

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений грамматической системы речи у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Оботнина Анастасия Валерьевна
Обучающийся ЛГП-1931z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	7
1.1 Становление грамматической системы речи у дошкольников в онтогенезе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	12
1.3 Особенности грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	29
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	34
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	37
2.1 Цель, задачи, принципы и алгоритм (методики) проведения констатирующего эксперимента	37
2.2 Анализ результатов исследования уровня сформированности грамматической системы речи у дошкольников с ОНР III уровня	50
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	59
3.1 Основные принципы, цель, задачи, этапы работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня ..	59
3.2 Содержание логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	80

ВВЕДЕНИЕ

Основной целью дошкольного образования является развитие у детей адекватной грамматической системы речи. Тем не менее, у детей старшего дошкольного возраста иногда возникают проблемы с грамматической структурой речи, что может вызвать трудности в коммуникации и обучении. В последнее время увеличивается количество детей с нарушениями речи и языка, в частности, с общим речевым недоразвитием (ОНР). ОНР характеризуется как состояние, когда у детей с нормальным интеллектом и слухом отмечается недоразвитость в произношении звуков и в некоторых аспектах речи [19]. Развитие речевых навыков у детей этой категории стоит в числе приоритетных целей образовательного процесса. Это объясняется тем, что умение говорить на родном языке тесно связано с общим развитием ребенка, его способностью воспринимать мир и способствует гармоничному развитию всех аспектов его личности.

Работы ученых из России и других стран в таких дисциплинах, как лингвистика, психология и педагогика, включая исследования Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Р. И. Левиной, Н. Х. Швачкина и других, демонстрируют, что процесс освоения грамматической структуры языка происходит через развитие лингвистической системы с помощью практики, а также анализа и синтеза языковых и фонологических элементов. Понимание и умение применять грамматические правила играют ключевую роль в общем когнитивном и языковом развитии ребенка.

Вербальное общение имеет первостепенное значение для формирования когнитивных способностей, умений общения, способности к планированию и структурированию действий у детей, а также для их способности к контролю над собственным поведением и созданию социальных отношений. Отсутствие знаний в области грамматики мешает ребенку правильно понимать речь других, а также выражать свои идеи и эффективно взаимодействовать с окружающими.

Именно старший дошкольный возраст является сенситивным периодом коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи. Позитивные изменения в речевом развитии этой категории детей, достигнутые в данном возрасте, могут предупредить дальнейшее развитие речевой патологии, а также нарушений письменной речи и школьной неуспеваемости.

Степень изученности. Вопросы коррекции нарушений грамматической системы речи у детей с ОНР III уровня изучены недостаточно. Существует множество исследований, посвященных коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста, но большинство из них не учитывает специфику ОНР III уровня.

Проблема. Проблема заключается в том, что нарушения грамматической системы речи у детей с ОНР III уровня могут быть связаны с особенностями функционирования центральной нервной системы, что требует особого подхода к коррекции. Недостаточная изученность этой проблемы может привести к неправильному выбору методов и приемов коррекции, что может усугубить речевые нарушения у детей с ОНР III уровня. Поэтому актуальным является исследование эффективных методов коррекции нарушений грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Объектом исследования является уровень развития грамматической структуры речи у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи третьей степени.

Предметом исследования является содержание логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Целью работы является оценка уровня сформированности грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста с третьей степенью недоразвития речи и разработка методов логопедической коррекции для устранения обнаруженных дефектов в грамматическом строе их речи.

Для достижения поставленной цели в рамках исследования были

определены задачи:

1. Теоретически обосновать проблематику развития грамматических способностей у детей с третьей степенью недоразвития речи.

2. Определить и применить методы диагностики грамматической структуры речи у целевой группы детей, основываясь на анализе научной литературы, провести предварительное исследование и анализ полученных данных.

3. Разработать и апробировать логопедические методы для коррекции грамматических нарушений у дошкольников с третьей степенью недоразвития речи, оценить их эффективность и провести заключительное исследование для верификации результатов.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, наблюдение за обучающим процессом, реализация диагностических, коррекционных и оценочных экспериментов, а также количественный и качественный анализ собранных данных.

Практическая значимость: овладение знаниями о коррекции грамматической структуры речи у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями третьего уровня и освоение различных методов и техник этого процесса поможет улучшить качество коррекционно-развивающих мероприятий и способствует лучшей подготовке детей к школьному обучению. Предложенный подход может быть применен логопедами, воспитателями дошкольных учреждений и родителями для совершенствования грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР III уровня.

База исследования. Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №9», г.Ревда. В исследовании приняли участие 5 детей с общим недоразвитием речи (ОНР III уровня). Среди испытуемых было 2 девочки и 3 мальчика в возрасте 6-7 лет.

Структура квалификационной работы включает введение, три главы, заключение, список источников и литературы и приложение.

Во вступлении обосновывается актуальность исследования, выявляется степень изученности проблемы, а также формулируются объект и предмет исследования, его цели и задачи, методы исследования, а также значение работы для практики.

Первая глава представляет собой анализ теоретических основ для коррекции грамматической структуры речи у дошкольников с третьей степенью общего недоразвития речи.

Вторая глава охватывает проведение диагностического исследования, направленного на оценку уровня развития грамматической системы речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Третья глава представляет собой описание и анализ логопедической работы, направленной на коррекцию грамматической системы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также анализ результатов контрольного эксперимента.

В заключении приводятся основные результаты исследования и формулируются окончательные выводы по исследуемой теме.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

1.1 Становление грамматической системы речи у дошкольников в онтогенезе

В лингвистической науке термин «грамматика» используется в двух значениях. Он может относиться как к структуре грамматики языка, так и к области знаний, занимающейся изучением способов изменения слов и правил их объединения в предложения. При обучении языку дети осваивают указанную грамматическую структуру.

Структура грамматики в языке охватывает морфологию, образование слов и синтаксические нормы. Морфология изучает грамматические свойства и формы слов, а также их значения, в то время как лексикография занимается исследованием их происхождения. Синтаксис направлен на анализ языковых конструкций, в том числе на сочетания слов и построение предложений.

Система грамматики в языке включает в себя комплекс правил для формирования слов и их применения в конструкциях предложений. Как указывал К. Д. Ушинский, грамматика служит уникальной логикой языка, устанавливая принципы и нормы для комбинирования и функционирования слов, что позволяет преобразовывать мысли в высказывания. Она способствует организации речи, обеспечивая ее доступность для восприятия окружающими. Освоение грамматической структуры речи критично для развития когнитивных способностей у детей дошкольного возраста. Грамматическое устройство языка отражает "структуру мышления", актуализируя взаимосвязь с организацией человеческого ума [46, с. 49].

Развитие грамматической системы речи необходимо для своевременного формирования монологического дискурса, который является ключевым видом речевой деятельности. Любая форма монолога, будь то

описательный или повествовательный, требует способности к созданию логической связи между предложениями.

Улучшение грамматической системы речи отражает общее развитие речевых навыков. Это включает в себя освоение фонологического, морфологического и лексического уровней языка.

Дети, обладающие развитой грамматической структурой речи, общаются с окружающими без труда, четко формулируют свои мысли и эмоции, не сталкиваются с проблемами в самовыражении и успешно встраиваются в новые социальные среды, что также свидетельствует об их эмоциональном благополучии.

Научные работы А. Н. Гвоздева тщательно изучают грамматическую систему языка, подробно анализируя грамматические конструкции и языковые элементы, которые формируются у детей в различные периоды их возрастного роста [9, с. 54].

А. Г. Арушанова определяет несколько ключевых аспектов в анализе грамматической структуры речи у детей дошкольного возраста [3, с. 29].

Первую группу ученых (включая О. И. Соловьеву, Л. А. Пенъевскую, М. М. Конинову, А. М. Бородича, В. В. Гербову) объединяет интерес к коррекции или предупреждению ошибок в грамматике у детей, например, в аспектах таких как спряжение глаголов, согласование существительных по роду и числу и прочее. Они разрабатывают примеры и ситуации, которые могут вызвать затруднения у детей.

Второе направление исследований занимается изучением механизмов, с помощью которых дети усваивают грамматическую систему речи, демонстрируя различные уровни этого процесса. Основное внимание уделяется пониманию грамматических форм и развитию способности к применению новых слов в различных контекстах. Исследования Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, А. В. Запорожца подчеркивают, что критически важным условием является умелое использование грамматических категорий в реальных и наглядных ситуациях, а также точное

восприятие их звуковой формы. Успех детской деятельности в этом контексте напрямую зависит от их способности точно ориентироваться в звуковой структуре слов [3, с. 29].

Третье направление исследований фокусируется на определении образовательных условий, которые способствуют развитию уникальных механизмов в грамматической системе речи. Работы ученых, таких как М. С. Лаврик, Е. А. Федеравичене, Н. Ф. Виноградова, М. М. Бахтина, Г. И. Николайчук и А. Г. Тамбовцевой-Арушанова, выделили особенности развития грамматической системы речи у детей на разных этапах их жизни. Эти исследования были направлены на понимание того, как игровая и речевая деятельность дошкольников влияет на активацию синтаксических категорий [5, с. 122].

Развитие языка у детей вызывает интерес у множества научных областей. Так, психология рассматривает языковые процессы в контексте изучения и развития мышления, а также анализирует различные характеристики детского языка.

В сфере педагогики язык рассматривается одновременно как объект обучения и средство передачи знаний. Степень развития языковых навыков ребенка служит основой для начала образовательного процесса. К. Д. Ушинский, знаменитый педагог, акцентирует на значимости языкового развития и его владения как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Устранение языковых недостатков у детей строится на основе знаний о онтогенетическом развитии языка. Изучение детского языка представляет интерес для лингвистики, поскольку раннее приобщение к языку играет важную роль в передаче культурного наследия новым поколениям. Язык имеет социальную природу, поскольку он не передается по наследству, а усваивается в процессе общения с его пользователями. Развитие языковых способностей происходит поэтапно: от освоения первичных элементов до полного владения языком, начиная обычно с дошкольного возраста. В процессе освоения родного языка дети овладевают его многообразием, в том

числе идиомами, нормами и значениями.

Таким образом, под влиянием окружающей среды дети осваивают язык в раннем возрасте, и этот период является ключевым для знакомства с родным языком.

Интерес к изучению этапа языкового формирования в детстве возрастает, при этом особое внимание уделяется процессу формирования элементов русского языка у детей [1; с. 186].

Согласно Д. Б. Эльконину, развитие словарного запаса ребенка тесно связано с его воспитанием и условиями жизни. Словарный запас в языке можно рассматривать как «строительный материал», который используется в соответствии с правилами и законами лингвистической грамматики для формирования высказываний человека и его восприятия окружающего мира.

А. Н. Гвоздев подчеркивает, что дошкольный период (3-7 лет) является важной фазой в освоении морфологической структуры русского языка, в течение которой происходит усвоение разнообразных форм причастий и склонений [6, с. 89].

К. И. Чуковский указывает на развитие особенных языковых способностей у детей в возрасте 2-5 лет, которые играют центральную роль в процессе языкового освоения. В основе этого лежит активное взаимодействие ребенка со словами. А. Н. Гвоздев выделяет, что без развитой чувствительности к звуковому и формообразующему строению слов, дети не смогли бы в полной мере усвоить язык, опираясь только на имитацию.

Гвоздев, наряду с Чуковским, подчеркивает уникальные языковые способности детей дошкольного возраста: они способны к обобщению знаний, пониманию форм и трансформации элементов. Возможность создавать новые слова подразумевает независимость, всестороннее наблюдение, а также умение выделять и систематизировать объекты и явления. Самые выразительные языковые преобразования возникают через аналогии и словообразовательные суффиксы. Гвоздев указывает, что до трех лет дети усваивают суффиксы, связанные с уменьшительностью и ласкательностью, а

после трех лет — суффиксы, обозначающие женский пол, действующее лицо, отвлеченное действие и др. Освоение суффиксов происходит постепенно и продолжается на протяжении всего дошкольного периода.

Гвоздев также выделяет важность понимания звукового состава слов. Первые попытки ребенка понять значение и происхождение слов начинаются после четырех лет. Дети склонны сравнивать слова, что приводит к типичным ошибкам, связанным с непониманием их смысла и происхождения. А. В. Захарова отмечает, что развитие падежей происходит в дошкольном возрасте, что способствует формированию словарного запаса. В среднем дошкольном возрасте дети начинают использовать родительный падеж и местоимения для выражения временных отношений [8, с. 56].

Во время дошкольного периода развитие падежных форм слов у детей происходит в соответствии с конкретным склонением. Дети учатся формировать слова, применяя падежные окончания существительных для их изменения. Когда у существительного окончание именительного падежа, формирование падежных форм следует правилам первого склонения. Если же окончание существительного на «о», то используется второе склонение.

