольной группы отмечается в основном высокий уровень (8 чел.), четверо детей показали средний уровень, и низкий уровень не обнаружен.

Среди испытуемых экспериментальной группы в основном выявлен низкий уровень состояния словоизменения (8 детей). Четыре ребенка показали средний уровень, высокий уровень развития словоизменения в экспериментальной группе не выявлен.

Результаты исследования по уровням отражены на диаграмме 4.

Диаграмма 4

Результаты исследования контрольной и экспериментальной групп по уровням



Таким образом, у детей с ОНР в основном отмечается низкий уровень сформированности системы словоизменения, так как по результатам исследования средний балл по этим значениям составляет 2,05 и 2,1 баллов соответственно.

Показатели детей контрольной группы намного выше детей экспериментальной, преобладает высокий уровень сформированности системы словоизменения. У данной группы детей результат в основном определяется результатами исследования, который составляет 4, 17 и 4, 18 балла соответственно.

Анализ результатов проведённого исследования позволил определить наиболее распространенные ошибки:

Дети с ОНР III уровня испытывали большие затруднения в изменении существительных по падежам, часто не замечая своей ошибки даже при указании на неё логопеда, они говорили: *Лошадь ест кусок сахар. Детям дали варенье из клубника*. Данное задание не вызвало трудностей у дошкольников без речевых нарушений, в целом дети контрольной группы справились с заданием на высоком уровне средний результат по группе составил 4,1 балл, в экспериментальной группе результат на много ниже 1,8 балла. Дошкольники контрольной группы, даже если произносили слова и фразы с ошибками, они сразу исправлялись, услышав, что произнесли не правильно, а дети экспериментальной группы с трудом могли исправиться даже после помощи логопеда.

При диагностике сформированности умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе, ошибки в экспериментальной группе были примерно одинаковые: *Крыло черная, перчатки черный.*

-смешение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («Лошадь ест кусок сахар»),

-замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (варенье - варенья, платье - платья),

- склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («варенья из клубника»),

- ошибочные ударения в слове,

- нарушение дифференциации вида глаголов («Яблоко зреет.- Яблоки зрееють; Ландыш пахнет. – Ландыши пахнул»),

- ошибки в беспредложном и предложном управлении («шумел море», «спит котята»),

-неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («крыло чёрная», «перчатки чёрную»).

- унификация окончаний родительного падежа множественного числа существительных, сведение всего их многообразия к окончанию -ов (-ев) по типу столов: «белков», «бабочков», «лицев», «лицов»;

несклонение числительных: «пять медведев», «два лягушков».

Среди форм словоизменения наибольшие затруднения у детей с ОНР отмечались при образовании имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа, при изменении глаголовпрошедшего времени с существительными в роде и числе, в случаях согласования прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа, а также трудности вызвало задание на согласование имени существительного с именами числительными «два» и «пять», при этом у детей контрольной группы, данных нарушений не отмечается.

Специфической ошибкой дошкольников с ОНР являлась замена одного падежного окончания имени существительного окончанием другого падежа.

Примерно в два раза дошкольники с ОНР III уровня показали ниже результат, чем дети контрольной группы, без речевых нарушений, при выполнении всех заданий по словоизменению.

Трудности выработки словоизменительных навыков у дошкольников необходимо учитывать в коррекционно-педагогической деятельности по преодолению общего недоразвития речи.

Выявление характера сформированности процессов словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо для разработки теоретического обоснования включения в логопедическую работу новых разделов, направленных на развитие осознанных навыков и умений использования новых слов.

Овладение закономерностями словоизменения на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически-правильного письма, важнейшим принципом является морфологический.

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР III уровня позволяют логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

# ГЛАВА 4. НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

# 

# 4.1 Основные принципы логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи

При разработке основных принципов коррекции нарушения словообразования у дошкольников с ОНР ΙΙΙ уровня, мы исходили из результатов проведённого исследования, а также обобщения многолетнего опыта исследователей в этой области.

Формирование словоизменения у дошкольников с ОНР осуществляется путем использования поэтапной системы формирования речи. В основу коррекционной системы обучения и воспитания детей с ОНР ΙΙΙ уровня положены следующие принципы (Левина Р. Е.[21]):

* раннего воздействия на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
* развития речи и опоры на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;
* дифференцированного подхода в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;
* связи речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов.

