

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО
СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Студент Зачислен 27.05.2020 Запяткина Вера Павловна
(подпись, дата)

Научный руководитель И.И. 27.05.20 к.пс.н. Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер ПКР 27.05.20 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 11)

Заведующий кафедрой Л.Н. Корчагина Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 4/хорш (протокол заседания ГЭК от 26.06.20 № 6)

Секретарь ГЭК Н.А. Мали Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы проблемы формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста	
1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе	6
1.2. Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста	16
1.3. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи	26
Глава II. Экспериментальное изучение грамматического строя речи у детей	
2.1. Организация и методика экспериментального изучения грамматического строя речи у детей	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	39
Глава III. Методика логопедической работы по коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи	
3.1. Основные направления коррекционной работы	52
3.2. Содержание формирующего эксперимента	54
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента	60
Заключение	64
Список литературы	66

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях функционирования и развития системы народного образования как никогда остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Это предусматривает совершенствование всех звеньев системы народного образования, улучшения качества профессиональной подготовки педагогов.

В ряду задач, стоящих перед дошкольным учреждением, важное место занимает задача подготовки детей к школе. Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Логопедия как наука позволяет изучить речевые нарушения, предупредить и преодолеть их в процессе воспитания и обучения ребенка.

Данная работа посвящена рассмотрению одной из проблем в развитии речи ребенка – формированию грамматического строя речи дошкольников и преодолению общего недоразвития речи.

Проблема формирования грамматического строя речи является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. Выделяют два этапа формирования грамматического строя речи.

Первым является этап практического овладения грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье.

На втором этапе происходит осознание ребенком языковых закономерностей, что предполагает использование различных упражнений по совершенствованию языковых навыков.

Формирование практических грамматических умений осуществляется на специфических уроках формирования грамматического строя речи. Их цель – практическое усвоение, конкретизация и автоматизация у дошкольников грамматических закономерностей и обобщений.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи.

Объектом исследования является нормальный и нарушенный процесс формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности грамматического строя речи и содержание логопедической работы по его формированию у детей с общим речевым недоразвитием.

Гипотезой исследования является предположение о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются специфические недостатки морфологической и синтаксической системы языка, требующие логопедической работы по их коррекции.

Целью данной работы является изучение особенностей грамматического строя речи у дошкольников с общим речевым недоразвитием и разработка содержания коррекционной работы по его формированию.

Были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме речевого развития детей с общим недоразвитием речи;
2. Подобрать комплекс методик по изучению особенностей грамматического строя речи у детей изучаемой категории и провести сравнительное экспериментальное исследование грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи и их нормально развивающихся сверстников;
3. Разработать игры и упражнения по коррекции выявленных специфических грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи и провести формирующий эксперимент;
4. Провести контрольный эксперимент с целью изучения эффективности проведенной работы.

В соответствии со спецификой предмета, объекта, цели, задач, гипотезы исследования использовались следующие **методы**: организационные (лонгитюдинальный, комплексный); эмпирические (наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент); психодиагностические (тесты, беседы); биографические (анализ анамнестических сведений, изучение документации); математической статистики.

Организация исследования: исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада «Родничок» р.п. Мокшан, Пензенской области. В нем приняли участие 2 группы детей: 1 группа – дошкольники логопедической группы, 2 группа – дошкольники массовой группы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Вместе с развитием мышления, эмоциональным и физическим развитием начинается развитие речи. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка.

Период между младенчеством и ранним детством называют кризисом 1 года. Главное приобретение переходного периода – своеобразная детская речь, называемая Л.С.Выготским [4] автономной.

Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме (фонетическому строению), и по смыслу (семантической стороне). Детские слова по своему звучанию иногда напоминают «взрослые», иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых, слова – обрывки слов, слова – искажения, сохраняющие, тем не менее, их фонетический и ритмический рисунок и звукоподражательные слова (например: «му-му» – корова).

Интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши «взрослые» понятия. Для нас слово чаще всего связано с определенной группой предметов, идентичных по какому-то существенному,

обычно функциональному признаку. Ребенок не может обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными.

Только проследив всю цепочку объектов, объединенным одним детским словом, можно судить о его значении. Первоначально это целостная ситуация, затем появляется ряд других значений, как бы вытекающих из отдельных частей целой картины; другая линия значений протягивается к предметам, имеющим ту же форму и цвет. Такая отнесенность слова к разным, с нашей взрослой точки зрения, объектам называется многозначностью. «Скольжение» значений многозначных слов связано с условиями их возникновения – с их ситуативностью, вплетенностью в эмоционально насыщенную ситуацию. Вообще автономная речь возникает только при яркой аффективной окраске воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, эту ситуацию переживающего или действующего в ней. Поэтому образование многозначных слов имеет эмоционально-действенный характер.

Еще одна особенность автономной речи – своеобразие связей между словами. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний.

Поскольку автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти не возможно, хотя здесь могут помочь не языковые средства – жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

Ранний возраст от 1 года до 3 лет.

Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Но разумеется, быстрый

переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях – в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если этого общения не достаточно, или наоборот близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке [5].

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к трем годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка – то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения.

В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь – количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него – наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивную речь ребенок понимает достаточно рано. В 2-3 года возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа – взрослые должны это специально научить [5].

Интенсивно развивается и активная речь: растет активный словарь, причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых, появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные к взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1000-1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2-3 слов. Это чаще всего субъект и его действие («мама идет»), действие и объект действия («хочу конфету»), или действие и место действия («книга там»). К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений.

Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2 и 3 годами. Расширяется круг его общения – он уже может общаться не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми и детьми. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны, и дети не всегда отвечают друг другу [5].

Дошкольный возраст от 3 до 7.

В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится действительно родным [3].

В произносимых для себя самого монологах ребенок констатирует затруднения, с которыми столкнулся, создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи.

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития

речи. Продолжает развиваться, как известно, и общение со взрослыми, которых дети воспринимают как эрудитов, способных объяснить все, что угодно, и рассказать обо всем на свете. Благодаря общению, названному М.И. Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать – думать вслух [3].

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др. [2,3,24,34,36].

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

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

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи [5].

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

- 1) этап – однословного предложения;
- 2) этап – предложений из нескольких слов-корней.

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

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

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

На этом этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т.е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. 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 лишь 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 год. 10 мес.-3 года). Этот период состоит из трех этапов:

- 1) этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес.-2 года 1 мес.);
- 2) этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес.-2 года 6 мес.);
- 3) этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес.-3 года).

Первый этап II периода характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении.

В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой, неизменяющейся форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова [36].

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 кисты), окончание *-е* для обозначения места (*толе* вместо *на столе*), при этом предлог не употребляется.

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

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными [5].

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).

Второй 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 называет «главенствующим» [5]. 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: *-ов*, нулевое окончание, *-ей*, среди которых продуктивной флексией является окончание *-ов*. В связи с этим

длительное время в речи детей наблюдаются замены непродуктивных флексий окончанием *-ов* (много ложек, ножей).

Чем больше флексий используется в языке для выражения одного и того же грамматического значения, тем труднее усваиваются эти формы.

Характерной чертой детской речи на этом этапе является стремление к унификации основы различных форм слова. 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 (систему, по Э. Косериу, С.Н. Цейтлин), позже овладевает частными правилами, исключениями, из общего правила (нормой языка), происходит дифференциация внутри системы языка [34].

На этом этапе в детской речи встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

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

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 [24].