Грамматическая система речи у дошкольников развивается постепенно в процессе онтогенеза. На ранних этапах этого периода дети могут формировать простые предложения, используя базовые грамматические конструкции, например, односложные слова для выражения своих мыслей.

Со временем дети начинают усваивать более сложные грамматические структуры, включая множественное число, времена и падежи. Они учатся правильно склонять слова и употреблять глаголы в соответствующем времени, а также начинают использовать союзы и предлоги для связи предложений и точного выражения своих мыслей.

Окружающая среда, как внешняя, так и внутренняя, играет ключевую роль в развитии грамматической системы речи у дошкольников. Речевые образцы, услышанные от родителей и других взрослых, а также самостоятельная речевая практика ребенка значительно влияют на его

грамматическое развитие.

Развитие грамматической системы у дошкольников - это долгий процесс, зависящий от множества факторов, но с правильным обучением и поддержкой со стороны взрослых, дети могут достигнуть значительного прогресса в грамматическом развитии.

В целом, структура грамматики речи включает в себя морфологию, процессы формирования слов и синтаксические нормы. В дисциплине лингвистики понятие "грамматика" используется в двух значениях: как сама структура языка, так и область знаний, занимающаяся изучением способов изменения слов и их употребления в предложениях. Исследование грамматической структуры языка играет важную роль в понимании процессов языкового развития. Онтогенетическое формирование грамматической системы речи подробно рассмотрено в научных работах множества исследователей, среди которых А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и другие.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В настоящее время очень актуален вопрос развития речи у всех детей. Установлено, что речь выступает как один из важных критериев формирования личности ребенка. Она удовлетворяет ряд потребностей ребенка: потребность в общении, информации, познавательную (развивающую) и имеет важное значение. Острота и значимость проблемы нарушения речи и ее коррекции у детей характеризуется, прежде всего, тесной взаимосвязью процессов речеобразования и познавательной деятельности.

Понимание особенностей психического развития детей с различными нарушениями развития всегда имело большое значение в педагогике, как в нашей стране, так и за рубежом.

К. Д. Ушинский писал: «прежде чем человек может быть образован во

в всех отношениях, он должен быть понят во всех отношениях». Во всем мире растет число детей, нуждающихся в специальной помощи медицинского персонала, психологов, педагогов и социальных работников [33].

Самую большую группу детей с нарушениями в развитии составляют дошкольники с речевыми недостатками. в работах Л. С. Волковой [19], Р. Е. Левиной [17], Т. Б. Филичевой [39, 40], Г. В. Чиркиной [38] и других авторов дан комплексный анализ общих недостатков в развитии речи у детей с речевыми нарушениями.

Р. Е. Левина вместе с коллегами из Института дефектологии (также известного как Институт коррекционной педагогики) провела всестороннее исследование, охватывающее множество видов нарушений речи у детей дошкольного возраста. В ходе этого исследования было разработано и теоретически обосновано описание общего недоразвития речи [17].

Дети с общим недоразвитием речи – это дети, у которых есть проблемы с произношением звуков, формированием слов и фраз, пониманием речи и/или использованием языка для коммуникации. Это может быть вызвано различными факторами, такими как генетические нарушения, преждевременное рождение, недостаток кислорода при родах, травмы головы или другие медицинские проблемы. Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в специальной помощи и поддержке для развития своих коммуникативных навыков.

Общее недоразвитие речи представляет собой состояние, при котором у детей с нормальным уровнем интеллекта и сохраненным слухом наблюдается комплексное нарушение всех аспектов речи, включая звукопроизношение, лексико-грамматическое строение и семантические аспекты, что проявляется в разнообразных сложных речевых проблемах [11, с. 73].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что звуковые, лексические, грамматические аспекты речи являются неполными. Поэтому в психическом развитии детей с общим недоразвитием речи ограничены возможности мышления и появляются трудности в обучении чтению и письму.

В работе Р. Е. Левиной "общее недоразвитие речи" (ОНР) определяется как комплексное и многогранное нарушение языка, характеризующееся системными дефицитами в фонетических и семантических аспектах языка у детей с нормальным уровнем слуха и интеллектуальных способностей [17, с. 19].

В настоящее время понятие общего недоразвития речи (ОНР) широко применяется в практике логопедов, работающих с дошкольниками. ОНР определяется как состояние, при котором наблюдается задержка в общем развитии речевых навыков, обычно связанная с разнообразными серьезными нарушениями речи, такими как алалия, афазия, дизартрия, ринолалия.

Это заболевание характеризуется неоднородным и замедленным усвоением языковых элементов родного языка и выражается в значительных задержках в речевом развитии. Дети, страдающие ОНР, испытывают затруднения в самостоятельном освоении языка и значительно отличаются по уровню языкового развития от своих ровесников.

Изучения, проведенные Е. М. Мастюковой [14] и Т. Б. Филичевой [39, 40], демонстрируют, что время начала использования первых слов у детей с общим недоразвитием речи соответствует норме. Однако различия стали заметны в более поздний период, когда эти дети продолжали употреблять отдельные слова, не формируя из них предложения и фразы.

Очевидные признаки аномального речевого развития у детей включают постоянные трудности в имитации новых слов, использование в речи незамкнутых слогов и опущение частей слова для его упрощения.

Эти проблемы могут быть результатом разнообразных патологических факторов, возникших в пренатальный период или во время рождения. Неблагоприятные условия воспитания и образования также могут способствовать возникновению таких нарушений. Эти трудности отражают непокрытые потребности ребенка в психологическом развитии в критический период освоения языка.

Исследования ученых, включая Р. И. Лалаеву [16], Р. Е. Левину [17], Н.

А. Никашину [23], Н. В. Серебрякову [16], Т. Б. Филичеву [38, 39, 40] и Т. А. Фотекову [37], выявили, что логопедическая практика фокусируется на особенностях языковых нарушений, которые влияют на развитие всех элементов языка.

- произношение звуков;
- восприятие фонетических и фонематических аспектов;
- использование лексических и грамматических структур речи, а также понимание смысловых связей между звуками;
- умение строить связное высказывание.

Важно отметить, по мнению упомянутых авторов, что симптомы речевого нарушения могут проявляться у детей как последовательно, так и одновременно. Различия в этих нарушениях можно классифицировать по двум направлениям:

- первое направление заключается в определении степени дефицита в конкретном языковом компоненте.
- второе направление фокусируется на анализе взаимосвязей между различными нарушениями в компонентах языка, то есть на структуре конкретного языкового дефицита.

Ключевой характеристикой общего недоразвития речи (ОНР) является неоднородность и разнообразие уровня нарушений в различных аспектах речевой активности. Проявления ОНР могут варьироваться от полного отсутствия речи у детей до ситуаций, когда речь развита, но сопровождается серьезными нарушениями в области лексики и грамматики, а также в фонетике и фонематике.

Р. Е. Левина утверждает, что общее недоразвитие речи (ОНР) у детей имеет системную природу и определяется через взаимодействие всех языковых компонентов. Сбои в этих компонентах связаны не просто случайно, а через причинно-следственные связи, при этом каждый элемент языка развивается и функционирует в дополнение или контрасте к другим [17, с. 60-63].

Согласно Р. Е. Левиной, фонетико-фонематические проблемы, часто встречающиеся у детей с ОНР, влияют на возникновение лексико-грамматических нарушений. Важно учесть, что такие нарушения в речевых компонентах могут проявляться по-разному. Особое внимание уделяется тому, что фонологические проблемы могут играть более значительную роль, чем фонетико-фонематические, а лексико-грамматические нарушения, в свою очередь, могут быть более значимы, чем фонетико-фонематические.

Исследователи единогласно соглашаются, что ключевым проявлением общего недоразвития речи (ОНР) является недостаток в произношении. Р. Е. Левина выделяет фонологические особенности ОНР, которые охватывают следующее [17]:

- отсутствие звука: либо его полная недоступность, либо замена на другой звук с похожими характеристиками;
- ошибочное произношение звука;
- некорректное применение звука даже при правильной артикуляции.

Н. А. Никашина также выделяет дизартрию как ключевой признак нарушений психического развития. В своем исследовании она отмечает, что языковые нарушения могут проявляться по-разному: от полного отсутствия артикуляции до ее некорректного выполнения, а также в ситуациях, когда дети могут корректно произносить звуки в контролируемых условиях, но заменяют их на похожие звуки в обычной речи [23, с. 26].

Следует подчеркнуть, что фонологические трудности не ограничиваются только детьми, страдающими от ОНР. Р. Е. Левина указывает, что фонематические проблемы могут быть достаточно серьезными и включать аспекты, влияющие на способность к анализу звуков, составляющих слова, что может усложнить процесс освоения и обобщения языка.

Многочисленные исследователи [2, 19, 27, 41] также отмечают наличие у детей различной степени тяжести нарушений фонематической артикуляции, которые часто сопутствуют проблемам с фонематическим восприятием, структурой слогов в словах и грамматическими элементами языка.

Наличие разнообразных нарушений в компонентах речи может привести к различным проявлениям общего недоразвития речи (ОНР) у детей, как отмечено Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной:

— у некоторых детей речь может быть полностью отсутствующей, либо общая форма языка находится на самых ранних этапах развития.

— у других детей могут наблюдаться ярко выраженные задержки в развитии речи.

— у ещё одной группы детей можно выявить элементы недоразвития в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом компонентах речи [17, с. 51].

Концепция уровней речевого развития, предложенная Р. Е. Левиной, продолжает находить применение в медицинской и логопедической областях [17]:

- Уровень I характеризуется отсутствием связной речи у детей;
- Уровень II отмечается начальными стадиями связной речи у ребенка;
- Уровень III выделяется наличием развитой речи у ребенка, однако с присутствием фонетико-фонематических проблем и недостаточным развитием лексико-грамматических аспектов.

В своей работе [39] Т. Е. Филичева определила и описала четвертый уровень речевого развития у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и Л. Ф. Спирова [17, 23] в их исследованиях подчеркивали условность деления речевого развития на разные уровни, утверждая, что структура речевых нарушений остается постоянной. При общем недоразвитии речи (ОНР) страдают все компоненты языка, и речь детей значительно варьируется в зависимости от степени нарушения этих компонентов.

Р. Е. Левина классифицировала речевое развитие на три уровня, основываясь на степени развития различных элементов языковой системы [15].

У детей, страдающих от общего недоразвития речи (ОНР) первого

уровня, наблюдаются следующие особенности в их речи: фразовая речь не сформирована, ограниченные средства выражения, маленький активный словарный запас, который состоит из подражаний, звуко сочетаний и лепета. В их речи также часто используются жесты и мимика. Слова, которые они используют, могут иметь разные значения в зависимости от контекста, и иногда они используют имена объектов вместо имен действий и наоборот. В речи преобладают корни слов без изменений, а пассивные слова более распространены, но также ограничены. Дети могут иметь слабое понимание числа, времени, рода и падежей. Их произношение звуков нечеткое, и фонологическое развитие находится в начальной стадии. Они имеют ограниченную способность воспринимать и воспроизводить слоговую структуру слова.

У детей с ОНР второго уровня речевая активность выше. Они расширяют свой активный словарный запас, включая повседневную и устную лексику. Используют местоимения, соединительные слова и иногда простые предлоги. Их высказывания уже содержат простые непространственные предложения. Однако они делают серьезные ошибки в использовании грамматической структуры речи, включая несогласование прилагательных и существительных, а также путаницу в формах падежа. Хотя понимание речи значительно улучшается, пассивный словарь остается ограниченным, и понимание оттенков цвета и основных цветов отсутствует.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) часто сталкиваются с проблемами в структуре слогов и произношении звуков. Кроме того, у них наблюдается фонологическая недостаточность, проявляющаяся в недостаточном формировании множества звуков в их речи.

У детей с ОНР третьего уровня наблюдаются следующие особенности в их речи: они способны строить развернутые фразы, но с недоразвитыми лексико-грамматическими и фонологическо-фонематическими элементами. Их активный словарный запас включает все части речи, но могут возникать неточности в использовании слов. Они также начинают развивать навыки

словообразования, образуя существительные и прилагательные с уменьшительными суффиксами и добавляя приставки к глаголам.

Однако продолжаются грамматические ошибки, включая неправильное использование предлогов и проблемы с согласованием между прилагательными и числительными. Произношение характеризуется недифференцированными звуками, и могут возникать замены или искажения звуков в речи. Произношение слов со сложными слоговыми структурами улучшается, но они могут исказить эти слова в речевом потоке. Понимание речи почти нормальное, но понимание значения слов, выраженных префиксами и суффиксами, может быть неадекватным [12].