Выявление этих связей лежит в основе, воздействий на те психологические особенности детей с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности. Очень важно, чтобы процесс нормализации речи детей осуществлялся с учетом общедидактических принципов, отражающих закономерности усвоения языка и речи[47].

К наиболее важным из них относятся:

1. Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он предполагает усвоение речевого материала не путем простого воспроизведения, а на основе решения мыслительных задач.

2. Принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи.

3. Принцип формирования элементарного осознания явлений языка (Ф. А. Сохин, А. А. Леонтьев). При этом подчеркивается, что осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

4. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности. Коррекционная работа обеспечивает овладение детьми связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению в общеобразовательной школе.

## 5. Принцип системного взаимодействия между различными компонентами языка, необходимого для понимания закономерных связей между различными проявлениями речевой недостаточности и предвидения системного эффекта педагогического воздействия[21].

6. Патогенетический принцип. Основным содержанием коррекционно-логопедической работы является преодоление патологического механизма речевого дефекта.

7. Принцип последовательности. Каждое из коррекционных направлений реализуется в процессе поэтапной работы.

8. Принцип отбора лингвистического материала. Правильно подобранный лингвистический материал выступает как одно из важных основных условий коррекции. Удобный для произношения текст, в котором отсутствуют или редко встречаются трудные звукосочетания, много гласных звуков [23].

# 

# 4.2 Направления логопедической работы по коррекции нарушений словоизменения у детей с ОНР III уровня

Сравнительное комплексное исследование выявило у детей с ОНР более низкий уровень сформированности и качественное своеобразие навыков словоизменения, выявленные нарушения необходимо учитывать при планировании коррекционной работы.

Логопедическая работа с детьми с ОНР проводится по следующим направлениям:

* совершенствование умения изменения существительных по падежам.
* совершенствование умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.
* совершенствование умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.
* совершенствование умения изменять глаголы по числам.
* совершенствование умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.
* совершенствование умения согласования глаголов с личными местоимениями.
* совершенствование умения согласовывать имена существительные с именами числительными.

С учетом вышесказанного и результатов проведенного исследования были разработаны рекомендации к логопедической работе с дошкольниками с ОНР.

Трудности осознания детьми с ОНР предлагаемых заданий приводят к необходимости расширять ориентировочную часть, т.е.

– неоднократно повторять задания;

– выделить в материале ориентировки;

– использовать инструкции с несколькими требованиями, предусматривающие речевое проговаривание действий;

– опираться на показ картинок, наводящие вопросы.

По выбранным для коррекционной работы направлениям по формированию словоизменения у старших дошкольников с ОНР нами подобраны следующие дидактические упражнения и игры:

1. Совершенствование умения изменения существительных по падежам.

1. “Назови парные картинки”

Шар – шары, оса – осы; кубик – кубики; глаз – глаза; стул – стулья.

2. “Назови картинки по порядку”

Запомнить, перевернуть – назвать их в том же порядке.

3. “Найди себе пару”

Разбить детей на две команды. Первая получает картинки с изображением одного предмета, а вторая – нескольких. Ребенок из первой команды говорит: “У меня дерево”. Из другой – “У меня деревья”. Эти дети становятся рядом.

4. “А у вас?”

– У меня кукла, а у тебя? – А у меня куклы? (По картинкам, игрушкам, предметам)

5. “Назови, кто это?”

По парным картинкам (котенок – котята)

6. “Кто пришел и кто ушел?

По фигуркам или картинкам животных и их детенышей.

7. “Кто что нарисовал?

– Что нарисовал мальчик? – шар.

– Что нарисовала девочка? – шары.

8. “Магазин”

– У меня машина, а в магазине что? – машины.

9. “Измени слово как я”

Лист – листья, стул -…

10. “Какое слово я задумала?

2 картинки: “ – онок” – медвежонок, “ – ата” – медвежата.

11. “Где нарисован мак, а где маки?”

12. “Помоги закончить предложение”

Рано утром запели…

13. “Назови, какой и какие предметы?”

“Экскурсия в зоопарк” – Кого ты видел в зоопарке?

14. “Кого Красная Шапочка увидела в лесу?” – Волчат, лисят…

15. “Что ты взял?” – По картинкам, предметам.

“Кто что любит?” – Собака косточку, кошка молоко, и т.д.