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

Третий этап II периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 8 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий.

На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но этот период 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 [34].

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

В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (на коне), тенденции унификации основы (пени, левы). После 4 лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (заплатю).

Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

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 [19].

1.2. Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста

При нормальном речевом развитии дети к 5г. свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно

формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи [13].

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития [15].

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»).

Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами. Аналогичное состояние речи может наблюдаться и у умственно отсталых детей. Однако дети с первичным речевым недоразвитием обладают рядом черт, позволяющих отличать их от детей-олигофренов (умственно отсталых детей). Это в первую очередь относится к объему так называемого пассивного словаря, который значительно превышает активный. У умственно отсталых детей подобной разницы не наблюдается. Далее, в отличие от детей-олигофренов дети с общим недоразвитием речи для выражения своих мыслей пользуются дифференцированными жестами и выразительной мимикой. Для них характерна, с одной стороны, большая инициативность

речевого поиска в процессе общения, а с другой – достаточная критичность к своей речи.

Таким образом, при сходстве речевого состояния прогноз речевой компенсации и интеллектуального развития у этих детей неоднозначный.

Значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий («биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, смазывать, делать укол). Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот («адас» – *карандаш, рисовать, писать*; «туй» – *сидеть, стул*).

Характерным является использование однословных предложений. Как отмечает Н.С. Жукова [8], период односложного предложения, предложения из аморфных слов-корней, может наблюдаться и при нормальном речевом развитии ребенка. Однако он является господствующим только в течение 5-6 мес. и включает небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается надолго. Дети с нормальным речевым развитием начинают рано пользоваться грамматическими связями слов («дай хлеба» – *дай хлеба*), которые могут соседствовать с бесформенными конструкциями, постепенно их вытесняя. У детей же с общим недоразвитием речи наблюдается расширение объема предложения до 2-4 слов, но при этом синтаксические конструкции остаются полностью неправильно оформленными («Матик тиде туя» – *Мальчик, сидит на стуле*). Данные явления никогда не наблюдаются при нормальном речевом развитии.

Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).

Отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность. В речи детей преобладают в основном 1-2-сложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до 2-3 («ават» – *кровать*, «амида» – *пирамида*, «тика» –

электричка). Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов (*молоток – молоко, копает – катает – купает*). Задания по звуковому анализу слов детям данного уровня непонятны.

Переход к II уровню речевого развития (начатки общеупотребительной речи) знаменуется тем, что, кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова («Алязай. Дети алязай убиляют. Ка-путн, лидоме, лябака. Литя сдают земю» – *Урожай. Дети урожай убирают. Капусты, помидоры, яблоки. Листья падают на землю*).

Одновременно намечается различение некоторых грамматических форм. Однако это происходит лишь по отношению к словам с ударными окончаниями (*стол– столы; поет– поют*) и относящимся лишь к некоторым грамматическим категориям. Этот процесс носит еще довольно неустойчивый характер, и грубое недоразвитие речи у данных детей проявляется достаточно выражено [13].

Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Рассказ по картине, по вопросам строится примитивно, на коротких, хотя и грамматически более правильных, фразах, чем у детей первого уровня. При этом недостаточная сформированность грамматического строя речи легко обнаруживается при усложнении речевого материала или при возникновении необходимости употребить такие слова и словосочетания, которыми ребенок в быту пользуется редко.

Формы числа, рода и падежа для таких детей по существу не несут смыслоразличительной функции. Словоизменение носит случайный характер, и потому при использовании его допускается много разнообразных ошибок («Игаю мятику» – *Играю мячиком*).

Слова нередко употребляются в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы

многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (муравей, муха, паук, жук – в одной ситуации – одним из этих слов, в другой – другим; чашка, стакан обозначаются любым из этих слов). Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (*ветки, ствол, корни* дерева), посуду (*блюдо, поднос, кружка*), транспортные средства (*вертолет, моторная лодка*), детенышей животных (*бельчонок, ежата, лисенок*) и др.

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:

- 1) замены падежных окончаний («катался гокам» – *катается на горке*);
- 2) ошибки в употреблении форм числа и рода глаголов («Коля питаля» – *Коля писал*); при изменении существительных по числам («да памидка» – *две пирамидки*, «де кафи» – *два шкафа*);
- 3) 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*).

Много ошибок дети допускают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме («Кадас ледит аёпка» – *Карандаш лежит в коробке*), возможна и замена предлогов («Тетатка упая и тая» – *Тетрадь упала со стола*).

Союзы и частицы в речи употребляются редко.

Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы: наблюдаются нарушения в произношении мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, сонорных, звонких и глухих

(«тупаны» – *тюльпаны*, «Сина» – *Зина*, «тява» – *сова* и т.п.); грубые нарушения в передаче слов разного слогового состава. Наиболее типично сокращение количества слогов («те-вики» – *снеговики*).

При воспроизведении слов грубо нарушается звуконаполняемость: отмечаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобления слогов, сокращения звуков при стечении согласных («ровотник» – *воротник*, «тена» – *стена*, «виметь» – *медведь*).

Углубленное обследование детей позволяет легко выявить недостаточность фонематического слуха, их неподготовленность к освоению навыков звукового анализа и синтеза (ребенку трудно правильно выбрать картинку с заданным звуком, определить позицию звука в слове и т.д.). Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый – III уровень речевого развития, что позволяет расширить их речевое общение с окружающими.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [12].

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения («Мамой ездила асыпак. А потом ходили, де летька, там зывана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак» – *С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк.*)

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком *с'*, еще недостаточно четко

произносимым, звуки *с* («сяпоги» вместо *сапоги*), *ш* («сюба» вместо *шуба*), *ц* («сяпля» вместо *цапля*).

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» – *Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке*).

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ («Кошка пошья куёуке. И вот она хоует сыпьятках ешть. Они бежать. Кошку погана куица. Сыпьятках мого. Шама штоит. Куица хоёша, она погана кошку» – *Кошка пошла к курице. И вот она хочет цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Курица хорошая, она прогнала кошку*).

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Миша зяпикаль, атому упал» – *Миша заплакал, потому что упал*). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (*болото, озеро, ручей, петля, бретельки, локоть, ступня, беседка, веранда, подъезд* и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (*подшивать – зашивать – кроить, подрезать – вырезать*). Среди лексических ошибок выделяются следующие:

а) замена названия части предмета названием целого предмета (*циферблат* – «часы», *донышко* – «чайник»);

б) подмена названий профессий названиями действия (*балерина* – «тетя танцует», *певец* – «дядя поёт» и т.п.);

в) замена видовых понятий родовыми и наоборот (*воробей* – «птичка»; *деревья* – «ёлочки»);

г) взаимозамещение признаков (*высокий, широкий, длинный* – «большой», *короткий* – «маленький»).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («столёнок» – *столник*, «кувшинка» – *кувшинчик*, «вазка» – *вазочка*). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. («пухный», «пухавый», «пуховный» – платок; «клюкин», «клюкный», «клюконный» – кисель; «стекляшкин», «стекловый» – стакан и т.п.).

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – *Книги лежат на больших столах*);

б) неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» – *три медведя*, «пять пальцем» – *пять пальцев*; «двух карандаши» – *двух карандашей* и т.п.);

в) ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание («Ездили магазин мамой и братиком» – *Ездили в магазин с мамой и братиком*; «Мяч упал из полки» – *Мяч упал с полки*);

г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»).

Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («Гинасты выступают в цирке» – *Гимнасты выступают в цирке*; «Топовотик чинит водовот» – *Водопроводчик чинит водопровод*; «Такиха тёт тань» – *Ткачиха ткёт ткань*).

Проведенное изучение 6-7 летних дошкольников показало, что выделяется еще одна категория детей. Дети IV уровня речевого развития имеют нерезко выраженные нарушения в лексике, фонетике, грамматике[27].

На первый взгляд эти дети производят благополучное впечатление: у них нет грубых нарушений звукопроизношения, а присутствует лишь недостаточно четкая дифференциация звуков (*р-ръ-л-ль йот, ш-ч-щ, ть-ц-сь и др.*)

Своеобразие нарушения слоговой структуры проявляется в том, что понимая значение слова, они не могут удержать в памяти его фонематический образ, вследствие чего возникает искажение звуконаполняемости (персеверации, перестановки звуков и слогов, сокращение согласных при стечении, опускании слогов). Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция создают впечатление общей смазанности речи. Несформированность звуковой структуры, смешение звуков свидетельствует о незакончившемся процессе фонемообразования.

Обнаружены недостатки смысловой стороны языка. Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно проступает в понимании и употреблении детьми фраз, пословиц с переносным значением.

Отмечается своеобразие их связной речи: нарушения логической последовательности, пользуются малоинформативными предложениями, инверсии.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к

звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Итак, совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

1.3. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

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

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

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

Несформированность языковых обобщений может носить первичный характер, как при алалии, детской афазии, и вторичный, как при дизартрии. В последнем случае у детей наблюдается нарушение как на моторном, так и на языковом уровне порождения речи [21].

Нарушения морфологической системы языка при ОНР.

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

нож – значение единственности;

ножи – значение множественности;

ножом – значение орудийности.

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

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов являются трудности выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

В работах исследователей Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, Л.Ф. Спировой, Е.Ф.Соботович, Т.Б. Филичевой, С.Н.Шаховской и др.) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

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

- 2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);
- 3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);
- 4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);
- 5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (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 [17].

Общие окказиональные формы при нормальном и нарушенном речевом развитии.

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т.Н. Ушаковой), т.е. излишнее обобщение наиболее частотных форм,формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификации основы в парадигме словоизменения.

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

1. Унификация места ударного слога, т.е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова (сто □ ла нет; много по □ ездov).
2. Устранение беглости гласных, т.е. чередования гласного с нулем звука (левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр).
3. Игнорирование чередований конечных согласных (ухи, текет, бегет, соседы).
4. Устранение наращения или изменения суффиксов (друг – други, ком

– комы, стул – стулы, котенок – котенки, чудо – чуды, дерево – деревья).

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

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

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются.

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

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

Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с ОНР наблюдаются смешения флексий различных значений.

В процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализации», т.е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов формообразования дошкольников с ОНР характерна языковая асимметрия, т.е. отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков [18].

У дошкольников с ОНР наблюдается большое количество смешений морфем, т.е. морфемных парафазий, 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 шестилетнего возраста наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласований 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.

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

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

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

Нарушение синтаксической структуры предложения у детей с ОНР.

У детей с ОНР отмечается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения.

Е.Ф. Собонович выделяет две группы детей с ОНР (моторной алалией) [16].

В I группе детей наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят

семантические связи между словами, порядок слов. Например: *Мама мыє мяси* (Мама моет мячик); *Деси иду коле* (Дети идут в школу); *Деська касаль касена* (Девочка качалась на качелях). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из трех семантических компонентов: субъект – предикат – объект; субъект – предикат – локатив.

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

Во II группе наблюдается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения.

Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: *Много в лесу* (Дети собрали в лесу много грибов); *Молоко разлило* (Молоко разлито котенком).

Особенно большую трудность для детей с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне – в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении [19].

Таким образом, при ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями. Это обусловлено тем, что

грамматические значения всегда абстрактны, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

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

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

2.1. Организация и методика экспериментального изучения грамматического строя речи у детей

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

Исследование проводилось на базе детского сада. В нем приняли участие 2 группы детей. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 дошкольников, в логопедической документации которых было заключение ОНР (III уровень). В группу сопоставительного анализа (КГ) входили 10 дошкольников с нормальным речевым развитием.

В ходе данного эксперимента использовались следующие методики:

- методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи Волковой Г.А.
- диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В.

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

Основными критериями оценки выступили:

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

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

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

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

Предлагаемый материал:

Стол, стул, окно, звезда, ухо.

Максимальный балл за выполнение задания: 30.

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

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

Предлагаемый материал:

Жук, ведро, шапка, вишня, шар.

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

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

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

Предлагаемый материал:

зеленый лист, зеленая лягушка, зеленое пальто;

черная ласточка, черное колесо, черный пингвин;

желтое солнце, желтый банан, желтая дыня;

красный помидор, красная клубника, красное яблоко;

синяя туча, синее ведро, синий кит.

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

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

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

Предлагаемый материал:

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

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

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

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

Предлагаемый материал:

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

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

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

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

Предлагаемый материал:

Валя поливал цветы, Валя поливала цветы;
Валя накрывал на стол, Валя накрывала на стол;
Валя собирала огурцы, Валя собирал огурцы;
Валя пил молоко, Валя пила молоко;
Валя заснула, Валя заснул.

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

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

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

Предлагаемый материал:

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

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

Оценка:

3 балла – проба выполнена самостоятельно и верно;

2 балла – ошибка, исправляется самостоятельно;

1 балл – ошибка, исправляется после уточняющего вопроса;

0 баллов – невыполнение.

Максимальный балл за серию: 120.

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

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

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

Предлагаемый материал:

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

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

Оценка:

3 балла – проба выполнена самостоятельно и верно;

2 балла – требуется стимулирующая помощь, замедленный темп выполнения;

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

0 баллов – невыполнение.

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

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

Предлагаемый материал:

Доктор, лечить, дети.

Сидеть, синичка, ветка.

Груша, бабушка, внучка, давать.

Миша, собака, бросить, косточка.

Петя, купить, шар, мама, красный.

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

Оценка:

3 балла – предложение составлено самостоятельно и верно;

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

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

0 баллов – невыполнение.

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

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

Предлагаемый материал:

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

Оценка:

3 балла – выявление и исправление ошибки;

2 балла – выявление и исправление ошибки после стимулирующей помощи;

1 балл – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

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

Инструкция: «Повторяй за мной как можно точнее».

Предлагаемый материал:

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

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

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

Максимальный балл за выполнение задания: 15.

Оценка:

3 балла – правильное и точное воспроизведение предложения;

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

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

0 баллов – невоспроизведение.

Максимальный балл за серию: 60.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб методики равна 180 баллам.

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 180 баллов принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за выполнение всего теста на 100 и разделив полученный результат на 180. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень – 100-80%;

III уровень – 79,9-65%;

II уровень – 64,9-50%;

I уровень – 49,9% и ниже.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ изучения степени владения навыками словоизменения.

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

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

В ходе исследования у дошкольников с ОНР было выявлено, что данное умение недостаточно сформировано. Все пробы самостоятельно и верно не были выполнены никем из детей с речевой патологией. Неправильно образованные формы существительных множественного числа именительного падежа: стулы – 2 ребенка, окны – 3 ребенка, ух – 1 ребенок, ухи – 7 детей; существительных множественного числа родительного падежа: стулев – 1 ребенок, стулов – 1 ребенок, окнов – 4 ребенка, окны – 1 ребенок, звездел – 1 ребенок, звездов – 2 ребенка, звезды – 2 ребенка.