Четвертый уровень, определенный Т. Б. Филичевой, характеризуется небольшими нарушениями компонентов языковой системы у детей. Они имеют недифференцированные звуки, такие как [т-т'-с-с'-ц], [р-р'-л-л'-j]. Особенными для этого уровня являются проблемы с структурой слогов в словах, что проявляется в том, что дети не могут сохранить фонематический образ слова в памяти при понимании его значения. Это может привести к искажению звуков в разных вариантах произношения слова. Неясность в произношении и формулировках создают впечатление размытости.

Дети также продолжают делать ошибки в использовании суффиксов (единственного числа, настроения, уменьшительного и ласкательного). У них возникают трудности в формировании сложных слов. Кроме того, они испытывают трудности в планировании своей речи и выборе подходящих языковых средств, что влияет на связность их высказываний. Сложные предложения с различными придаточными предложениями являются особенно сложными для этой группы детей [35]. Л.С. Волкова отмечает, что дети, страдающие от общего недоразвития речи, испытывают устойчивые трудности в развитии всех аспектов языковой системы, включая фонологию, лексику и грамматику [10].

Л. С. Выготский [7] указывает на тесную связь между развитием речевой активности и психикой ребенка. «Дети с общим недоразвитием речи (ОНР)

отличаются от своих сверстников особенностями в развитии сенсомоторных функций, высших психических процессов и психической деятельности в целом» [7].

Р. М. Боскис, Р. Е. Левина и Н. А. Никашина указывают, что дети с нарушениями речи не только испытывают проблемы с самой речью, но также сталкиваются с нарушениями в высших психологических функциях. Эти нарушения могут влиять на такие аспекты, как внимание, способность воспринимать различные закономерности, пространственное представление, координация движений, память и мышление. Кроме того, у них может быть недоразвита мелкая моторика рук [23].

Дети с нарушениями речи обычно имеют низкий уровень развития основных признаков внимания. У некоторых из них наблюдается неустойчивое внимание и ограниченные способности к его поддержанию. Согласно Г. В. Чиркиной, у них характеризуется неустойчивое внимание, и их волевое внимание развито слабо. Этим детям трудно сосредотачиваться на одной задаче и переключаться на другую без специальной поддержки [38].

Взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими аспектами психологического развития ведет к определенным особенностям в процессе мышления. Хотя дети с нарушениями речи обладают всеми необходимыми предпосылками для освоения мыслительных операций, доступных их ровесникам, они демонстрируют отставание в развитии визуально-образного мышления. Эти дети сталкиваются с проблемами в проведении анализа, синтеза и сравнения без целенаправленного обучения. У многих из них наблюдается негибкость мышления, что приводит к трудностям в классификации объектов и в обобщении явлений и характеристик [41].

Т. Б. Филичева также отметила, что у детей с нарушениями речи, несмотря на относительно сохранную семантическую и логическую память, наблюдается снижение вербальной памяти и ухудшение способности к эффективному запоминанию в сравнении с их сверстниками, у которых нет проблем с речью. У некоторых дошкольников с речевыми нарушениями также

выявляется низкая активность при запоминании, которая сочетается с ограниченным когнитивным развитием [35].

Дети с нарушениями речи также испытывают проблемы, связанные с дизартрией, языковыми нарушениями и общими двигательными нарушениями, такими как плохая моторная координация, моторная неуклюжесть, неразвитость мелкой моторики и снижение интереса к игровой деятельности. У этих детей характерны низкая подвижность, инертность и быстро истощающееся воображение.

Недостатки в речи ребенка, такие как ограниченный словарный запас, недостаточное количество словесных фраз и наличие грамматических ошибок, совмещаются с задержкой в развитии творческого воображения, что создает серьезные препятствия для вербального творчества ребенка. Дети с нарушениями речи часто прибегают к использованию штамповых выражений и проявляют монотонность в своей речи. Они требуют больше времени для выполнения задач, в процессе которых возникает значительное количество пауз, и они часто ощущают утомление от такой деятельности.

Т. Б. Филичева и Н. А. Чевелева выявили нарушения в эмоционально-волевой сфере у детей с ОНР, отмечая: «У этих детей наблюдается различность интересов, уменьшение способности к наблюдению, сниженная мотивация, склонность к негативизму, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, проблемы во взаимодействии с окружающими, затруднения в установлении контактов со сверстниками, а также трудности в саморегуляции и самоконтроле» [35].

Дети с в целом плохо развитой речью также часто имеют личностные проблемы: сниженную самооценку, трудности в общении, тревожность, агрессивность.

В контексте обучения Г. В. Чиркина характеризует общее недоразвитие речи у дошкольников следующим образом: поведение детей может быть неустойчивым, с частыми перепадами настроения. Характеристики таких детей, отклоняющихся от нормы (личностные), проявляются на занятии, во

время игры и в повседневной деятельности. Например, на занятии некоторые из них устают быстрее, чем их нормально развивающиеся сверстники, отвлекаются, начинают раздражаться и разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят спокойно, но не отвечают на вопросы, не понимают задания и иногда не могут повторить ответы своих друзей [38]. На занятии дети быстро устают и им трудно выполнять задание в течение длительного времени. Они могут испытывать трудности с запоминанием инструкций педагога, особенно двух-, трех- или четырехступенчатых инструкций, которые необходимо выполнять пошагово, последовательно. Эти нарушения оказывают негативное влияние на формирование и развитие других аспектов языка (фонология, лексика, грамматика, связный дискурс) [19].

Эти дети часто не могут занять себя каким-либо делом вообще, что свидетельствует об отсутствии навыков совместной деятельности. Если взрослые поручают детям выполнить какую-то совместную работу, каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не обращая внимания на партнера и не сотрудничая с ним. Эти факты говорят о том, что дошкольники с незавершенным речевым развитием меньше ориентируются на сверстников во время совместной деятельности, у них ниже уровень общительности и сформированности навыков работы с ними.

«Взаимосвязь между речевыми и коммуникативными навыками у этой категории детей приводит к тому, что такие характеристики речевого развития, как ограниченный и нечётко выраженный словарный запас, заметная нехватка словесной лексики, конкретность в связных высказываниях, мешают эффективному общению. В результате этих проблем у детей снижается интерес к общению» [12].

О. С. Павлова отмечает, что общение дошкольников характеризуется следующими особенностями: групповая структура таких детей имеет ту же закономерность, что и у нормально говорящих детей. Степень дружелюбия в отношениях довольно высока, и количество «понравившихся» и «принятых»

детей намного больше, чем количество «непринятых» и «изолированных» детей.» Воспитатель похвалил его» и т.д.), то есть довольно часто они руководствовались не своим личным отношением к товарищу по игре, а выбором и оценкой учителя [35]. Примечательно, что среди «непринятых и изолированных» есть дети с плохими коммуникативными навыками, чьи попытки общения со сверстниками часто приводят к агрессивным вспышкам, а ориентация дошкольников на сверстников в совместной деятельности слабая. В результате дети становятся замкнутыми, редко обращаются к старшим и избегают контактов с ними. Сложность нарушений языкового и когнитивного развития детей приводит к их изоляции в группах сверстников [4].

В целом, дети с ОНР имеют значительно ограниченную коммуникативную компетенцию и значительно ниже нормы по всем параметрам. Примечательно, что у дошкольников наблюдается низкий уровень развития игровой деятельности и общее отсутствие языковых навыков: бедный сюжет, процессуальный характер игры и низкая языковая активность. Для большинства этих детей характерно крайнее возбуждение, связанное с различными неврологическими симптомами, из-за чего игра, без контроля воспитателя, иногда принимает очень хаотичную форму.

В многочисленных исследованиях М. Гриншпун, Г. В. Гуровец, Р. Б. Халиловой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской и других авторов отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи стойкие нарушения коммуникации сопровождаются эмоциональной неустойчивостью, незрелостью отдельных психических функций, ригидностью познавательных процессов и другие факты [38].

Во время взаимного общения одни дети проявляют повышенную возбудимость (они слишком подвижны, чтобы их контролировать), а другие, наоборот, вялы и апатичны (их не интересуют игры, книги, которые им читают педагоги). Среди таких детей есть те, у кого наблюдаются навязчивые страхи, склонность к проявлению негативизма (желание делать все наоборот),

чрезмерная агрессивность или ранимость, обидчивость [24].

Осознавая свои недостатки, дети вырабатывают негативное отношение к вербальному общению и иногда проявляют эмоциональные реакции на непонимание вербальных инструкций или невозможность выразить свои желания. Вследствие этих недостатков развития у детей могут наблюдаться:

- агрессивное, боевое и конфликтное поведение;
- чувство незащищенности, подавленности и дискомфорта;
- высокая степень чувствительности и уязвимости;
- высокая степень чувствительности, страх;
- склонность к болезненным фантазиям;
- энурез.

Дети с нарушениями речи и языка испытывают серьезные трудности в организации своего речевого поведения, что негативно сказывается на их общении с окружающими.

Когда нарушение речи ребенка проявляется как общее недоразвитие речи, возникают коммуникативные особенности развития, обусловленные связью между языком и коммуникативным развитием. Представим некоторые особенности общения детей с общими нарушениями речи со сверстниками:

1. Интеграция в новую среду социального взаимодействия происходит медленнее. Из-за ограниченных речевых навыков ребенка ему трудно воспринимать новые ситуации общения.

2. Ограниченные информативные речевые структуры. Информативная речь детей с ОНР неточна и бессвязна. Его содержание бедно, и в большинстве случаев основная мысль произнесенного слова не соответствует теме разговора.

3. Отсутствие навыков ведения беседы. Это связано с языковым барьером, который приводит к неспособности слушать и воспринимать то, что говорят другие. Ребенок совсем не слушает и поэтому не способен воспринимать то, что говорят другие.

4. Развитие коммуникативной компетенции значительно задерживается

по сравнению с нормально развивающимися детьми, о чем свидетельствует стойкая неспособность регулировать поведение своих партнеров по общению. Большинство из них испытывают трудности в общении со сверстниками, а их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

5. Ребенок ограничен в установлении контакта. Ребенок выбирает ограниченный круг общения и не стремится его расширить. Он не общается с новыми людьми и ставит барьеры между собой и ими.

6. Трудности в построении связных вербальных высказываний приводят к неправильному развитию коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций речи.

Все эти особенности вербальной коммуникации у детей с ОНР требуют внимания к этому процессу и применения определенных коррекционных образовательных подходов для развития коммуникативных навыков этих детей.

Наблюдения за общением детей со взрослыми в обычные моменты и во время различных видов деятельности показывают, что почти у половины детей с нарушениями речи культура общения недостаточно развита: они фамильярны со взрослыми, им не хватает дистанции, тон их голоса часто громкий и строгий, а требования – настоятельными. Исследователи отмечают, что дети с ОНР при общении со взрослыми используют меньше содержательных и структурированных языковых продуктов, чем их сверстники, что соответствует нормальной онтологии средств общения (О. Е. Грибова, И. С. Кривовяз, Ю. Ф. Гаркуша [13], В. В. Коржавина).

Дети, страдающие от общего недоразвития речи, зачастую испытывают затруднения в развитии своего словарного состава. Эти проблемы выражаются в ограниченном объеме словаря, заметной разнице между словами, которые они активно используют, и теми, которые понимают, ошибочном применении слов, частых языковых ошибках, недостаточном развитии значений слов и проблемах с вызовом нужных слов.

Исследования, проведенные учеными, в том числе В. К. Воробьевой, Е.

М. Мастюковой и Т. Б. Филичевой, показывают, что дети, страдающие от общего недоразвития речи разной этиологии, часто сталкиваются с проблемой ограниченности словарного запаса. У этой категории детей также наблюдаются значительные индивидуальные различия в речевом развитии, которые могут быть обусловлены разнообразными факторами, включая моторные и сенсорные нарушения, а также легкие формы дизартрии и прочее [8]

У детей с общим недоразвитием речи часто наблюдается более заметное, в сравнении со стандартными показателями, отличие между размерами пассивного и активного словарей. Дошкольники в этой категории могут понимать множество слов, приближаясь к обычному объему пассивного словаря. Тем не менее, их способность к использованию слов в разговорной речи и способность активно вызывать слова из памяти оказываются затрудненными.

У дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи, ограниченный словарный запас может проявляться, к примеру, в незнании шестилетними детьми множества общеупотребительных слов, включая наименования ягод, рыб, цветов, животных и профессий.

Н. С. Жукова отмечает, что особо выраженные отличия между детьми с нормальным речевым развитием и теми, у кого наблюдаются нарушения речи, наблюдаются в их способности использовать предикативные слова, включая глаголы и прилагательные [8, с. 49-52]. Дошкольники, страдающие от общего недоразвития речи, сталкиваются с трудностями при использовании множества прилагательных, которыми их ровесники без речевых проблем владеют легко. В их использовании глаголов преобладают те, что относятся к выполнению повседневных действий, тогда как слова с более обобщенным и абстрактным значением, которые описывают состояния, оценки, качества и характеристики, они осваивают с значительными затруднениями.