16. “Кого (что) ты видел в магазине?” – Рассмотреть картинки, запомнить, перевернуть и назвать, какие игрушки можно купить в магазине.

17. “Закончи предложение” – С опорой на картинки.

Папа читает…книгу. Мама моет…дочку. Бабушка вяжет…носки.

18. “Сундучок с картинками”

Я картинку положила

В разноцветный сундучок.

Ну-ка, Таня, подходи,

Вынь картинку, назови.

– Что ты вытащила? – Красное яблоко, синее ведро.

19. Для обозначения места, с предлогами В, НА.

“Кто самый наблюдательный?” – Логопед или ребенок останавливает взгляд на любом предмете, находящемся в комнате, говоря при этом начало фразы: “Я смотрю на…– дети добавляют – цветок”.

“Кому какой корм ты дашь?” – По картинкам или предметам.

- Молоко я дам кошке.

20. “Кому ты поможешь?” – Найти детям животных своих мам.

21. “Кому что нужно для работы?” – Врачу-градусник, повару-половник.

22. “Передай ключ”

Дети садятся в круг, логопед начинает игру:

– Я даю ключ Тане, а я Саше и т.д.

Для обозначения места с предлогами В, НА

“Кто где живет?” – Медведь в берлоге, и т.д.

23. “Где хранят вещи?” – в шкафу, в буфете и т.д.

24. “Что где растет?” – ель, яблоня, ромашка…

25. “Поможем Незнайке”– дети исправляют Незнайку:

– Кошка сидит в крыша. Правильно?

26. “Где лежит, стоит предмет?”

27. “Догадайся, где я был?” – Я видел белку и ежа. (В лесу)

28. “Солнечный зайчик”

29. “Кто где?” – Скворцы на березе, дети на диване…

30. “Где их можно увидеть?” – В лесу, в зоопарке, в цирке…

Закончи предложение” – Пол подметают (чем?)…веником – дополняет тот, у кого соответствующая картинка.

31. С признаками времени.

“Когда это бывает?” – Зимой, весной, вечером и т.д.

32. Для обозначения совместности с предлогом С.

“Догадайся, кто с кем разговаривает?”

33. “Найди свое место”– С кем ты стоишь?

34.”С чем едят” – хлеб, суп, мясо, и т.д.

2. Совершенствование умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.

1. Возьмите силуэты деревьев, подберите лист к своему дереву. Какой это лист, какая ветка?

лист дуба - дубовый, а ветка :

лист клена - кленовый, :

лист березы - березовый, :

лист осины - осиновый, :

лист рябины - рябиновый, :

лист яблони - яблоневый, :

2. *Игра с мячом «Какой это предмет?»*

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

Длинная — веревка, шуба, нитка, улица, резинка, коса, юбка, дорога, резинка, лента, рубашка, занавеска.

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

Широкая — улица, речка, лента, дорога, кофта, юбка, резинка.

Широкий — шарф, переулок, двор, коридор, подоконник.

Красная — звезда, ягода, лента, шапочка, рубашка, майка, малина.

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

3. *Игра в лото «Какого цвета?»* (закрепление согласования прилагательного с существительным).

Игра может проводиться в двух вариантах.

1-й вариант. У детей карточки с изображением предметов разного цвета. Логопед называет цвет. Дети находят на карточках предмет этого цвета, затем называют предмет и его цвет (например, у меня красная шапка, у меня красный шар и т. д.).

2-й вариант. У детей карточки, на которых изображены предметы одного цвета. Логопед называет предмет. Дети находят изображение данного предмета у себя на карточках и называют его цвет (например, у меня красная машина, у меня зеленая машина и т. д.).

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

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

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

Зеленый — огурец, кузнечик, лист, куст.

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

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

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

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

*6. Игра «Юный художник»* (закрепление согласования прилагательного с существительным).

Дети выбирают себе кружки-краски разного цвета. Затем кладут их на палитру и называют краску: «У меня красная краска» и т. д. Затем детям раздают не раскрашенные картинки овощей (фруктов). Дети должны назвать, какой краской они будут раскрашивать данный овощ или фрукт. Например: «У меня помидор. Он красный, поэтому я возьму красную краску»

*7. Игра «Каким карандашом ты будешь раскрашивать?»* (закрепление согласования прилагательного с существительным).