Данные исследования умения образовывать существительные множественного числа именительного и родительного падежа детьми экспериментальной группы представлены в таблице 1.

Таблица 1

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	24	80%
Иван Г.	0	3	3	3	0	0	3	0	0	0	12	40%
Алина К.	2	3	3	3	3	3	3	0	0	3	23	76,7%
Анастасия Л.	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	12	40%
Виктория М.	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0	21	70%
Полина О.	3	3	0	3	0	2	3	3	0	0	17	56,7%
Николай П.	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	24	80%
Анастасия С.	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	27	90%
Павел Т.	3	0	3	3	0	3	3	3	3	1	22	73,3%
Роман Ш.	3	3	2	3	1	3	3	0	3	0	21	70%
Средний балл по группе											20,3	67,7%

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

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

Данные исследования правильности согласования существительных с числительными детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	0	3	3	0	9	60%
Иван Г.	3	1	3	3	1	11	73,3%
Алина К.	3	2	3	3	3	14	93,3%
Анастасия Л.	3	3	3	3	0	12	80%
Виктория М.	3	0	3	3	3	12	80%
Полина О.	3	0	3	3	3	12	80%
Николай П.	3	3	3	0	3	12	80%
Анастасия С.	3	0	3	3	3	12	80%
Павел Т.	3	0	3	3	2	11	73,3%
Роман Ш.	3	0	3	0	3	9	60%
Средний балл по группе						11,4	76%

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

При согласовании прилагательных с существительными разного рода 5 детей ЭГ не испытывали никаких затруднений. 3 детей допустили единичную ошибку, которую самостоятельно исправили. 1 дошкольник с общим недоразвитием речи неверно согласовал прилагательное «желтое» с существительным среднего рода «солнце». И 1 ребенок с заданием не справился.

Данные исследования правильности согласования прилагательных с существительными детей экспериментальной группы представлены в таблице 3.

Таблица 3

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	2	14	93,3%
Иван Г.	3	3	1	3	3	13	86,7%
Алина К.	0	0	0	0	0	0	0%
Анастасия Л.	3	3	3	3	3	15	100%
Виктория М.	3	3	3	3	3	15	100%
Полина О.	3	3	3	3	2	14	93,3%
Николай П.	2	3	3	3	3	14	93,3%
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15	100%
Павел Т.	3	3	3	3	3	15	100%
Роман Ш.	3	3	3	3	3	15	100%
Средний балл по группе						13	86,7%

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

Данное исследование показало, что навык различения единственного и множественного числа прилагательных у детей с ОНР соответствует норме. 9 детей выполнили задание без затруднений. 1 ребенок выполнил задание в замедленном темпе.

Данные исследования различения единственного и множественного числа прилагательных детей экспериментальной группы представлены в таблице 4.

Таблица 4

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	3	15	100%

Иван Г.	3	3	3	3	3	15	100%
Алина К.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия Л.	3	3	3	3	3	15	100%
Виктория М.	3	3	3	3	3	15	100%
Полина О.	3	2	3	2	3	13	86,7%
Николай П.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15	100%
Павел Т.	3	3	3	3	3	15	100%
Роман Ш.	3	3	3	3	3	15	100%
Средний балл по группе						14,8	98,7%

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

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

Данные исследования различения единственного и множественного числа глаголов детей экспериментальной группы представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты выполнения задания на различение единственного и множественного числа глаголов

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	3	15	100%
Иван Г.	3	3	3	3	3	15	100%
Алина К.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия Л.	3	3	3	3	3	15	100%
Виктория М.	3	3	3	3	3	15	100%
Полина О.	3	3	3	3	3	15	100%
Николай П.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия С.	3	3	3	3	3	15	100%
Павел Т.	3	3	3	3	3	15	100%
Роман Ш.	3	3	3	3	3	15	100%
Средний балл по группе						15	100%

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

У всех детей ЭГ данный навык соответствует норме.

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

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

Данные исследования употребления предлогов в речи детей экспериментальной группы представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты выполнения задания на употребление предлогов в речи

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	0	12	80%
Иван Г.	3	3	0	3	0	9	60%
Алина К.	3	3	3	3	0	12	80%
Анастасия Л.	3	3	3	0	0	9	60%
Виктория М.	3	3	0	3	3	12	80%
Полина О.	3	3	0	0	0	6	40%
Николай П.	3	3	0	3	3	12	80%
Анастасия С.	3	3	0	0	3	9	60%
Павел Т.	3	3	0	0	0	6	40%
Роман Ш.	3	3	0	0	3	9	60%
Средний балл по группе						9,6	64%

На основе таблиц мы составили гистограмму (рис.1), которая дает возможность наглядно увидеть задания по серии «Словоизменение»

наиболее доступные детям с речевой патологией и сравнить их с группой сопоставительного анализа.

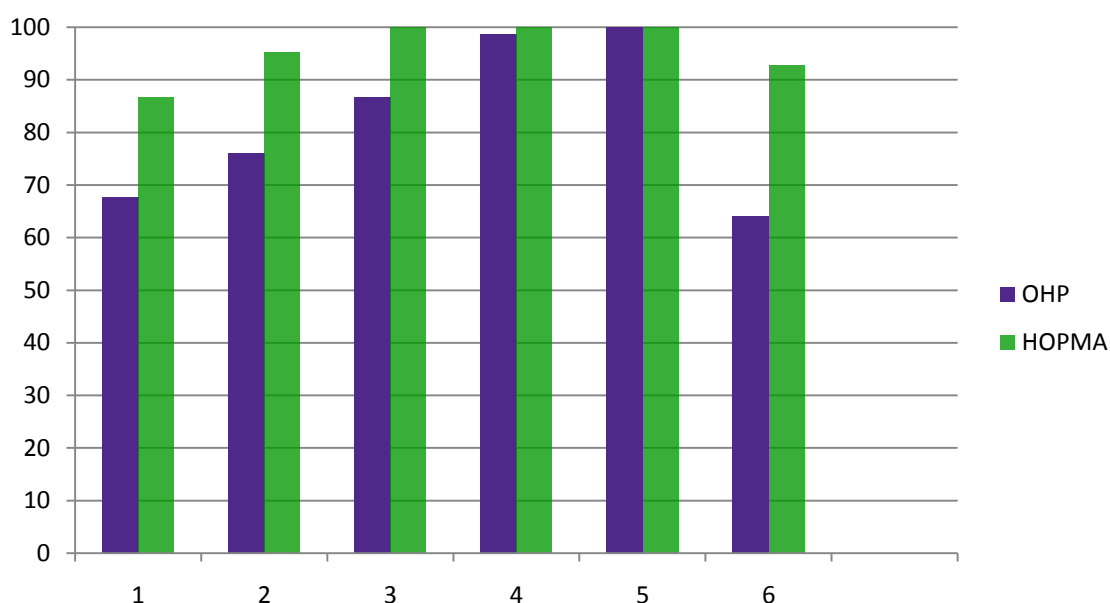


Рис.1. Сравнительный показатель результатов выполнения заданий по серии «Словоизменение»

Наиболее трудными при выполнении детьми экспериментальной группы оказались задания: на образование множественного числа существительных в Им.п. и Р.п.; на согласование существительных с числительными; на согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода; на употребление предлогов в речи.

Анализ изучения возможности грамматического структурирования.

Основной целью данного исследования было проверить синтаксис или возможности грамматического структурирования.