Неправильное применение слов, проявляющееся в случаях вербальных парафазий, отмечается как типичное для словарного запаса детей с общим

недоразвитием речи. Эти дети могут применять слова слишком обобщенно или, наоборот, слишком ограниченно в интерпретации их значений. Бывает, что ребенок использует определенное слово исключительно в конкретном контексте и не применяет его в иных ситуациях, что указывает на ситуативность их понимания и использования языковых единиц [8, с. 49-52].

У детей с речевыми нарушениями часто наблюдаются разнообразные формы вербальных парафазий, при этом одной из наиболее обычных является неправильная замена слов в пределах того же семантического поля. Так, при замене существительных они могут перепутать слова из одной и той же категории, например, «лось» на «олень», «тигр» на «льва», «дыня» на «тыкву» и так далее.

При использовании прилагательных детьми с нарушениями речи их замены свидетельствуют о трудностях в выделении важнейших свойств и отличии характеристик объектов. Такие неправильные подмены, как «высокий» на «длинный», «низкий» на «маленький», «узкий» на «маленький», «пушистый» на «мягкий», отражают путаницу в осмыслении размера, высоты, ширины и текстуры.

В контексте глаголов видно, что дети испытывают сложности в точном различении действий, что порой приводит к выбору глаголов с более широким и неспецифическим значением (например, использование «ползет» вместо «идет», «воркует» вместо «поет», «чирикает» вместо «поет» и так далее).

Замены глаголов также отражают трудности детей в выделении существенных и несущественных характеристик действий, а также в различении их нюансов значений.

При поиске подходящего слова дети опираются не только на его семантические характеристики, но и на звуковую структуру. После того как ребенок определяет значение слова, он связывает его с конкретным звуковым сочетанием. Однако из-за недостаточной устойчивости ассоциаций между значением и звучанием слова возникают путаницы, например, шкаф может быть назван шарфом, персик - перцем, колобок - клубком и так далее [8, с. 49-

Из исследований В. П. Глухова вытекает, что у детей с общим недоразвитием речи видна задержка в развитии семантических полей, что также находит подтверждение в количественных изменениях при проведении ассоциативных экспериментов. У таких детей наблюдаются особенности в эволюции синтагматических ассоциаций: значительное увеличение синтагматических ответов обычно фиксируется к возрасту 7 лет, что совпадает с задержкой в становлении грамматической структуры их речи [4, с. 35-44]

Следовательно, общее недоразвитие речи (ОНР) означает сбой в развитии всех аспектов речевой деятельности (фонетического, лексико-грамматического, семантического) у детей с сохраненным уровнем интеллекта и нормальной слуховой функцией, возникающие на фоне различных комплексных речевых нарушений. Дети с общим недоразвитием речи могут иметь следующие речевые характеристики: отсутствие или ограниченность словарного запаса; неумение правильно произносить звуки и слова; ошибки в грамматике и синтаксисе; трудности в понимании и использовании сложных предложений; сниженная понятность и ясность речи; ограниченность в использовании различных типов речи (описательная, повествовательная, рассуждающая); недостаточная способность к социальной коммуникации и установлению контакта с другими людьми через речь. Дети с ОНР могут иметь ограниченный словарный запас, что может приводить к трудностям в понимании и использовании слов в контексте. Однако, уровень словарного запаса может быть разным у разных детей с ОНР, и может зависеть от многих факторов, таких как возраст, уровень образования, степень тяжести ОНР и индивидуальные особенности ребенка. Важно помнить, что дети с ОНР могут нуждаться в особой поддержке и помощи в развитии словарного запаса, чтобы улучшить свои коммуникативные навыки и успешно функционировать в обществе.

1.3 Особенности грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Освоение грамматической структуры языка требует от ума выполнения сложной аналитико-синтетической работы. На пути к развитию общего недоразвития речи (ОНР) встречаются препятствия, связанные с использованием и соединением символов в соответствии с нормами русского языка. В области логопедии развитие лингвограмматических умений представляет собой более трудоемкий процесс, чем приобретение активного и пассивного словаря, поскольку понимание грамматических структур имеет абстрактный характер и основывается на многочисленных языковых правилах.

Дети, страдающие общим недоразвитием речи (ОНР), проходят через этапы освоения словесных структур и типов предложений в таком же порядке, как и дети без нарушений речи. Основное различие и сложности у детей с ОНР заключаются в замедленном изучении языка и неравномерном овладении его морфологическим и синтаксическим устройством, включая семантику и структуру речи. Эти трудности в большей степени связаны с недостатками в способности к выбору и использованию грамматических средств для точного выражения своих мыслей.

Умственное развитие ребенка занимает центральное место в процессе усвоения им морфологического строения языка. Ребенок научается анализировать слова, основываясь на их произношении и значении, отличать буквы, слоги и слова друг от друга, осознавать, как изменение значений слов связано с их произношением, определять компоненты слов, влияющие на их семантические изменения, и налаживать взаимосвязи между грамматическим значением и структурой слов. К примеру, в словах «ложка» (в единственном числе), «ложки» (во множественном числе), «ложкой» (в инструментальном падеже) прослеживаются различия в грамматических значениях.

Формирование грамматических категорий и словоформ тесно связано не

только с развитием синтаксических структур и словаря, но также с фонематическим осознанием. В. И. Лубовский отмечает, что у детей с задержкой в психическом развитии (ЗПР) происходит отставание во всех аспектах речевой активности: ограниченность активного словаря, преобладание пассивного словаря над активным, сложности с дополнением и обновлением словарного запаса. Часто происходит замещение семантических значений слов, а также неправильное использование обобщающих терминов [20, с. 33-37].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина выделяют несколько важных характеристик лексико-грамматической структуры у детей с общим недоразвитием речи третьей степени [38, с. 204-208]:

1. Размер активного и пассивного словарей у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня не достигает нормы:

- части предметов называются их общими наименованиями (например, вместо "рукав" используют "рубашка");
- действия описываются словами, близкими по смыслу из-за схожих характеристик (например, "шьет" заменяется на "подшивает");
- наименования предметов применяются для обозначения действий (например, "продавец" в значении "тетя продает яблоки");
- используются видовые понятия вместо родовых и наоборот (например, "яблоко" заменяется на "фрукт", "ландыш" на "цветок").

Дети с ОНР могут неверно употреблять наименования действий в речи, хотя корректно идентифицируют их на изображениях. Они сталкиваются с проблемами в осмыслении и демонстрации некоторых действий, таких как "штопать", "лить", "подпрыгивать", "кувыркаться". Также у них возникают трудности с употреблением наименований цветовых оттенков и определением формы предметов. Их словарь ограничен в плане использования обобщающих терминов, таких как "посуда", "игрушки", "одежда", "времена года", "домашние животные". Применение антонимов представляет сложность, синонимы практически отсутствуют. Замечены проблемы в формировании

слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами и использовании приставочных глаголов.

2. Дети, страдающие общим недоразвитием речи (ОНР), часто демонстрируют ограниченность в словарном запасе, что приводит к использованию слов, похожих по звучанию, но разных по значению, делая их речь однообразной и скудной. Это приводит к частым ошибкам в согласовании по роду и падежу между существительными и прилагательными, а также между существительными и числительными, и неправильному использованию предлогов.

Логопедические исследователи, в том числе Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Л. Ф. Спирова и С. Н. Шаховская, выделяют основные нарушения в грамматической системе слов и словоформ у детей с ОНР:

1. Использование неверных грамматических окончаний по роду и падежу у существительных, местоимений и прилагательных, например, использование форм "много ложков", "мой бабушка", "красный цветы".

2. Ошибки в формировании количественных числительных по роду и падежу, например, использование выражения "нет две книг".

3. Некорректное согласование существительных с глаголами и местоимениями, например, "дети рисует", "она упал".

4. Ошибки в применении родовых и числовых окончаний существительных в прошедшем времени, например, "дерево упала".

5. Неправильное использование конструкций с предлогами и падежами, например, "под стола", "со стакан".

Дети, страдающие общим недоразвитием речи (ОНР), сталкиваются с трудностями в структуре предложений, включая опускание элементов и неверный порядок слов. Эти проблемы могут проявляться как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. Затруднения на глубоком уровне касаются понимания семантических элементов, важных для построения предложений, в то время как на поверхностном уровне возникают ошибки в установлении грамматических связей между словами и в

определении их последовательности.

У дошкольников с ОНР фиксируются как общие, так и уникальные грамматические ошибки. Общие ошибки часто связаны с "гипергенерализацией", когда происходит чрезмерное обобщение употребления наиболее распространенных форм. Уникальные ошибки включают в себя неправильное ударение, отсутствие четкости в звучании гласных, изменения в звучании конечных согласных, несоответствие в использовании суффиксов и ошибки в формировании словоизменительных форм отдельных слов [44].

В этом случае случайная форма выбирается из слов с одинаковым грамматическим значением.

Помимо окказинальных форм, характерных для нормального или нарушенного речевого развития, дети с ОНР III уровня демонстрируют специфические грамматические ошибки.

В то время как в нормальных условиях наблюдается смешение формальных значений в пределах грамматического смысла, дети с ОНР III уровня демонстрируют смешение различных значений при образовании слов и изменении слов.

Исследование синтаксической системы у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня показало их способность осознавать семантические отношения между словами при их восприятии и строить предложения, основываясь на представлениях о ролях в сюжете и их последовательности. Эти дети способны адекватно отвечать на вопросы, касающиеся разных аспектов ситуаций, изображенных на картинках или представленных в других визуальных контекстах, включая вопросы типа "Кто?", "Что делает?", "С чем?" и "Где?"

В развитии синтаксиса у этих детей заметны проблемы с правильным использованием предлогов в создании словосочетаний и предложений. Простые предлоги, такие как "у", "на", "из", "под", "к", порой пропускаются или неверно заменяются в их речи. Дети редко используют более сложные

предлоги, например, "снизу", "между", "через", "потому что" [2, с. 66].

При попытках воссоздать грамматическую структуру речи, дети допускали ошибки, указывающие на их трудности с установлением и осмыслением семантических связей между словами, а именно в понимании синтаксических отношений. Кроме того, они допускали уникальные ошибки при трансформации текста, включая уменьшение или увеличение объема предложений [2, с. 70].

В контексте восприятия атрибутивных структур, выраженных через притяжательные прилагательные и существительные, дети обычно адекватно осмысливают их значение (как, например, в выражениях "Дочь матери", "Мать дочери"). Однако они сталкиваются с проблемами при различении структур с одинаковым составом, но разным смыслом, основанным на синтаксических отношениях между существительными (как в "Мать дочери" и "Дочь матери"), что указывает на затруднения в осознании этих взаимосвязей.

Дети с ОНР третьего уровня способны понять сложные предложения с четкой причинно-следственной связью и прямым порядком слов, например, "Листья появились на дереве, потому что стало жарко" или "Таня надела пальто, поскольку похолодало". Но при этом они испытывают трудности с интерпретацией более запутанных конструкций. В случае с предложением "Мальчик поел после возвращения домой", большинство из них верно определяли последовательность действий, но испытывали трудности с уточнением, какое действие было выполнено первым. Проблемы с пониманием могут быть связаны с неуверенным владением сложными предлогами и общим ограниченным уровнем развития речевых навыков [30, с. 87].

Дефицит синтаксического развития языка указывает на то, что дошкольники с ОНР III уровня находятся на уровне от легкого до умеренного, имеют в собственных высказываниях только простые предложения и используют бедные и ограниченные синтаксические структуры. У детей с ОНР III уровня часто встречаются проблемы с расширением предложений и

самостоятельным построением сложных и сложносочиненных структур. Эти дети также сталкиваются с затруднениями при выборе подходящих грамматических конструкций, создании и модификации слов, а также в формировании словосочетаний и фраз в процессе самостоятельного говорения.

Таким образом, для детей с ОНР III уровня в целом характерны нарушения в формировании всех компонентов речевой системы, то есть акустические (фонологические) и семантические (лексические, грамматические) нарушения. Речевые нарушения проявляются в разной степени: может наблюдаться заикание, безъязычие, развернутая речь с фонологически-фонематическим или лексико-грамматическим недоразвитием компонентов. Помимо языковых симптомов, наличие моторных нарушений свидетельствует о наличии у детей личностных расстройств. У детей дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдается задержка моторного развития по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Эти дети медленно формируют движения и имеют плохую координацию двигательных навыков.