Детям даются не раскрашенные картинки. Дети определяют, каким цветом и что они будут раскрашивать.

Например: «Зеленым карандашом я буду раскрашивать траву, листья на деревьях, желтым карандашом я буду раскрашивать подсолнух, солнце и т. д.».

*8. Игра «Незнайка пришел в магазин»* (закрепление согласования прилагательного и существительного, развитие диалогической речи).

Незнайка: Я забыл, как называется то, что я хотел купить. Продавец: Ты хотел купить овощ или фрукт? Незнайка: Я хотел купить фрукт. Продавец: Какой он по цвету? Незнайка: Он желтый. Продавец: А какой он по форме? Незнайка: Этот фрукт овальный. Продавец: А какой он по вкусу? Незнайка: Этот фрукт кислый. Продавец: Наверное, ты хотел купить лимон. Незнайка: Правильно, я хотел купить лимон. Это фрукт, он желтый, овальный и кислый.

3. Совершенствование умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа

1.“Докончи предложение” (по картинкам)

В лесу много деревьев, грибов, ягод…

2. “Чего здесь много, а чего мало?”

3. “Поручения” – Игра с мишкой.

– Попроси мишку принести пять кубиков.

– Что сделал мишка?

4. Выдать детям по три фишки. Дети предупреждаются, что в ответ надо включать слова “нет” или “много”.

– В раздевалке есть варежки?

– В пенале есть карандаш?

За каждый неправильный ответ отбирается фишка. Выигрывает тот, у кого останется больше фишек.

5. “Чего много в магазине?” По стихотворению С.Михалкова “Андрюшка”

Лежали на полке, стояли на полке

Слоны и собаки, верблюды и волки.

Пушистые кошки, губные гармошки,

И утки, и дудки, и куклы – матрешки.

6. “Магазин”

Дети покупают разное количество предметов, кто один лимон, а кто много лимонов и т.д.

7. “Парные картинки”

Подобрать к своей картинке парную и сказать, чего на ней много.

8. “Какие предметы называют со словом пара?”

9. “Сколько их?”

По картинкам с изображением животных.

10. “Угадай, кого я спрятала?” – телят, котят и т.д.

Полезны упражнения в употреблении обобщающих слов перед однородными членами предложения, например:

-Мы видим много фруктов: яблок, груш, апельсинов.

– Тетя купила много продуктов: печенья, конфет, хлеба.

11. “Угадай по листу дерево” – лист березы, и т.д.

12. “Это часть какого предмета?” – крыша дома, спинка стула и т.д.

13. “Угадай, чего не стало?”

14. “Чего не хватает Мише, чтобы пойти на улицу?”

4. Совершенствование умения изменять глаголы по числам

1.Подобрать картинки к слову.

Оборудование. Картинки, изображающие кота, кошку, котят.

Логопед. Про кого я сказала спала..? (Дети поднимают картинку, изображающую кошку.) Про кого я сказала спал? (Дети поднимают картинку, изображающую кота.) Про кого я сказала спали? (Картинка, изображающая котят.)

2. Закончить предложения, правильно изменяя слова. (Логопед называет первое слово. Дети заканчивают предложение глаголом-сказуемым.)

а) Бежать.

Заяц... *(бежал).* Белка... *(бежала).* Мыши... *(бежали).*

б) Играть.

Коля... *(играл).* Лена ... *(играла).* Дети ... *(играли).*

в) Шуметь.

Река ... *(шумела).* Ручей ... *(шумел).* Море *.. (шумело).* Листья *(шумели).*

г) Светить.

Ночник ... *(светил).* Лампа *(светила).* Солнце ... *(светило).* Фонари ... *(светили).*

3. Закончить предложения по опорным картинкам и без картинок. Логопед начинает предложение и показывает картинку. Дети называют картинку, например:



*Набежало*



4. Составить предложения по картинкам.

Логопед раздает предметные картинки, изображающие животных. Пользуясь этими картинками, дети должны составить предложения, например: *Корова мычит.*

5. Ответить на вопросы: что делает? Что делают?

Корова что делает? *(Корова мычит.)* Коровы что делают? *(Коровы мычат.)* Собака что делает? *(Собака лает.)* Собаки что делают? *(Собаки лают.)* и т. д.

5. Совершенствование умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе

1. Детям дается задание закончить предложение такого типа:

На дворе залаяли... (собаки).