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

В экспериментальной группе у 8 детей умение конструировать предложения по предлагаемой картинке соответствует возрастной норме, при выполнении этого задания они самостоятельно составляют предложения по каждой картинке. Полина О. выполняла первую пробу в замедленном темпе,

требовалась стимулирующая помощь. У Анастасии С. в четвертой пробе нарушен порядок слов в предложении.

Данные исследования умения конструировать предложения по предлагаемой картинке детей экспериментальной группы представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты выполнения задания на конструирование предложения по картинке

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	3	3	3	15	100%
Иван Г.	3	3	3	3	3	15	100%
Алина К.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия Л.	3	3	3	3	3	15	100%
Виктория М.	3	3	3	3	3	15	100%
Полина О.	2	3	3	3	3	14	93,3%
Николай П.	3	3	3	3	3	15	100%
Анастасия С.	3	3	3	1	3	13	86,7%
Павел Т.	3	3	3	3	3	15	100%
Роман Ш.	3	3	3	3	3	15	100%
Средний балл по группе						14,7	98%

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

У 2 детей наблюдались негрубые аграмматизмы, которые они сами исправляли после уточняющей помощи. 2 детей допускали такие ошибки, как пропуск одного члена предложения, перестановка членов предложения, им требовалась развернутая помощь в виде нескольких вопросов. Некоторые пробы оказались недоступны даже с помощью экспериментатора 4 дошкольникам с речевым нарушением. Один ребенок не смог выполнить задание.

Данные исследования умения конструировать предложения по опорным словам детей экспериментальной группы представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения задания на конструирование предложения по опорным словам

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	2	2	1	11	73,3%
Иван Г.	3	3	1	0	1	8	53,3%
Алина К.	3	3	1	1	2	10	66,7%
Анастасия Л.	2	3	2	2	2	11	73,3%
Виктория М.	3	3	2	0	0	8	53,3%
Полина О.	3	3	2	2	3	13	86,7%
Николай П.	3	3	0	0	0	6	40%
Анастасия С.	1	1	0	0	0	2	13,3%
Павел Т.	3	2	0	1	1	7	46,7%
Роман Ш.	3	3	0	2	2	10	66,7%
Средний балл по группе						8,6	57,3%

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

Данное умение в соответствии с возрастной нормой отмечено у одного дошкольника с речевой патологией. 8 детей ЭГ смогли выявить и исправить ошибку во многих пробах. Один ребенок с речевой патологией с заданием не справился. Наибольшие затруднения вызвали третья проба (Дом нарисован мальчик.), четвертая проба (Хорошо спится медведь под снегом.) и пятая проба (Над большим деревом была глубокая яма.)

Данные исследования умения осуществлять проверку грамматической адекватности предложений детей экспериментальной группы представлены в таблице 9.

Таблица 9

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	0	2	1	9	60%
Иван Г.	3	3	2	0	1	9	60%
Алина К.	3	3	0	3	0	9	60%
Анастасия Л.	1	0	0	1	0	2	13,3%
Виктория М.	3	3	2	0	0	8	53,3%
Полина О.	3	3	2	2	0	10	66,7%
Николай П.	3	3	3	3	2	14	93,3%
Анастасия С.	3	0	0	1	2	9	60%
Павел Т.	3	3	0	0	3	9	60%
Роман Ш.	2	3	2	0	2	9	60%
Средний балл по группе						8,8	58,7%

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

Один ребенок ЭГ правильно и точно воспроизвел все предложения. У 3 детей отмечался замедленный темп выполнения задания, им требовалась стимулирующая помощь, замечены пропуски отдельных слов в предложении, без искажения смысла. У 6 детей отмечались пропуски отдельных слов, которые искажали смысл и структуру предложения.

Данные исследования уровня воспроизведения (имитации) синтаксических конструкций детей экспериментальной группы представлены в таблице 10.

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

Дети/пробы	1	2	3	4	5	Общий балл	Процентный показатель
Олег А.	3	3	2	1	3	12	80%
Иван Г.	3	3	3	3	3	15	100%
Алина К.	3	3	2	1	2	11	73,3%
Анастасия Л.	3	3	2	1	3	12	80%
Виктория М.	3	3	2	1	3	12	80%
Полина О.	2	2	2	2	3	11	73,3%
Николай П.	2	3	2	3	3	13	86,7%
Анастасия С.	3	3	3	1	2	12	80%
Павел Т.	2	2	1	1	2	8	53,3%
Роман Ш.	2	2	2	2	2	10	66,7%
Средний балл по группе						11,6	77,3%

На основе таблиц мы составили гистограмму (рис.2), которая дает возможность наглядно увидеть задания по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования» наиболее доступные детям с речевой патологией и сравнить их с группой сопоставительного анализа.

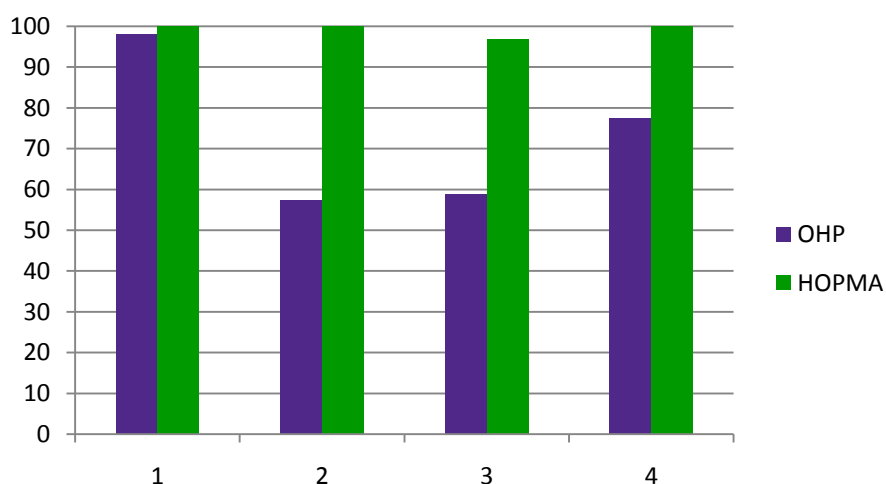


Рис.2. Сравнительный показатель результатов выполнения заданий по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования»

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

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

Уровень успешности дошкольников экспериментальной группы представлен в таблице 11.

Таблица 11

Уровень успешности дошкольников экспериментальной группы по результатам

Дети	Общий балл за методику	%	Уровень успешности
Олег А.	151	73,3	III
Иван Г.	137	70,7	III
Алина К.	139	77	III
Анастасия Л.	133	65,3	III
Виктория М.	148	72,3	III
Полина О.	140	74	III
Николай П.	155	78,7	III
Анастасия С.	144	73,7	III
Павел Т.	138	66,3	III
Роман Ш.	143	71,7	III
Средний балл по группе	142,8	72,3	III