Грамматические нарушения затрудняют обучение в школе, поскольку грамматика является организующим звеном в общем языковом развитии ребенка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Грамматическая структура речи состоит из набора единиц и правил, регулирующих деятельность в сферах морфологии, словообразования и синтаксиса. В области лингвистики понятие "грамматика" применяется двояко: как система грамматического устройства языка и как область науки, занимающейся изучением механизмов изменения и комбинирования слов в предложениях. Изучение языкового развития у детей охватывает их взаимодействие с грамматической системой языка. Исследования в области онтогенеза грамматической системы речи были тщательно проведены и

задокументированы такими учеными, как А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и другими.

Общее недоразвитие речи (ОНР) означает дефицит в развитии всех аспектов речи, включая звуковую систему, лексико-грамматическую структуру и семантику, у детей, обладающих нормальным уровнем интеллекта и полностью сохраненным слухом, при наличии разнообразных сложных нарушений речи. Дети с общим недоразвитием речи могут иметь следующие речевые характеристики: отсутствие или ограниченность словарного запаса; неумение правильно произносить звуки и слова; ошибки в грамматике и синтаксисе; трудности в понимании и использовании сложных предложений; сниженная понятность и ясность речи; ограниченность в использовании различных типов речи (описательная, повествовательная, рассуждающая); недостаточная способность к социальной коммуникации и установлению контакта с другими людьми через речь. Дети с ОНР могут иметь ограниченный словарный запас, что может приводить к трудностям в понимании и использовании слов в контексте. Однако, уровень словарного запаса может быть разным у разных детей с ОНР, и может зависеть от многих факторов, таких как возраст, уровень образования, степень тяжести ОНР и индивидуальные особенности ребенка. Важно помнить, что дети с ОНР могут нуждаться в особой поддержке и помощи в развитии словарного запаса, чтобы улучшить свои коммуникативные навыки и успешно функционировать в обществе.

Для детей с ОНР характерны нарушения всех компонентов речевой системы – звукового (фонология) и смыслового (лексика, грамматика). Речевые нарушения проявляются в разной степени: может наблюдаться лепет, несобственно-прямая и развернутая речь с элементами фонологическо-фонематического или лексико-грамматического недоразвития. Помимо языковых симптомов, наличие двигательных нарушений также свидетельствует о наличии у ребенка расстройства личности. У дошкольников с ОНР наблюдается задержка моторного развития по сравнению с их

нормально развивающимися сверстниками. Эти дети медленно формируют движения и имеют менее скоординированные двигательные навыки. Грамматические нарушения затрудняют обучение в школе, поскольку грамматика является организующим звеном в общем языковом развитии ребенка.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1 Цель, задачи, принципы и алгоритм (методики) проведения констатирующего эксперимента

База исследования. Муниципальное автономное образовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа №9 города Ревда. Участниками эксперимента стали дети старшего дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи третьего уровня (ОНР III) и находящиеся в возрасте 6 лет. Общее количество участвующих детей составило 5 человек.

Общее недоразвитие речи у старших дошкольников становится значительным препятствием в освоении навыков чтения и письма. Поэтому особенно важно своевременно выявлять и компенсировать подобные нарушения перед тем, как ребенок поступит в школу.

Один из ключевых аспектов работы учителя-логопеда в условиях логопункта — проведение профилактической деятельности, направленной на выявление и предупреждение речевых нарушений. Дети, выявленные с нарушениями, получают коррекционную помощь в логопункте, основанную на диагностике со стороны учителя-логопеда и после прохождения неврологической консультации.

Проблемы с грамматическим устройством речи создают препятствия не только для успешного образовательного процесса, но и ограничивают полноценное использование коммуникативных возможностей речи. Это выделяет важность нахождения эффективных подходов к коррекционно-развитой деятельности.

Грамматическая структура речи является комплексной системой, которая регулирует сочетание слов в фразах и предложениях, объединяя морфологию и синтаксис. Морфология занимается изучением грамматических особенностей слов, включая их различные формы, а синтаксис занимается

исследованием структур фраз и предложений.

В старшем дошкольном возрасте дети, страдающие общим недоразвитием речи третьей степени, сталкиваются с проблемами при сопоставлении прилагательных и глаголов с нужными существительными. Им также сложно осмысливать логико-грамматические структуры, которые описывают временные, пространственные и причинно-следственные связи. В их речи наблюдаются ошибки грамматического характера, включая неправильные формы существительных по родам и числам, несогласованность прилагательных и числительных с существительными, использование некорректных предложно-падежных конструкций и неверное склонение глаголов по временам и лицам. Синтаксические ошибки включают пропуски необходимых элементов предложения, неверный порядок слов и ошибки в согласовании частей предложения.

В процессе нормативного развития у детей грамматическая структура речи формируется автономно, через бессознательное обобщение речевых фактов, вытекающее из анализа окружающей речи. Согласно взглядам А. С. Тропиной и Л. С. Дмитриевых, общее недоразвитие речи у детей связано с дефицитом языковой способности, аналогичной языковому чутью, определенному К. Д. Ушинским [1]. Экспериментальные исследования Л. Б. Баряевой и Н. В. Миккоевой подтверждают, что у детей с общим недоразвитием речи уровень языковой интуиции ниже по сравнению с детьми без нарушений в речи [2].

В свете вышеизложенного, целесообразно проведение психолого-медико-педагогической комиссии для определения и корректировки образовательной программы у детей с нарушениями речи. Это обеспечит им необходимую компенсирующую помощь. В учебных учреждениях рекомендуется создание психолого-педагогического консилиума, включающего специалистов дошкольного учреждения и представителей администрации. Решение о направлении родителей на тестирование ТПМПК принимается этим консилиумом. Стоит отметить, что заключение психолого-

педагогического консилиума представляет собой рекомендательный документ. Кто из педагогов сопровождает детей и их родителей на тестирование ТПМПК, регламентируется локальными правилами. Например, в одном исследовании педагог-психолог полностью занимался сопровождением родителей и детей на тестировании ТПМПК.

В диагностике уровня речевого развития приняло участие пятеро детей старшего дошкольного возраста (6 лет), с заключительным клиническим диагнозом: «общее недоразвитие речи III уровня. Псевдобульбарная дизартрия». Все дети получают коррекционную помощь в условиях логопункта.

Данное исследование направлено на определение первоначального уровня грамматической структуры речи у старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Цели исследования реализуются через проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого были определены следующие задания:

1. Выбор диагностических методик для оценки грамматической структуры речи у старших дошкольников, страдающих ОНР третьего уровня.
2. Определение количественных и качественных параметров для оценки уровня грамматической структуры речи в данной детской группе, необходимых для интерпретации результатов исследования.
3. Выявление наиболее часто встречающихся нарушений грамматической структуры речи среди дошкольников с ОНР третьего уровня.
4. Проведение анализа и визуализация результатов эксперимента для дальнейшего создания программы логопедической помощи, целью которой является развитие грамматической структуры речи у указанной категории детей.

Подготовка и проведение данного констатирующего эксперимента осуществлялись с соблюдением определенных принципов [22, с. 197]:

Изучение грамматической структуры речи основывается на ряде методологических принципов:

1. Персонализированный и дифференцированный подход: подбор задач, их описание и содержание, включающее как словесные, так и невербальные элементы, должен быть адаптирован к индивидуальным характеристикам ребенка и его уровню речевого и неречевого развития с учетом его социального контекста.

2. Аналитический переход от общего к конкретному: вначале выявляются основные направления речевых трудностей ребенка, после чего проводится их подробный количественный и качественный анализ.

3. Презентация материала от более сложного к более простому: данный метод обеспечивает мотивацию ребенка к участию и содействует улучшению его эмоционального фона, что способствует повышению эффективности и длительности диагностики.

4. Фокус на анализе активных форм речевого взаимодействия: приоритет отдается анализу говорения как наиболее активной функции речи.

5. Оптимизация времени и усилий при диагностике: рекомендуется начать с оценки экспрессивной речи ребенка, постепенно переходя к исследованию его восприятия и понимания речи [41].

Для обеспечения соблюдения вышеперечисленных принципов и адекватной оценки уровня развития речи необходимо выбрать соответствующий диагностический инструмент, охватывающий все аспекты языкового развития для более точного анализа и формулирования правильных выводов. В этом контексте мы применили метод речевой карты. Речевая карта представляет собой ключевой документ, который логопед заполняет в процессе своей деятельности. Она индивидуализирована для каждого ребенка и отражает все аспекты его языкового развития. Структура данной речевой карты соответствует принципу системного подхода, обеспечивая ясное отражение и зафиксирование нарушений речевого развития и, таким образом, позволяя сформулировать адекватные логопедические заключения.

В ходе нашей работы мы использовали учебно-методическое пособие для обследования детей с речевыми нарушениями – речевую карту Н. М.

Трубниковой [35]. Оценка результатов обследования детей с использованием этой речевой карты проводится на основе балльной системы. Такой метод оценки обеспечивает четкое отображение уровня нарушений, а также при подготовке итогового протокола позволяет ясно представить аналитику и адекватно оценить уровень сформированности тех или иных языковых процессов.

Изучение степени развития грамматической структуры речи у дошкольников проводилось по четко определенной последовательности действий, включающей следующие шаги:

1. Отбор и подготовка диагностических инструментов, предназначенных для оценки уровня развития грамматической структуры речи у детей дошкольного возраста.
2. Выбор участников исследования, соответствующих заданным критериям.
3. Проведение индивидуального диагностического обследования с каждым ребенком.
4. Анализ, обработка и толкование полученных данных.

Рассмотрим суть методики исследования уровня сформированности грамматического строя речи у дошкольников в рамках констатирующего эксперимента. В данном контексте использованы методические указания, предложенные Н. М. Трубниковой [35].

Принимая за основу предложенные методические рекомендации Н. М. Трубниковой [35], организация исследования грамматического строя речи дошкольников выражается в последовательности вышеупомянутых этапов.

Понимание грамматических форм

Задание 1: Определение числа существительных по изображениям. Для этого задания используются пары картинок, показывающие один объект и множество таких же объектов. Примеры включают изображения одного зонта против множества зонтов, одного медведя против группы медведей, один кубик против набора кубиков. Участникам задаются инструкции вроде:

«Передай мне кубик», «Покажи на кубики», «Укажи на медведя», «Найди медведей».

Задание 2: Различение единственного и множественного числа в действиях. Для этого используются картинки с изображениями, демонстрирующими действия в единственном и множественном числе, например, действие одной девочки, вяжущей шарф, против действия нескольких девочек, вяжущих шарфы; один мальчик кормит кошку против нескольких мальчиков, кормящих кошку. Участникам даются задания: «Найди, где кормят кошку», «Укажи, где кормит кошку».

Задание 3: Изучение форм прилагательных в числах. Используется метод сопоставления пар картинок, таких как синяя лента против синих лент; большая собака против больших собак; зеленый бант против зеленых бантов. Задание может включать объекты разных цветов, где применяется техника незаконченных предложений: «На картинке синяя ...», «На картинке синие ...»; «У Вики большая ...»; «Передай мне зеленый ...», «Покажи на зеленые ...».

Задание 4: Анализ прошедшего времени глаголов с учетом пола персонажей. Исследование включает картинки мальчика и девочки, занимающихся похожими действиями или находящихся в аналогичных ситуациях. К каждой ситуации подбираются предложения в прошедшем времени для каждого пола. Задача участников – определить пол персонажа на основании инструкций: «Девочка и мальчик имеют одинаковое имя. Угадай, кто это?».

Здесь представлены примеры, иллюстрирующие применение глаголов в прошедшем времени для описания действий:

1. "Девочка сделала покупку пирожка" по сравнению с "Мальчик совершил покупку пирожка".
2. "Девочка захватила бабочку" напротив "Мальчик захватил бабочку".
3. "Девочка случайно выпустила клубок" в сравнении с "Мальчик случайно выпустил клубок".
4. "Девочка потеряла равновесие" и "Мальчик потерял равновесие".

5. "Девочка создала рисунок" в отличие от "Мальчик создал рисунок".

Использование такого подхода позволяет детям учиться различать формы глаголов прошедшего времени в зависимости от пола действующего лица, способствуя глубокому осмыслению и корректному использованию языковых структур для описания совершенных действий.

Задание 5: Определение предлогов, выражающих пространственное положение

В рамках этого задания детям предлагается выбирать предлоги, которые определяют пространственное расположение объектов. Для выполнения задания дети следуют инструкциям, включающим предлоги для обозначения местоположения, например:

1. "Установи пирамидку поверх книги."
2. "Размести линейку среди кубиков."
3. "Положи пирамидку посередине между кубиком и линейкой."
4. "Вложи линейку внутрь книги."
5. "Помести кубик возле книги."
6. "Расставь лошадку на полке, где стоят книги."

Этот метод обучения помогает детям формировать языковые навыки и понимание пространственных взаимоотношений.