Около дороги росли... (ели).

И т.д.

2. Игра "Он, она, они".

Согласование глаголов прошедшего времени в роде и числе. Задавая вопрос, например, "Что делал мишка?" или "Что делала кукла?", логопед указывает на картинку. Когда же задается вопрос с местоимениями **он, она они**, логопед .жестом показывает сразу две картинки.

- Что делал мишка? - Он спал. - Что делала кукла? - Она спала. - Что они делали? - Они спали. - Что делал автобус? - Он ехал. - Что делала машина? - Она ехала. - Что они делали? - Они ехали.

3. Логопед предлагает детям показать на картинках, где Маша уже совершила действие, а где совершает сейчас:

|  |  |
| --- | --- |
| Мыла - вымыла | Вешает – повесила |
| Умывается – умылся | Стирает – постирала |
| Рисует – рисовал | Ловит – поймала |
| Убирает – убирала | Красит – покрасила |
| Догоняет - догоняла | Строит - построил |

4. Игра “Умная стрелка

Используется наглядное пособие: круг, разделенный на части, и подвижная стрелка, закрепленная в центре круга. На круге различные сюжетные картинки, изображающие действия.

Логопед называет действие (рисует, играют, строят, умывается и т.д.). Дети ставят стрелку на соответствующую картинку и придумывают по ней предложение. (Дети строят башню. Девочка причесывается расческой и т.д.)

6. Совершенствование умения согласования глаголов с личными местоимениями

1. Игра "Послушный ребенок".

Логопед. Сейчас я попрошу тебя что-то сделать, а ты - послушный ребенок - отвечаешь, что делаешь, показывая картинку.

- Иди! - Я иду! - Стой! - Я стою! - Беги! - Я бегу! - Читай! - Я читаю! и т.д.

2. Игра "Что спросила мама?"..

Ты бежишь? (Я бегу.) Ты несешь? (Я несу.) Ты ешь? (Я ем) и т.д.

3. Игра "Расскажи о нем".

Логопед читает детям первое двустишие и показывает, как его надо изменить, затем произносит лишь двустишие из первого столбика, предлагая ребенку самому его изменить.

Я бегу, бегу, бегу, Я на месте не стою. Он бежит, бежит, бежит, Он на месте не стоит и т.д.

4. Игра "Дружные ребята".

Мы идем, и вы идете ... Мы поем, и вы ... (поете). Мы берем, и вы ... (берете).

Мы несем, и вы ... (несете).

7. Совершенствование умения согласовывать имена существительные с именами числительными

1. Считаем по-другому!

На столе у логопеда стоят матрешки (не более семи).

Логопед. Сколько матрешек стоит на столе?

(Дети считают хором?)

Кто еще хочет посчитать? (Считает один ребенок?)

А теперь закройте глаза. (Убирает две матрешки?)

Сколько я убрала матрешек?

Сколько матрешек осталось? (Две матрешки убрали, пять матрешек осталось).

Такое же задание дети выполняют, считая другие предметы, названия которых относятся к мужскому и среднему роду (например, два стула, два окна, пять стульев, пять окон). Таким образом, дети учатся согласовывать существительное с числительным и одновременно повторяют тему, связанную с определением рода существительных.

2. Рассматриваем картинку.

Логопед. Кто изображен на этой картинке? Верно, петух.

Про что у петуха можно сказать «одна»?

(Одна голова, одна бородка?)

Про что можно сказать «два»? (Два крыла, два глаза?)

Про что можно сказать «один»? (Один хвост, один клюв?)

Про что можно сказать «две»? (Две шпоры?) А чего у петуха много? (Перьев?)

3. Чего не хватает?

Логопед. Посмотрим на картинки и скажем, сколько и чего не хватает у изображенных на них животных.

Чего не хватает у кошки? (Четырех лап, двух ушей?)

Чего не хватает у барана? (Двух рогов) Чего не хватает у лисенка? (Хвоста) Чего не хватает у волка? (Одного уха и одной лапы) Чего не хватает у осла? (Двух ушей)

4. Что на картинке?

У каждого ребенка на подносе на краю стола лежат картинки изображением вниз (вазочки, тарелки, корзинки, аквариум с прорезями и вставленные в них маленькие вырезанные из бумаги сливы, конфеты, морковки и т.д.).