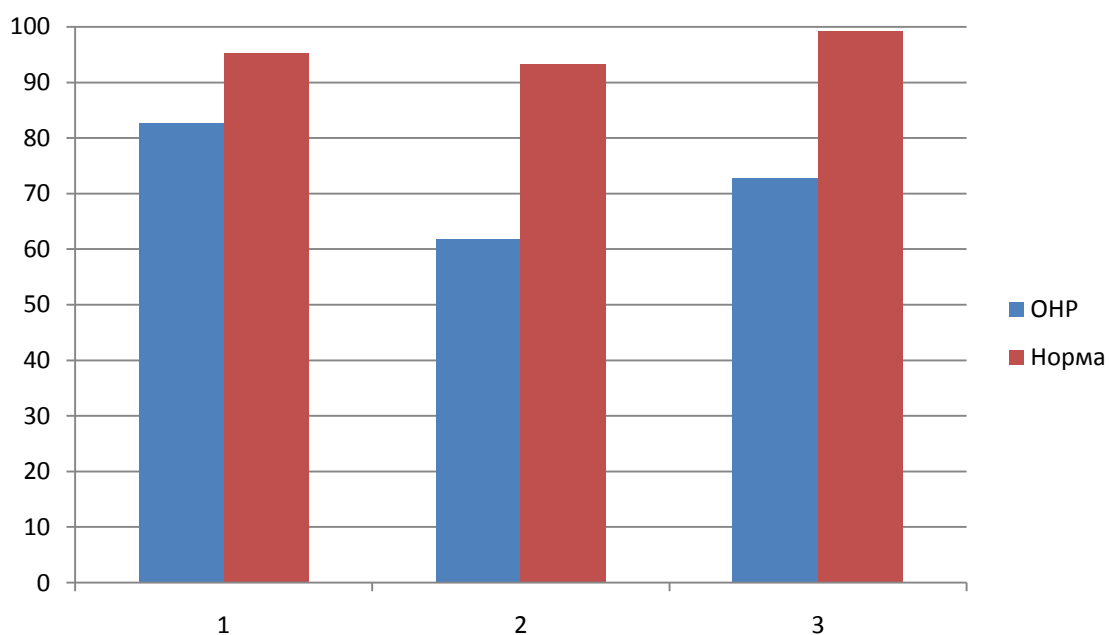


Рис.3. Средняя успешность выполнения заданий по сериям методики дошкольниками экспериментальной группы и группы сопоставительного анализа

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

Наибольшие затруднения вызвали задания на грамматическое оформление предложений. Из числа аграмматизмов наиболее распространенные: неправильное употребление родовых, числовых окончаний; неправильное согласование существительных с числительными; неправильное употребление предлогов в речи.

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

ГЛАВА III. МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Основные направления коррекционной работы

Теоретической и методологической основой коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи являются положения, разработанные в отечественной дефектологии и логопедии Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским и др.

При проведении логопедической работы по формированию грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо специально создавать ситуации, использовать режимные моменты, которые будут помогать в практическом плане усваивать значения предметов, различать окончания существительных множественного и единственного числа, правильно согласовывать прилагательные и числительные с существительными. Вся работа по формированию грамматически правильной речи обязательно должна опираться на реальные представления ребенка и постоянно совершенствующееся слуховое восприятие. Новая грамматическая форма закрепляется в упражнениях по словоизменению и словообразованию, по составлению словосочетаний и предложений.

Логопедические занятия по формированию грамматических средств языка и развитию связной речи строятся с учетом требований как общей дошкольной педагогики, так и специальной.

Итак, весь процесс коррекционного обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Усваиваемые элементы языковой системы должны включаться в непосредственное общение. Важно научить детей применять отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях, творчески использовать полученные навыки в различных видах деятельности.

Формирующий эксперимент проходил в ноябре 2019-феврале 2020 года в МБДОУ детский сад «Родничок» р.п. Мокшан, Пензенской области. В эксперименте участвовали все дети с ОНР.

С целью коррекции выявленных в ходе констатирующего эксперимента грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, нами была разработана коррекционная программа, которая включала в себя следующие направления работы:

- 1) формирование словоизменения;
- 2) формирование умений строить грамматические конструкции.

Основные задачи по формированию словоизменения:

- дифференцировать формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода;
- учить образовывать форму родительного падежа имен существительных;
- учить согласовывать имена прилагательные с именами существительными;
- учить согласовывать числительные с именами существительными;
- учить правильно употреблять в речи предлоги;
- учить согласовывать глаголы и существительные в числе.

Основные задачи по формированию умений строить грамматические конструкции:

- формировать умения строить простые предложения, распространенные предложения;
- формировать умения строить сложносочиненные предложения, сложноподчиненные предложения;
- формировать умения строить грамматические конструкции различной сложности.

При подборе дидактических игр и заданий мы опирались на материалы Г.А.Каше, Т.Б.Филичевой, Н.С.Жуковой, Р.И.Лалаевой, Н.В.Серебряковой.

3.2. Содержание формирующего эксперимента

1. Серия заданий, направленных на формирование словоизменения.

Игра «Что в магазине?»

На дифференциацию существительных единственного и множественного числа, образование формы множественного числа родительного падежа.

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

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

Ребенок: *А в магазине – яблоки.*

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

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

Другой вариант игры:

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

Ребенок: *А в магазине много яблок.*

Игра с мячом «Правильно назови детенышей животных»

Закрепление формы множественного числа существительных.

На доске картинка «Лиса и лисята».

Сначала дети вспоминают название одного детеныша.

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

- *А теперь поиграем с мячом.*

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

Игра «Что без чего?»

Закрепление формы родительного падежа существительных

На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить.

Логопед задает вопрос: «*Что без чего?*»

Стул без ... ножки. Машина без колес.

Стул без спинки. Шуба без воротника.

Кастрюля без ручек. Чайник без носика.

Платье без рукава. Расческа без зубчиков.

Кофта без пуговиц. Грузовик без фары.

Ботинки без шнурков.

Игра с мячом «Какой это предмет?»

Закрепление согласования прилагательного с существительным

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

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

Большая – комната, собака, кукла, книга.

Большое – колесо, окно, море, ведро.

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

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

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

Широкий – шарф, двор, коридор, мост.

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

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

Круглый – мяч, шар, помидор.

Круглое – солнце, озеро, яблоко, колесо.

Игра «Назови ласково»

Закрепление согласования прилагательного и существительного, образования уменьшительных форм прилагательных

Логопед произносит часть фразы, а дети её заканчивают, добавляя

слово.

Цветок красный, а цветочек (красненький).

Яблоко сладкое, а яблочко (сладенькое).

Чашка синяя, а чашечка (синенькая).

Груша жёлтая, а грушка (жёлтенькая).

Ведро синее, а ведёрко (синенькое).

Солнце тёплое, а солнышко (тёпленькое).

Цыплёнок пушистый, а цыплёночек (пушистенный).

Дом низкий, а домик (низенький).

Морковь вкусная, а морковочка (вкусненькая).

Игра «Сколько предметов?»

Согласование числительных с существительными

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

Игра в лото «Два и пять».

Согласование числительных «два» и «пять» с существительными

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

Детям раздают карточки лото с изображением двух и пяти предметов. Например, два помидора, пять вишен, два огурца, пять яблок и т.д. Логопед называет предмет. Дети находят на карточке изображение предмета и определяют количество, называют словосочетание числительного с существительным и закрывают картинку фишкой.

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

Игра «Незнайка в лесу»

Правильное употребление в речи предлогов

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

Дети должны исправить ошибки Незнайки.

Игра «Скажи наоборот»

Закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: **в – из, на – с, к – от**

Логопед называет предложение и предлагает детям сказать наоборот.

Мальчик положил мяч в ящик... .

Девочка налила воду в графин... .

Мама положила яблоки на стол... .

Брат поставил лампу на тумбочку... .

Машина подъехала к дому... .

Дедушка подошёл к забору... .

Игра «Умная стрелка»

Закрепление согласования глагола и существительного в числе

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

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

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

Игра «Составь предложение»

На доске – три картинки с изображением фруктов. Логопед задает детям вопрос: «Что ты съешь сам, что отдашь другу, а что положишь в вазу?»