Задание 6. Анализ логико-грамматических соотношений с использованием изображений в образовательном контексте

В этом задании предлагается использовать графические изображения для оценки способности детей к пониманию логико-грамматических связей. Задача для детей состоит в том, чтобы определить, где на изображениях находятся персонажи, такие как владелец собаки, владелец мотоцикла и дочь мамы.

Критерии оценки результатов устанавливаются следующим образом: за точное выполнение заданий присуждается 5 баллов, за выполнение с небольшими ошибками, исправленными самостоятельно, даются 4 балла, за справление с базовыми заданиями без достижения запрашиваемой степени

сложности в задании №6, даже с дополнительными пояснениями, начисляются 3 балла, за выполнение базовых заданий с подсказками учителя, но без успеха в более сложных - 2 балла, и за неправильное выполнение всех задач без видимого прогресса после повторных объяснений и вмешательства учителя выставляется 1 балл.

Этот метод позволяет оценить уровень развития логико-грамматического мышления у детей и определить необходимость коррекционной работы в зависимости от полученных результатов.

Словоизменение

Задание 1: Применение разных падежей к существительным

В этой задаче предлагается детям изменять формы слов в зависимости от падежей на основе предоставленных изображений, таких как сцена с девочкой, которая кормит щенка, котенок, отдыхающий на диване, и ваза, расположенная на столе. Они отвечают на вопросы типа: "Кого кормит девочка? Где находится котенок? На чем стоит ваза?"

Задание 2: Формирование множественного числа у существительных

Показывая детям пары картинок с одиночными и множественными объектами, им предстоит превратить слова из единственного числа в множественное по инструкции: "Если я говорю о одном, ты скажи о многих" (к примеру, из "нога" в "ноги").

Задание 3: Употребление существительных в множественном числе и родительном падеже

Используя карточки с изображениями, детям задаются вопросы типа: "Чего здесь больше нет?", а затем скрывается одна из картинок.

Задание 4: Использование предлогов в предложениях

Детям предлагается ответить на вопросы, требующие применения предлогов, например: "Где находится кошка?" (например, ответ "на стуле"). Оценка производится на основе правильности выбора предлога.

Задание 5: Согласование числительных с существительными

Представляются изображения различных предметов, и детям

предлагается назвать их количество, соответствуя заданному числу, например, "карандаш – два карандаша, пять карандашей".

Задание 6: Согласование прилагательных с существительными

На основе изображений разных предметов, например, желтой майки или синего автобуса, дети описывают цвет каждого предмета.

Оценка результатов варьируется от 5 баллов за самостоятельное точное выполнение заданий до 1 балла за неправильное выполнение всех заданий без эффективной помощи педагога.

Словообразование

Задание 1. Этапы развития лексико-грамматических навыков у детей в области образования названий детенышей животных.

Подход к формированию лексико-грамматических навыков у детей представляет собой важный этап исследований в области психолингвистики и развития речи. Исследователи обратили внимание на важность овладения ребенком специфичными словообразовательными моделями, связанными с детенышами различных животных.

На этапе 4 лет ребенок активно осваивает структуры словообразования, такие как "у животного – детеныш и много детенышей". Примеры, такие как "у лисы – лисенок и много лисят", позволяют ребенку формировать свою лексику, обогащая ее новыми терминами. Этот этап характеризуется формированием базовых лексических структур в контексте различных животных.

На втором этапе, начиная с 5 лет, дети активно углубляют свои лексические навыки, овладевая новыми образцами словообразования. Например, "у белки – бельчонок и много бельчат", что демонстрирует более сложные формы и привносит в речь ребенка элементы суффиксации для обозначения детенышей различных животных.

С 6 лет наблюдается завершение этого процесса, приобретение детьми более сложных структур словообразования: "у коровы – теленок и много телят", что свидетельствует о достижении более высокого уровня лексико-

грамматической компетенции.

Задание 2. Становление умений образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами в речи детей.

В области формирования лексико-грамматических структур у детей особое внимание уделяется уменьшительно-ласкательным суффиксам, способствующим созданию форм малых объектов из больших предметов. Исследователи выделяют ключевые этапы в развитии этих навыков у детей.

На первом этапе, начиная с 5 лет, ребенок осваивает базовые модели образования: "стол – столик", "дом – домик", что отражает стадию формирования простых уменьшительных форм. Этот этап характеризуется активным использованием ребенком новых лексических форм для обозначения малых объектов.

С 6 лет наблюдается более глубокое освоение уменьшительно-ласкательных суффиксов, что проявляется в формировании более сложных структур: "гриб – грибок", "лиса – лисичка". Ребенок умеет применять суффиксы к различным объектам, что свидетельствует о разностороннем развитии его лексико-грамматических навыков.

Таким образом, изучение этапов формирования словообразовательных навыков и уменьшительно-ласкательных форм в речи детей позволяет лучше понять процессы лингвистического развития в раннем возрасте.

Задание 3. Создание относительных прилагательных из существительных. Участникам задания предлагается определить материал предмета и образовать из него прилагательное. Например, при вопросе "Из чего сделана эта шляпа?" и ответе "Из соломы", ребенок должен сформировать прилагательное "соломенная".

Задание 4. Формирование притяжательных прилагательных. Детям показываются изображения животных и их частей тела, и им задаются вопросы типа: "Чей это хвост?" или "Чьи это уши?" для создания притяжательных прилагательных.

Задание 5. Составление приставочных глаголов. В этом задании дети

описывают действия, изображенные на картинках. Например, показывается серия изображений, на которых птица совершает полет, начинает летать, завершает полет, приступает к прилету, осуществляет перелет, и детям предлагается описать эти действия, используя приставочные глаголы.

Задание 6. Образование глаголов совершенного вида. Инструкция для испытуемого звучит следующим образом: "Опиши, какие действия выполнял папа (проводил уборку)". После этого спрашивается: "Что он уже сделал (убрал)?".

Задание 7. Формирование комплексных терминов.

Предложенная задача нацелена на развитие лексических навыков и творческого мышления. Пожалуйста, ознакомьтесь с примерами сложных слов и произведите их семантическое расширение. Постарайтесь подходить к решению с творческой инициативой.

Примерная инструкция: "Попробуйте расширить значение данных терминов. Например, 'вездеход' – это транспортное средство, способное передвигаться везде. Теперь давайте создадим аналогичные комплексные термины."

Примеры слов для задания: "пылесос", "листопад", "самосвал", "самовар", "водопад", "лесоруб", "самокат".

Критерии оценки результата:

5 баллов – задание выполнено полностью самостоятельно и безошибочно, с проявлением оригинальности в расширении значений слов.

4 балла – имеются мелкие ошибки, однако ученик исправляет их самостоятельно или с незначительной подсказкой.

3 балла – базовые задания выполнены успешно, в то время как для сложных заданий требуется внешняя поддержка.

2 балла – сложные задания выполнить возможно только с помощью учителя, а выполнение базовых заданий также представляет сложности.

1 балл – все задания выполнены некорректно или ответы существенно искажены.

Грамматическое оформление фразы

Задание 1. Исследование сюжетных картинок через задачу задавания сложных вопросов

Для проведения эффективного исследования в области развития языковых навыков у детей предлагается использовать сюжетные картинки, на фоне которых ребенку задаются вопросы, требующие формирования осложненных ответов с учетом таких лингвистических элементов, как "почему", "зачем" и прочие. В процессе анализа детского высказывания следует обращать особое внимание на форму описания картин, применяемые грамматические конструкции, а также правильность использования предлогов в контексте.

Задание 2: Формирование предложений с использованием ключевых слов

Эта задача направлена на развитие вербальных умений детей через составление предложений на основе заданных ключевых слов. Например, используя слова "девочка", "молоко", "кошка", дети учатся строить логические и креативные высказывания.

Задание 3: Стимулирование умения детей делиться личными историями

Предлагается рассказать о личных предпочтениях, таких как любимые игрушки или анимационные фильмы, с акцентом на последовательность изложения, использование развитых предложений и достижение целостности повествования.

Задание 4: Упражнение в пересказе с акцентом на понимание содержания

Задача включает пересказ слуханного ранее или впервые текста, при этом оцениваются способность к воспроизведению материала в логической последовательности, сохранение основных моментов, структура речи, а также уровень понимания и потребность в дополнительных вопросах для уточнения.

Задание 5: Анализ ситуаций на картинках с формированием логико-грамматических выражений

Данное задание направлено на развитие умения анализировать сцены на картинках и отвечать на вопросы, такие как определение действующих лиц и выявление между ними логических отношений: "Кто изображен?", "Кому принадлежит собака?". Оценивается способность к самостоятельному формулированию ответов и созданию связных логико-грамматических конструкций, опираясь на визуальный контекст.

Система оценки результатов заданий устроена следующим образом:

- 5 баллов за полностью самостоятельное выполнение задач, включая точное и ясное построение предложений и использование предлогов.
- 4 балла за составление предложений с минимальной помощью.
- 3 балла за построение предложений при активной поддержке экспериментатора и освоение базовых предлогов.
- 2 балла за формирование базовых предложений с активной помощью учителя.
- 1 балл за отсутствие способности к самостоятельному построению предложений.

Разбор грамматической структуры речи отражает степень освоения языкового аспекта. На уровне 4 балла фиксируется неприменение морфологических элементов для выражения грамматических связей. Уровень ниже среднего (5-8 баллов) обнаруживает значительные ошибки в грамматических структурах. Средний уровень (9-12 баллов) выявляет отклонения от нормы возрастного развития, включая затруднения с использованием предлогов, согласованием существительных с числительными и прилагательными, а также с формированием наименований для детенышей животных. Уровень выше среднего (13-16 баллов) соответствует норме с минимальными трудностями в ограниченном количестве заданий. Высокий уровень (17-20 баллов) подтверждает полное соответствие возрастной норме с безукоризненным владением грамматическими структурами и логико-грамматическими отношениями.

Анализ умений в области словообразования и словоизменения у

дошкольников осуществляется через индивидуальное тестирование с применением иллюстративных средств и в ходе наблюдений за спонтанным взаимодействием детей в разнообразных контекстах, включая игровую деятельность, прогулки и обучающие сессии с педагогами.

Таким образом, выбранная речевая карта Н. М. Трубниковой детально исследует различные аспекты развития речи старших дошкольников, включая грамматическую систему. Критерии оценки выполненных заданий позволяют выявить конкретные нарушения у детей старшего дошкольного возраста, подразумевая общение с определенными нормами и требованиями ОНР III.

2.2 Анализ результатов исследования уровня сформированности грамматической системы речи у дошкольников с ОНР III уровня

В рамках проведенного констатирующего эксперимента было осуществлено исследование, в котором приняли участие пять детей старшего дошкольного возраста. Этим детям комиссией ПМПК были диагностированы общее недоразвитие речи третьей степени и псевдобульбарная дизартрия. В состав группы входили две девочки (Даша и Вика) и три мальчика (Артем, Илья, Данил), каждому из которых было по шесть лет.

Индивидуальное диагностическое обследование для оценки уровня грамматической структуры речи было проведено с каждым ребенком отдельно, применяя методику, разработанную Н. М. Трубниковой, [35] которая была специализированно адаптирована для логопедического анализа детей с речевыми нарушениями. Данные исследования собраны в речевую карту, которая прилагается к работе (см. Приложение 1).

В рамках обследования оценивались такие аспекты, как:

- Восприятие грамматических форм слов;
- Уровень развития механизмов словоизменения;
- Уровень развития механизмов словообразования;
- Способность к грамматическому структурированию фраз.

Анализ уровня понимания грамматических форм слов выявил значительные индивидуальные различия в показателях среди исследуемых детей (см. таблицу 1).

Таблица 1

Понимание грамматических форм

Дети	Качественная оценка нарушений	Баллы
Даша	простые задания выполняются при помощи педагога, трудные задания недоступны	2
Вика	недоступно выполнение 6 задания, даже после повторного проговаривания; остальные задания выполняются правильно	3
Артем	встречаются незначительные ошибки, которые самостоятельно исправляются	4
Илья	встречаются незначительные ошибки, которые самостоятельно исправляются	4
Данил	встречаются незначительные ошибки, которые самостоятельно исправляются	4

В ходе выполнения заданий Даша заработала 2 балла из-за серьезных проблем с освоением форм единственного и множественного числа прилагательных, а также из-за затруднений в понимании использования предлогов. Для успешного выполнения даже самых базовых упражнений ей была необходима постоянная поддержка учителя. Вика, в свою очередь, набрала 3 балла, демонстрируя умение решать грамматические задания, но допустила ошибки в использовании логико-грамматических структур и также испытывала трудности с пониманием предлогов. Понять логические связи между частями речи было трудно для нее, несмотря на многочисленные попытки повторения и объяснения материала.