Логопед. Переверните картинки, посмотрите и ответьте на вопрос, что лежит у вас на подносах, полным предложением. (У меня в тарелке пять слив. У меня в аквариуме две рыбы. У меня в вазе четыре яблока и т.д.)

Можно предложить детям самим вставлять картинки в прорези.

5. Составляем телеграммы!

Логопед. Посмотрите, кто к нам пришел. (Буратино.)

Правильно! Буратино принес телеграммы.

(У Буратино несколько листков, на которых печатными буквами написаны тексты типа «Выслать, посылка, 2»)

Ничего не поняла! На почте, видимо, что-то перепутали! Давайте вспомним, как нужно сказать правильно.

Логопед дает модель: «Вышлите две посылки».

Дети составляют следующие тексты.

Тексты для телеграмм могут быть такими:

1.Прислать, книга, 5.

2.Мама, купить, шуба, 2.

3. Приехать, папа, через, день, 6.

4. Мурка, 3, родить, котята.

5. У, 3, река, дерево.

6. Лодка, в, весло, 2.

Коррекция отклонений речевого развития у детей с ОНР является одним из важнейших условий эффективности логопедической работы, с целью обеспечения готовности этих детей к обучению грамоте.

Таким образом, каждое направление включает в себя конкретные задания, систему развивающих упражнений, коррекционная работа по выделенным нами направлениям, с помощью подобранных упражнений будет способствовать формированию навыка словоизменения и устранению выявленных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

# 

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ведущей тенденцией современного этапа образования является интеграция детей с отклонениями в речевом развитии в систему массовой школы. Ранняя комплексная коррекция открывает возможности включения значительной части дошкольников с речевыми нарушениями в общеобразовательный поток школы.

У детей с общим недоразвитием речи неполноценная речевая деятельность оказывает влияние на формирование словообразования, словоизменения, лексики и грамматического строя речи.

Несформированность основных предпосылок письма и чтения у детей с нарушением речи может быть выявлена еще в дошкольном возрасте, а проведение коррекционно-профилактической работы позволит предупредить развитие этих расстройств или же резко снизит степень их выраженности.

Проведённое исследование выявило у дошкольников с ОНР несформированность систем словоизменения доступных ровесникам с нормальным речевым развитием.

При диагностике сформированности умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе, ошибки в экспериментальной группе были примерно одинаковые: *Крыло черная, перчатки черный.*

-смешение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («Лошадь ест кусок сахар»),

-замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (варенье - варенья, платье - платья),

- склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («варенья из клубника»),

- ошибочные ударения в слове,

- нарушение дифференциации вида глаголов («Яблоко зреет.- Яблоки зрееють; Ландыш пахнет. – Ландыши пахнул»),

- ошибки в беспредложном и предложном управлении («шумел море», «спит котята»),

-неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («крыло чёрная», «перчатки чёрную»).

- унификация окончаний родительного падежа множественного числа существительных, сведение всего их многообразия к окончанию -ов (-ев) по типу столов: «белков», «бабочков», «лицев», «лицов»;

несклонение числительных: «пять медведев», «два лягушков».

Среди форм словоизменения наибольшие затруднения у детей с ОНР отмечались при образовании имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа, при изменении глаголовпрошедшего времени с существительными в роде и числе, в случаях согласования прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа, а также трудности вызвало задание на согласование имени существительного с именами числительными «два» и «пять», при этом у детей контрольной группы, данных нарушений не отмечается.

Специфической ошибкой дошкольников с ОНР являлась замена одного падежного окончания имени существительного окончанием другого падежа.

Примерно в два раза дошкольники с ОНР III уровня показали ниже результат, чем дети контрольной группы, без речевых нарушений, при выполнении всех заданий по словоизменению.

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

С учетом вышесказанного и результатов проведенного исследования были разработаны рекомендации к логопедической работе с дошкольниками с ОНР по следующим направлениям:

* совершенствование умения изменения существительных по падежам.
* совершенствование умения согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе.
* совершенствование умения образования имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.
* совершенствование умения изменять глаголы по числам.
* совершенствование умения согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.
* совершенствование умения согласования глаголов с личными местоимениями.
* совершенствование умения согласовывать имена существительные с именами числительными.

Коррекция отклонений речевого развития у детей с ОНР является одним из важнейших условий эффективности логопедической работы, с целью обеспечения готовности этих детей к обучению грамоте.