Дети по очереди отвечают: «Яблоко съем сам, грушу отдам другу, а банан положу в вазу» и т.д.

Игра «Расскажу вам о делах...»

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

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

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

«Расскажу я вам, друзья,
Что сегодня делал я:
Прыгал, бегал и смеялся,
Пел, кричал и баловался.
Очень долго я шалил:
Стул сломал и суп пролил.
Испугался я, устал
И совсем послушным стал...»

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

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

Затем дети по аналогии подбирают к картинкам глаголы настоящего и прошедшего времени и составляют с ними предложения. Например (образец

ответа): «Я наливаю воду. Я налил воду. Я закрываю окно. Я закрыл окно. Я надуваю шар. Я надул шар».

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

Игра «В саду или в огороде»

Составление сложных предложений со значением противопоставления

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

Игра «Закончи предложение».

Составление сложных предложений со значением противопоставления

Дети должны закончить предложение, а затем повторить его полностью.

Зимой бывает снегопад, а осенью...

Зимой бывает снег, а летом...

Зимой снег падает, а весной...

Зимой катаются на санках, а летом...

Зимой лес спит, а весной...

Зимой катаются на коньках, а летом...

Зимой бывает холодно, а летом...

Зимой деревья белые, а осенью...

Зимой растут сугробы, а летом растут...

Зимой лепят снеговика, а летом...

Зимой насекомые прячутся, а весной...

Игра «Четвертый лишний»

Составление сложных предложений с союзом потому что.

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

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

Упражнение «Составление предложений с союзом «чтобы» по теме

«Зимние забавы»

Составление предложения с союзом «чтобы» по теме «Зимние забавы»

Оборудование: сюжетные картинки по теме «Зимние забавы».

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

Игра «Для чего?»

Составление и употребление в речи сложных предложений с предлогом для.

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

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

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

После проведения формирующего эксперимента, было проведено контрольное изучение, в задачу которого входило проанализировать динамику коррекционной работы и подтвердить эффективность разработанной программы коррекции. В контрольном эксперименте приняли участие только дети экспериментальной группы с общим недоразвитием речи.

В целом по группе можно отметить положительную динамику по всем направлениям коррекции, однако, с некоторым разбросом в показателях.

Высокий процент выполнения был зафиксирован по всем трем направлениям коррекционной программы: формирование словоизменения, словообразования и умений строить грамматические конструкции.

Неизменно высокий уровень успешности отмечен по следующим заданиям: умение согласовывать прилагательные с существительными единственного и множественного числа, различение единственного и множественного числа глаголов. Различение мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, умение конструировать предложения по предлагаемой картинке.

Выполнение таких заданий, как: умение согласовывать существительные с числительными, умение согласовывать прилагательное с существительными м.р., ж.р. и ср.р., умение воспроизводить синтаксические конструкции различной степени сложности – показало количественно высокий показатель по сравнению с результатом констатирующего эксперимента.

Невысокие показатели в направлениях коррекционной программы были отмечены по следующим заданиям: употребление предлогов в речи, умение конструировать предложения по опорным словам, умение осуществлять проверку грамматической адекватности предложений.

Такой разброс показателей объясняется как индивидуальными особенностями структуры нарушений у детей, так и недостаточностью времени проведения коррекционной работы.

В целом у всех испытуемых наблюдалось повышение уровня общей успешности выполнения заданий.

Результаты констатирующего и формирующего эксперимента подробно представлены на рисунке 4.

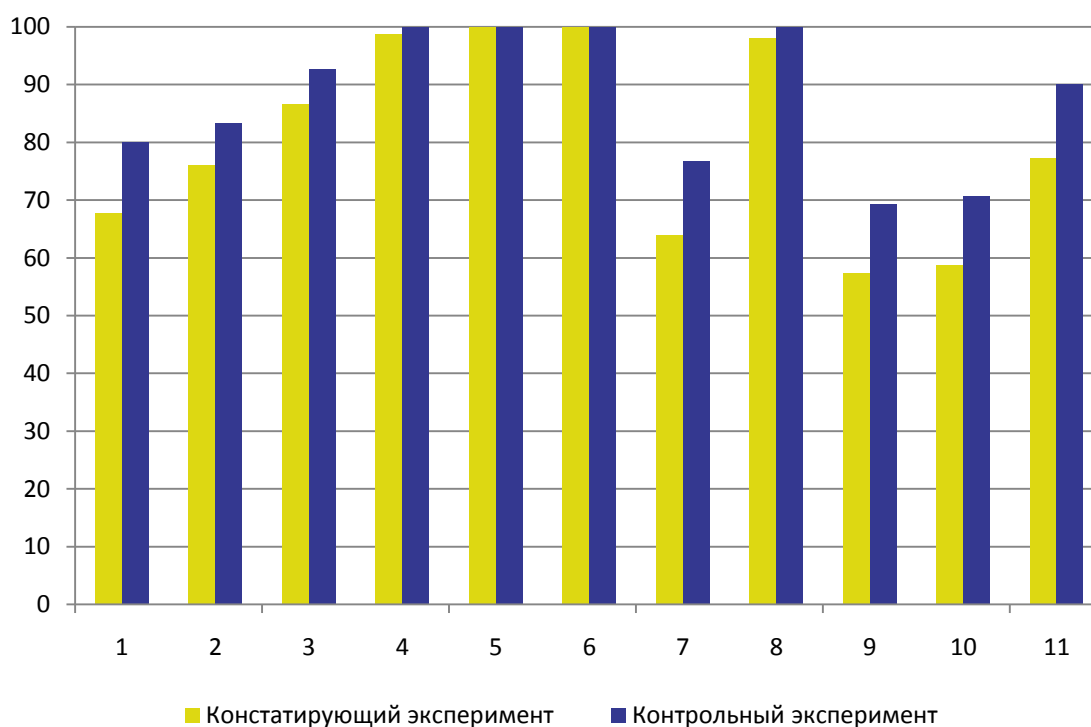


Рис.4. Графическое изображение результатов по окончании эксперимента (в %)

Параметры исследования:

Раздел первый. Изучение формирования словоизменения.

1. Образование мн.ч. существительных в Им.п. и Р.п.
2. Согласование существительных с числительными.
3. Согласование прилагательных с существительными в роде.
4. Согласование прилагательных с существительными ед.ч и мн.ч.
5. Различение единственного и множественного числа глаголов.
6. Различение м.р и ж.р. глаголов прошедшего времени.
7. Употребление предлогов в речи.

Раздел второй. Изучение возможности грамматического структурирования.

8. Составление предложений по картинке.
9. Составление предложений по опорным словам.
10. Умение осуществлять проверку грамматической адекватности предложений.

11. Уровень воспроизведения синтаксических конструкций различной степени сложности.

Анализ результатов и данных, полученных в ходе обучающего эксперимента, позволил сделать следующие выводы:

1. Выявление несформированности языковых средств позволило определить преимущественное направление коррекционно-логопедической работы в целях максимального овладения навыками языкового оформления словосочетаний и предложений – основных единиц речи.

2. У всех детей с общим недоразвитием речи наблюдалась положительная динамика формирования грамматического строя языка.

3. В процессе логопедической работы хорошие результаты были достигнуты по всем параметрам исследования.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе были рассмотрены особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР и предложены методы изучения и методические рекомендации по коррекции грамматических нарушений.

Формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями. И это 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.

Актуальность нашего исследования обосновывалась распространенностью нарушений грамматического строя речи у детей с ОНР и необходимостью его коррекции для успешного перехода к младшему школьному возрасту и обучению в школе.