Несмотря на эти проблемы, оба ребенка успешно справились с заданиями, связанными с пониманием единственного и множественного числа существительных, глаголов и прилагательных. Илья, Артем и Данил набрали по 4 балла, однако у всех троих были выявлены проблемы с пониманием предлогов. Они особенно затруднялись в задачах, связанных с пониманием значений предлогов и логико-грамматических конструкций.

В исследовании навыков словоизменения было замечено, что у всех

участников присутствовали разные уровни трудностей в выполнении поставленных задач, что отображено в Таблице 2.

Таблица 2

Навыки словоизменения

Дети	Качественная оценка нарушений	Баллы
Даша	простые задания выполняются правильно, выполнение трудных форм словоизменения недоступно, даже при помощи педагога	3
Вика	простые задания выполняются правильно, выполнение трудных форм словоизменения недоступно, даже при помощи педагога	3
Артем	простые задания выполняются правильно, выполнение трудных форм словоизменения недоступно, даже при помощи педагога	3
Илья	простые задания выполняются правильно, выполнение трудных форм словоизменения недоступно, даже при помощи педагога	3
Данил	трудные задания не выполняются, более лёгкие доступны только при помощи педагога	2

В ходе детального диагностического обследования было выявлено, что Данил демонстрирует базовое понимание предмета. Он часто ошибался при попытках согласовать различные части речи, склонять существительные и правильно применять множественное число в родительном падеже, нуждаясь в поддержке при выполнении даже простых задач.

Даша, Артем, Илья и Вика достигли оценки в 3 балла. Даша и Артем столкнулись с проблемами в склонении существительных, согласовании их с числительными и использовании множественного числа в родительном падеже, однако они успешно справились с заданиями на склонение существительных и согласование их с прилагательными. Вопросы типа "Какой? Какая? Какое? Какие?" привлекли их внимание, несмотря на возникшие сложности с согласованием числительных с существительными и использованием предлогов.

Илья испытывал затруднения в согласовании числительных с существительными и применении предлогов, но отлично выполнил задания на склонение существительных, их согласование с прилагательными, а также на использование множественного числа в родительном падеже. Несмотря на некоторые ошибки, Илья смог самостоятельно их исправить.

Вика испытывала значительные проблемы при попытках склонять существительные по числам и правильно согласовывать их с числительными, причем даже вмешательство учителя не всегда способствовало коррекции ее ошибок. Тем не менее, она успешно освоила задания, связанные со склонением существительных по падежам.

Основные затруднения для детей возникали при согласовании числительных с существительными и применении множественного числа в родительном падеже. Также в ходе исследования умений в области словообразования были обнаружены разнообразные уровни сложностей среди всех участников, что подробно отображено в таблице 3.

Таблица 3

Навыки словообразования

Дети	Качественная оценка нарушений	Баллы
Даша	выполнение трудных заданий недоступно, даже при помощи педагога, остальные задания выполняются верно	3
Вика	задания выполняются с ошибками, которые исправляются самостоятельно или с минимальной помощью педагога	4
Артем	выполнение трудных заданий недоступно, даже при помощи педагога, остальные задания выполняются верно	3
Илья	выполнение трудных заданий недоступно, даже при помощи педагога, остальные задания выполняются верно	3
Данил	задания выполняются с ошибками, которые исправляются самостоятельно или с минимальной помощью педагога	4

Из анализа результатов выяснилось, что ни один участник полностью не справился со всем спектром заданий. Даша, Артем и Илья получили по три балла. Даша и Артем столкнулись с трудностями при создании уменьшительно-ласкательных форм существительных, формировании сложносоставных слов и относительных прилагательных. Однако они успешно выполнили задания на тему наименований детенышей животных, использования притяжательных прилагательных и формирования глаголов с приставками. Илья тоже допускал ошибки, однако его желание решать задачи самостоятельно, с просьбой не подсказывать, заслуживает особого внимания.

Данил и Вика, набравшие четыре балла, также испытали проблемы с

формированием сложносоставных слов и относительных прилагательных. Но они показали хорошие результаты в заданиях на создание глаголов совершенного вида, приставочных глаголов, а также в формировании уменьшительно-ласкательных существительных и наименований для детенышей животных.

Общий анализ показал, что основные сложности для детей возникли при работе с относительными прилагательными и формировании сложных слов. Комплексная оценка результатов, объединяющая количественный и качественный анализ, подчеркивает разнообразие вызовов, с которыми дети сталкиваются при грамматическом структурировании фраз, как это демонстрируется в таблице 4.

Таблица 4

Грамматическое оформление фразы

Дети	Качественная оценка нарушений	Баллы
Даша	составляет распространенные предложения при помощи экспериментатора, используя лишь простые предлоги	3
Вика	составляет распространенные предложения с минимальной помощью взрослого	4
Артем	составляет распространенные предложения при помощи экспериментатора, используя лишь простые предлоги	3
Илья	составляет распространенные предложения при помощи экспериментатора, используя лишь простые предлоги	3
Данил	составляет простые предложения, грамматически не оформленные, только при помощи педагога	2

Ни один из участников исследования не справился успешно с выполнением всех предложенных задач. Данил, получивший 2 балла, проявил склонность к созданию простых и малосодержательных предложений, которые часто требовали подсказок. Ему было сложно формулировать предложения на основе опорных слов, а также составлять рассказы на основе личного опыта и пересказывать текст. В его собственных рассказах часто возникали пропуски в логических связях и нарушения последовательности событий. При пересказе текста он понял основное содержание, но иногда

нарушал последовательность, что требовало дополнительных вопросов для уточнения.

Даша, Артем и Илья получили по 3 балла. Они формулировали более развернутые предложения, использовали простые предлоги и иногда обращались за помощью к педагогу. Их рассказы были логичными, последовательными и имели завершенный смысл. Несмотря на единичные грамматические ошибки, общая картина была положительной.

Вика достигла результатов на уровне 4 баллов, успешно справляясь с задачами. Временами ей требовалась легкая помощь учителя для более точного формулирования идей. Ее высказывания отличались логичностью и последовательностью, а в процессе пересказа она сохраняла ключевые идеи, формируя структурированные и грамматически правильные предложения.

Во время эксперимента наблюдалось позитивное эмоциональное состояние участников: дети были вовлеченными, доброжелательными и сосредоточенными на заданиях в течение всего исследования. Большинство из них проявляло явный интерес к выполняемым заданиям.

Анализ уровня развития грамматической структуры речи у детей с ОНР III уровня на этапе констатирующего эксперимента представлен в приложении 4. Следует отметить, что высокий уровень развития грамматической структуры речи не был обнаружен ни у одного ребенка в данной группе. Однако 60% из них демонстрировали уровень выше среднего, что относится к Вике, Артему и Илье.

У этих детей были существенные трудности в выполнении 2-3 заданий, особенно в области словоизменения, словообразования и построения предложений.

Общие результаты анализа уровня развития грамматической структуры речи у детей представлены в таблице 5.

Таким образом, у детей с нарушениями речи (ОНР) III уровня, наблюдается характеристика развития грамматического строя речи, выраженная следующим образом:

Уровень сформированности грамматической системы речи у детей

Дети	Понимание грамматических форм	Навыки словоизменения	Навыки словообразования	Грамматическое оформление фразы	Σ	Ур.
Даша	2	3	3	3	11	с
Вика	3	3	4	4	14	вс
Артем	4	3	3	3	13	вс
Илья	4	3	3	3	13	вс
Данил	4	2	4	2	12	с

Однако следует отметить, что в некоторых случаях они не всегда успешно справляются с предложенными заданиями, а также испытывают затруднения в работе с педагогом.

Дети среднего уровня сформированности грамматической системы речи, представленные в лице Даши и Данила, демонстрируют особенности в своем развитии. Грамматический строй у них отклоняется от возрастной нормы. Проявляются сложности в правильном использовании предложенных предлогов, согласовании существительных с числительными и прилагательными, а также в образовании названий детенышей. Такие наблюдения подчеркивают, что уровень средней сформированности не является гарантией полного соответствия грамматического строя речи ожиданиям возрастной нормы.

Исследование выявило глубокие нарушения в освоении морфологических и синтаксических аспектов речи у детей с общим недоразвитием речи третьей степени. Проблематика не ограничивается исключительно выбором грамматических инструментов для выражения мыслей, но также затрагивает их некорректное соединение, проявляющееся через разнообразные аграмматизмы. К таким аграмматизмам относятся ошибки в согласовании числительных с существительными, неправильное употребление глаголов, ошибочное применение кейсовых окончаний, а также некорректное использование предлогов и союзов.

Особенные трудности вызывает осмысление грамматических форм,

включая понимание чисел существительных, глаголов и прилагательных, а также различие между мужским и женским родом глаголов в прошедшем времени и осознание предлогов и логических связей в языке. В сфере словообразования наибольшие затруднения вызывает формирование множественного числа существительных, создание относительных и притяжательных прилагательных, приставочных глаголов и комплексных слов.

Анализ построения фразы выявил пропуски и ошибки в порядке слов, что указывает на недостаточную развитость соответствующего навыка. Также обнаружены сложности в создании и применении разнообразных структур сложных предложений.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьей степени наблюдаются специфические особенности грамматической структуры речи, выражающиеся в ограниченных умениях в области морфологии, словообразования и организации связного высказывания. Это подчеркивает необходимость целенаправленной логопедической работы, направленной на улучшение грамматической структуры речи у старших дошкольников с данной формой речевого нарушения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ уровня грамматической структуры речи играет важную роль в выявлении речевых нарушений и определении мероприятий по коррекции. Когда логопед встречается с ребенком впервые, он может получить общее представление о сформированности грамматической структуры высказываний ребенка. Тщательный анализ грамматической структуры речи не всегда может быть осуществлен мгновенно. Для детального изучения этой сферы часто привлекаются специализированные стандартизированные методы, способные оценить как синтаксическую, так и морфологическую организацию высказываний детей.

В рамках данного исследования использовалась разработанная Н. М.

Трубниковой методика для диагностики речевых расстройств у детей, в котором приняли участие пять дошкольников старшего возраста, страдающих значительными речевыми нарушениями третьей степени.

Оценочные критерии включали:

- Восприятие грамматических форм слов;
- Развитие процессов словоизменения;
- Развитие процессов словообразования;
- Корректность грамматической структуры фраз.

Результаты исследования показали, что грамматическая структура речи у дошкольников с серьезными речевыми нарушениями третьей степени была развита недостаточно и обладала определенными характерными особенностями. К таким особенностям относились ограниченное понимание грамматических форм, неполное развитие механизмов словоизменения и словообразования, а также проблемы в синтаксическом оформлении предложений.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

3.1 Основные принципы, цель, задачи, этапы работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Актуальность логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня обусловлена тем, что грамматические ошибки в речи являются одним из наиболее распространенных проявлений ОНР. У детей с ОНР III уровня нарушения грамматической системы речи могут быть более выраженными и приводить к серьезным трудностям в общении со сверстниками и взрослыми.

Характеристика логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня включает следующие аспекты:

1. Диагностика нарушений грамматической системы речи. Логопед проводит комплексную диагностику, включающую анализ речевого материала, наблюдение за ребенком в различных ситуациях общения, оценку уровня развития моторики и других психофизических функций.

2. Определение целей и задач коррекционной работы. На основе диагностики логопед определяет цели и задачи коррекционной работы, которые могут включать развитие грамматической системы речи, формирование навыков правильного использования временных форм, согласования словосочетаний и т.д.

3. Разработка индивидуальной программы коррекционной работы. Логопед разрабатывает индивидуальную программу коррекционной работы, которая учитывает особенности речевого развития ребенка, его интересы и потребности.

4. Использование различных методов и технологий коррекционной работы. Логопед использует различные методы и технологии коррекционной работы, такие как игры, упражнения на развитие моторики речевых органов, работа с картинками и т.д.

5. Оценка эффективности коррекционной работы. Логопед оценивает эффективность коррекционной работы и вносит необходимые корректировки в программу.

Следовательно, логопедическая работа, нацеленная на исправление грамматической структуры речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня (ОНР III), является ключевым элементом комплексного коррекционного воздействия. Её цель - развитие речевых умений и повышение качества коммуникативных навыков ребенка.

В решении задач по преодолению нарушений грамматических средств языка детей с общим недоразвитием речи предполагается работа над пониманием речи и активным ее использованием в процессе общения. Реализация этих задач всегда занимало важное место в коррекционном и образовательном процессе.

Важным в коррекционной работе является, то что при формировании грамматической системы речи необходимо добиться овладения ребенком с общим недоразвитием речи таким словарем, который бы позволил свободно общаться со сверстниками, в дальнейшем обучаться в школе. Грамматический строй речи играет одну из важных ролей в формировании учебных навыков у школьников, поэтому важно заложить знания и умение использовать в речи грамматически правильные конструкции еще в дошкольном возрасте.