Таким образом, каждое направление включает в себя конкретные задания, систему развивающих упражнений, коррекционная работа по выделенным нами направлениям, с помощью подобранных упражнений будет способствовать формированию навыка словоизменения и устранению выявленных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Т.Б. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи. Журнал Логопед №5, 2004
2. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям (для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи). – СПб, 2004.
3. Алексеева М.М., Яшина В.Ш. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 1999
4. Апресян Ю.Д. Избранные труды, т. II. – М., 1995.
5. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду. – Киев, 1999
6. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение,1991
7. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987
9. Волина В.В. Занимательное азбуковедение. – М.: Просвещение, 1991
10. Волина В.В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994
11. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка. – Саратов, 1990
12. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя языка. – Москва, 1999
13. Герасимова А.С. Уникальная методика развития речи дошкольника. – СПб.: Нева, 2002
14. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1987.
15. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития у дошкольников. – Екатеринбург, 1998.
16. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М., 2000.

Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985

1. Коноваленко С.В., Коноваленко В.В. Синонимы. Лексико-семантические тренинги для детей 6 – 9 лет. – М.: ГНОМ и Д, 2005
2. Коньшина Н.А. Обогащение словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи. Журнал Логопед №3, 2005.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова И. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб, 2001.
4. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа, 1967, вып. 2
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
6. Лопатина А.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб: Союз,2005
7. Лурия А.Р. Внимание и память. М., 1975.
8. Львов М.Р. Учись различать слова и их значения. – М.: Дрофа,2003
9. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение,1992
10. Мельчук А.И. Курс общей морфологии, т. I. – М., 1997.
11. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. / Под ред. Л.С.Волковой: 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Методы обследования нарушений речи у детей: Сб. научн. тр./ Отв. ред. Т.А. Власова, И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина. — М., 1982.

1. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – Москва,1991
2. Новотворцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль: Академия развития, 1996
3. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением речи (под ред. С.А. Миронова). – М., 1987.
4. Основы логопедической работы с детьми /Под ред. Г. В. Чиркиной. – М., 2002.
5. Парамонова Л.Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. — М.; Л., 1973.
6. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. – М., 2002.
7. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников (под ред. М. В. Волосовец). – М., 2004.
8. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление (под ред. Ю. Ф. Гаркуша). – М., 2001.
9. Сазонова С.Н. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи. – М., 2003.
10. Смирнова А.Н. Логопедия в детском саду. – М., 2003.
11. Соботович Е.Ф. Речевое развитие у детей и пути его коррекции. – М., 2003.
12. Спирова П.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. – М., 1985.
13. Сухарева Э.Л. Учим играя. – Ярославль,1992
14. Ткаченко Т.А. Первый класс без дефектов речи. – СПб: 1999
15. Ткаченко Т.А., Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: Акцидент,1998
16. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос,2003
17. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: Альфа,1993
18. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М., 2004

Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зимина. — М.: Академия, 2003. - 240 с.

# 

# ПРИЛОЖЕНИЕ

**Приложение 1**

Таблица 1

Выборка детей контрольной и экспериментальной группы.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **группа** | **№ п/п** | **имя** | **возраст** |
| Контрольная группа | 1 | Маша С. | 6 |
| 2 | Саша К. | 6,8 |
| 3 | Ваня Т. | 7 |
| 4 | Кирилл М. | 6,5 |
| 5 | Ксюша В. | 6,3 |
| 6 | Лера Р. | 7 |
| 7 | Маша Р. | 6,4 |
| 8 | Витя М. | 6,5 |
| 9 | Катя П. | 6,7 |
| 10 | Миша К. | 6,4 |
| 11 | Настя А. | 6,5 |
| 12 | Филипп Т. | 6,9 |
| Экспериментальная группа | 1 | Света Ч. | 7 |
| 2 | Ксюша К. | 6,5 |
| 3 | Вика Т. | 7 |
| 4 | Кристина Р | 6,4 |
| 5 | Валя Л. | 6,8 |
| 6 | Люда Р. | 6,6 |
| 7 | Миша П. | 6,5 |
| 8 | Игорь С. | 6,9 |
| 9 | Костя С. | 7 |
| 10 | Ксюша В. | 6 |
| 11 | Наташа К. | 6,5 |
| 12 | Ольга М. | 6,3 |