В результате проведенного нами экспериментального изучения особенностей грамматического строя языка у детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности оформления речи:

- неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- неправильное употребление падежных, числовых и родовых окончаний существительных, прилагательных;
- неправильное употребление предлогов в речи;
- неправильное составление предложений по опорным словам;
- неправильное воспроизведение синтаксических конструкций различной степени сложности.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей, так как

трудности заключаются в выделении морфемы, соотнесения ее значения со звуковым образом. Дизонтогенез речи проявляется в длительном сосуществовании предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Хаотическое и беспорядочное сочетание лексических и грамматических средств языка характеризует нарушенный ход речевого развития ребенка.

Согласно данным экспериментального исследования, у этой категории дошкольников имеются специфические нарушения грамматики, требующие коррекционной работы логопеда, задача которой – формирование грамматических представлений:

- упражнения на словоизменение (число, род, падеж);
- упражнения на употребление предлогов;
- упражнения на конструирование предложений (по картинкам и по опорным словам).

В ходе проведенного эксперимента у всех детей с общим недоразвитием речи наблюдалась положительная динамика формирования грамматического строя языка, хорошие результаты были достигнуты по всем параметрам исследования, что говорит об эффективности выбранной коррекционной программы и системы упражнений.

Однако следует отметить невысокие показатели в следующих направлениях коррекционной программы: умения строить грамматические конструкции. Это говорит о том, что у данной группы детей эти умения формируются в более замедленном темпе и требуется больше времени коррекционной работы по этим направлениям.

При реализации программы коррекционного обучения с учетом уровня речевого развития дошкольников, составленной в соответствии с принципами системности, комплексности, наглядности, будет возникать положительная динамика в речевом развитии детей с общим недоразвитием речи.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный
университет

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Запяткина Вера Павловна
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Запяткина В.П. Приемы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с недоразвитием речи
Название файла	Запяткина В.П. Приемы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с недоразвитием речи.docx
Процент заимствования	36.41 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	6.11 %
Процент оригинальности	57.48 %
Дата проверки	13:06:07 20 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по eLibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по Wiley (RuEn); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция GAPAHT; Модуль поиска Интернет; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов; Коллекция Wiley
Работу проверил	Морозова Наталья Львовна ФИО проверяющего
Дата подписи	20.05.20 Подпись проверяющего

Чтобы убедиться
в подлинности справки,
используйте QR-код, который
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
« 04 » 09 2019 г.
Л.Н.Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Запятиной В.П.

1. Тема работы «Приемы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с недоразвитием речи».

2. Утверждена приказом по Университету « 13 » 12 2019 г. № 1375/0

3. Срок сдачи студентом законченной работы « 27 » мая 2020 г.

Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение особенностей грамматического строя речи у дошкольников с общим речевым недоразвитием и разработка содержания коррекционной работы по его формированию.

Объект исследования – нормальный и нарушенный процесс формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста.

Предмет изучения – особенности грамматического строя речи и содержание логопедической работы по его формированию у детей с общим речевым недоразвитием.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме речевого развития детей с общим недоразвитием речи;

2. Подобрать комплекс методик по изучению особенностей грамматического строя речи у детей изучаемой категории и провести сравнительное экспериментальное исследование грамматического строя речи

дошкольников с общим недоразвитием речи и их нормально развивающихся сверстников;

3. Разработать игры и упражнения по коррекции выявленных специфических грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи и провести формирующий эксперимент;

4. Провести контрольный эксперимент с целью изучения эффективности проведенной работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов выпускной квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме речевого развития детей с общим недоразвитием речи.	Сентябрь-октябрь 2019	
2.	Провести обследование речи детей с речевым недоразвитием в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2019	
3.	Апробировать разработанную систему занятий на практике.	Сентябрь 2019-март 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и оценить эффективность проведенной работы.	Март 2019	

6. Дата выдачи задания «25» мая 2019 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению Галина Валентиновна
(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук Запяткиной Веры Павловны на тему «Приемы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с недоразвитием речи»

При выборе темы выпускной квалификационной работы Запяткина Вера Павловна проявила заинтересованность и самостоятельность, которую поддерживала на протяжении всей работы.

Верой Павловной детально, тщательно проанализирована лингвистическая, педагогическая литература, касающаяся особенностей формирования грамматического строя речи детей с ОНР.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей с задержанным психическим развитием, принимавших участие в исследовании, что позволило провести констатирующий и обучающий эксперименты на достаточно высоком уровне и получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы В.П.Запяткина проявила себя как грамотный специалист, владеющий современными знаниями в области логопедии, способный применить новые и традиционные методики в своей работе.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. / А.Г. Арушанова. – М.: Гном и Д, 1999. – 272с.
2. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи. / А.Г. Арушанова. – М.: Академия, 2005. – 296с.
3. Бородич, М.А. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1984. – 72 с. – https://sch2025.mskobr.ru/files/borodich_metodika_razvitiya_rechi.pdf
4. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527с. – http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-1.shtml
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев. – М., Просвещение, 1961. – 472 с.
6. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 105 с.
7. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
8. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 305 с.
9. Игры в логопедической работе с детьми. / Под ред. Селиверстова В.И.–М.: Просвещение, 1987. – 195с.
10. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml?from_page=1
11. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. / В.А. Ковшиков. – СПб.: Велес, 2006. – 304с.
12. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у детей с ОНР. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 175 с.

13. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. / Р.Е. Левина. – М.: Наука, 1987. – 300с.
14. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). / Л.В. Лопатина, Н.Н. Серебрякова. – СПб.: Аквариум, 2001. – 191с.
15. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Левиной Р.Е. – М.: Наука, 1968. – 205с.
16. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. / Е.Ф. Соботович. – Киев, 1981. – 150с.
17. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников. / Ф.А. Сохин. //Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 39-43. – https://www.studmed.ru/view/sohin-fa-razvitie-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta_1a0aab8cc70.html
18. Спирова, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.
19. Тихеева, Е.И. Развитие речи. / Е.И. Тихеева. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 274с.
20. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 5-ти лет. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д. – 2001 г. – 94 с.
21. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д. – 2001 г. – 104 с.
22. Тумакова, Г.А. Ознакомление дошкольников со звучащим словом. / Г.А. Тумакова. – М.Академия, 2006. – 144с.
23. Узорова, О.В. Практическое пособие по развитию речи. / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: Владос, 2007. – 272с.
24. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста. / О.С. Ушакова. – М.: Просвещение, 1998. – 45 с.
25. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Л.П. Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К. Лотарев. – М.: Педагогика, 1977. – 240с.

26. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника. / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург, 1997. – 164 с.
27. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 1999. – 234 с.
28. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева. – М.: Педагогика, 1999. – 121 с.
29. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис – Пресс, 2008. – 207 с.
30. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Владос, 2008. – 296 с.
31. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. / М.Ф. Фомичева. – М.: Педагогика, 1971. – 365 с.
32. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Гном и Д, 2007. – 176с.
33. Цыганок, А.А. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. / А.А. Цыганок, А.Л.Виноградова,И.С. Константинова. – М.: Академия, 2006. – 72с.
34. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Педагогика, 1990. – 165с.
35. Шаховская, С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией. // Расстройства речи и методы их устранения. – М.: Просвещение, 1975. – С. 65-69.
36. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. / Д.Б. Эльконин.– М.: Педагогика,1958. – 140 с.