Формирование грамматической системы речи – это обязательное условие успешного и своевременного освоения монологической речью.

Для преодоления общего недоразвития речи у детей применяется система поэтапного развития речевых навыков. Основой коррекционной системы обучения и воспитания детей в возрасте 4-6 лет, страдающих общим отставанием в речевом развитии, служат определенные принципы,

предложенные Р. Е. Левиной:

- Скоординированное развитие фонетико-фонематических и лексико-грамматических аспектов языка;

- Индивидуальный подход в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР, учитывающий разнообразие структуры их речевых нарушений;

- Ориентация на речевое развитие, основанная на возрастных особенностях детей в рамках их онтогенеза;

- Раннее вмешательство в речевую деятельность для предотвращения вторичных нарушений, подчеркивающее важность профилактических мер по улучшению использования грамматических элементов языка;

- Связь речевого развития с другими аспектами психического развития ребенка, отражающая взаимозависимость формирования речевых компонентов от других психологических процессов. В рамках логопедических занятий акцент делается на все аспекты речи, а также на развитие мелкой моторики.

Коррекционная деятельность направлена на то, чтобы дети научились использовать связную и грамматически корректную речь, освоили фонетическую систему родного языка и элементарные навыки грамотности. Это способствует подготовке значительного количества детей к обучению в общеобразовательной школе.

Методика коррекционно-воспитательного воздействия должна основываться на следующих принципах:

1. Принцип систематического взаимодействия между разнообразными элементами языка, что важно для осознания естественной связи между различными аспектами речевых трудностей и предсказания комплексного эффекта воспитательного влияния.

2. Принцип опережающего подхода, который диктует необходимость раннего выявления детей с функциональными и органическими нарушениями развития, с одной стороны, и разработки соответствующего логопедического

вмешательства – с другой.

3. Принцип развивающего подхода (основанный на идее Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития), заключающийся в том, что обучение должно вести и к развитию.

4. Принцип полифункционального подхода, предусматривающий одновременное решение нескольких коррекционных задач в структуре занятия.

5. Принцип активной и сознательной деятельности детей означает, что учитель должен обеспечить методы активизации познавательных способностей детей в их деятельности. Следует ставить перед ребенком познавательные задачи, которые он должен решать, опираясь на собственный опыт. Этот принцип способствует более интенсивному умственному развитию дошкольников, позволяет им лучше понять материал и успешно применять его в дальнейшей практической работе.

6. Принцип доступности и индивидуализации, который предусматривает учет физиологических особенностей ребенка и характера течения заболевания. Этот принцип основан на преемственности двигательных и речевых задач.

7. Принцип постепенного повышения требований, который предусматривает постепенный переход от более простых к более сложным заданиям по мере освоения и закрепления учебных навыков.

8. Принцип визуализации, который устанавливает тесную связь между всеми системами анализа организма с целью обогащения слуховых, зрительных и двигательных образов детей.

9. Регулярный мониторинг прогресса каждого ребенка и адаптация программы в соответствии с его потребностями.

10. Ориентация на практическое применение знаний в реальной жизни.

Хотя существуют взаимосвязи между различными аспектами работы логопеда, это не исключает необходимость определения конкретных задач для каждого направления и этапа в коррекционном обучении. Основные цели

этого процесса включают:

- Продолжение развития связной речи;
- Подготовка к освоению навыков грамотности и овладение элементарными знаниями в этой области;
- Практическое освоение лексических и грамматических средств языка;
- Формирование гармоничной фонетической структуры речи.

При формировании грамматической системы речи, упражнения, направленные на развитие понимания грамматических категорий, создают основу для использования этих форм в самостоятельной речи. Прежде всего, детей необходимо научить налаживать связи между предметом и его действием. Поэтому, во-первых, они совершенствуют свои навыки в использовании глаголов повелительного наклонения и их преобразования в глаголы 3-ого лица единственного числа. Затем развиваются навыки практического использования в речи: категории числа существительных; категории глаголов; категории падежа.

Порядок использования падежных форм в речи соответствует общепринятым закономерностям их освоения в процессе нормального развития речи [4].

Правильность подбора дидактического и наглядного материала, играет большую роль в эффективности занятия. Условия подбора материала к занятиям:

- должен осуществлять поставленные задачи на занятии;
- материал должен соответствовать возрасту ребенка, учитывать его речевое нарушение;
- наглядность должна быть яркой, но чересчур, чтобы не отвлекать ребенка. Наглядный материал не должен быть слишком маленький, или большой, чтобы ребенок не перенапрягал зрение.
- четкая и понятная инструкция к использованию дидактического материала.

Дети проявляют большой интерес к занятию, на которых были созданы развлекательные игровые сюжеты, в которых они часто сами являются активными участниками. У детей должен развиваться познавательный интерес. Для этого можно использовать неожиданные сюрпризные моменты, различные формы поощрения. Все это вместе помогает повысить вербальную активность детей. В качестве поощрения могут быть: картинки, флажочки, звездочки и т. д.

На протяжении всего занятия важно создавать положительную атмосферу для ребенка, тем самым давая ее эмоциональное спокойствие и уверенность на занятии. Перед началом выполнения задания важно давать правильную, четкую и понятную для дошкольника инструкцию. Все используемые задания на занятии выстраиваются от легкого к более сложному [16].

На основе выявленных в ходе наших исследований особенностей мы наметили следующие этапы работы по формированию грамматической системы речи.

1. Развитие навыков морфологии у дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи.

2. Освоение словообразовательных процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, коррекция грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня является важной задачей для логопеда. Организация комплексной логопедической помощи по преодолению нарушения грамматической системы речи важно организовывать с учетом развития все компонентов речи. С каждым годом количество грамматических средств, которыми должен овладеть ребенок увеличивается, поэтому важно создать такую систему обучения, которая поможет достичь хороших результатов. Регулярные занятия, индивидуальная программа коррекции и работа с родителями помогут ребенку научиться правильно использовать грамматические конструкции в речи.

3.2 Содержание логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Проблемы с грамматическим устройством речи могут влиять на способность к эффективному общению и обучению письму, что делает продолжительную логопедическую поддержку ключевой для развития корректных грамматических структур, способностей к изменению форм слов и их классификации по признакам.

Для детей, страдающих общим недоразвитием речи, особо сложными являются аспекты, связанные с употреблением предложно-падежных конструкций, склонением существительных, созданием новых слов, согласованием прилагательных с существительными, формированием уменьшительно-ласкательных наименований и производством прилагательных из существительных. Также значительные трудности вызывает образование глаголов для выражения действий.

При определении содержания логопедической работы по коррекции грамматической системы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня мы опираемся на работы Р. И. Лалаевой [16], Н. В. Серебряковой [16].

1. Для обучения грамматически правильной устной речи характерны упражнения и дидактические игры (в больших группах) с наглядным материалом или без него.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, и наиболее эффективный подход к развитию детей дошкольного возраста основан на использовании специально разработанных игр.

Игра представляет собой уникальный вид деятельности, полностью отвечающий потребностям ребенка в любом контексте. Она адаптирована к возможностям ребенка, не выставляя перед ним недостижимых задач, однако стимулирует усилия и физическую активность, ассоциируется с энергичностью, радостью и наслаждением, и служит основой для

поддержания здоровья.

Сама по себе игра не возникает автоматически; для ее развития необходимы специфические условия. Это включает в себя получение новых впечатлений от окружающей среды, наличие игрушек и взаимодействие с взрослыми, которые принимают активное участие в игровом процессе.

Игра помогает в развитии многих разнообразных характеристик, задействуя различные органы и умственные процессы, что приводит к широкому спектру эмоциональных ощущений. Она обучает детей социальным навыкам, развивает организаторские способности, силу воли, дисциплину, настойчивость и инициативу, что помогает им адаптироваться к обществу и жизни в нем. (Приложение 1).

Игра является одним из наиболее эффективных методов обучения и коррекции речи у детей с ОНР III уровня по нескольким причинам:

- мотивация: Игра может быть веселой и интересной, что может увеличить мотивацию детей для участия в обучении. Дети с ОНР III уровня могут испытывать трудности в обучении, но игра может помочь им чувствовать себя более уверенно и мотивированными.

- контекст: Игра может помочь детям понимать речь в контексте, что может быть полезным для развития их коммуникативных навыков. В игре используются различные ситуации, которые могут помочь детям понимать, как использовать язык в различных контекстах.

- социальная интеракция: Игра может помочь детям развивать социальные навыки, такие как общение, сотрудничество и эмпатия. Эти навыки могут быть важными для успешного общения и адаптации в жизни.

- активное участие: Игра позволяет детям активно участвовать в процессе обучения, что может помочь им лучше запоминать информацию и развивать навыки.

- дифференцированный подход: Игра может быть адаптирована к уровню каждого ребенка, что может помочь им развиваться в соответствии с их индивидуальными потребностями и способностями.

1. Наглядные материалы: Природные объекты, игрушки и картинки могут быть использованы для создания контекста и увеличения понимания детей о том, как использовать язык в различных ситуациях. Например, игрушки могут использоваться для создания ролевых игр, а картинки – для обсуждения и описания событий и предметов.

2. Краткость: Дети с ОНР III уровня могут испытывать трудности в обучении, поэтому занятия должны быть короткими и структурированными. Отводится от 5 до 10 минут на игры и упражнения, чтобы они не занимали слишком много времени и не утомляли детей.

4. Для занятия следует выбирать только одно задание. Чтобы помочь детям сосредоточиться на необходимом материале, следует выбирать только одно задание на каждое занятие. Это позволит детям лучше усваивать информацию и не перегружать свой мозг. Узкое содержание поможет сфокусировать внимание ребенка на необходимом материале.

5. Применение сложных грамматических форм: Чтобы улучшить усвоение грамматических структур у детей, рекомендуется сочетать использование сложных форм с уже хорошо известными и легкими. Это облегчит детям понимание разницы между структурами и их корректное применение. К примеру, учитель может поручить создать предложения с использованием глагола "хотеть" в единственном и множественном числе, или предложить упражнения на согласование существительных с прилагательными разного рода, включая мужской, женский и средний.

При планировании занятий важно правильно определить содержание занятия, подобрать речевой материал и продумать методы и приемы обучения правильным грамматическим формам (дидактические игры, специальные упражнения, примеры, объяснения, сравнения и т.д.) с учетом возраста детей.

Важно, чтобы все ошибки детей были правильно исправлены педагогом, чтобы не вызвать замкнутости и негативного отношения к учителю и обучению в целом. Такая работа требует от учителя терпения, находчивости, концентрации.

6. Дифференцированный подход: Каждый ребенок уникален, поэтому важно адаптировать игры и упражнения к индивидуальным потребностям и способностям каждого ребенка. Некоторые дети могут требовать больше времени на усвоение материала, в то время как другие могут быстро его понимать. Важно прислушиваться к потребностям каждого ребенка и адаптировать занятия соответственно.

На основе обнаруженных особенностей в ходе нашего исследования, мы выделяем следующие этапы процесса формирования грамматической структуры речи.

I. Формирование слов является ключевым инструментом для расширения лексики и является одним из основных способов обогащения словесного состава языка. Этот процесс тесно связан с морфологией, так как создание новых слов происходит через объединение различных морфем.

В обучении детей с особыми потребностями словообразованию следует акцентировать внимание на разработке и внедрении эффективных моделей для создания слов. Основопологающим аспектом является понимание связи между значением морфемы и ее звуковой формой. Это достигается за счет анализа слов с идентичными морфемами для определения общих значений и выделения этих морфем для понимания их смысла.

Завершающий этап включает утверждение правил словообразования с помощью специально разработанных упражнений.

Цель логопедической работы - развить у детей умение строить выражения, используя существительные, глаголы и прилагательные, обеспечивая при этом последовательное и согласованное развитие словообразовательных навыков в различных частях речи. Анализ результатов исследований позволяет выделить три фазы в логопедическом процессе.

Содержание первого этапа логопедической работы.

1. Прилагательные: обучение формированию притяжательных адъективов через добавление суффиксов -ин-ов и -и с изменением звуков; изучение создания относительных адъективов с использованием суффиксов -

ан-, -ян-, -енн-; развитие умений в создании качественных адъективов с применением суффиксов -оват- и -еньк-.

2. Существительные: создание уменьшительно-ласкательных форм с использованием суффиксов: -к -, – ик -, – чик-.

3. Глаголы: различение между совершенным и несовершенным видами; определение возвратных и невозвратных глаголов.

Содержание второго этапа логопедической работы

1. Существительные: разработка уменьшительно-ласкательных форм при помощи суффиксов –оньк-, –еньк-, –ышек-, –ышк-; создание существительных с использованием суффикса -ниц-; формирование существительных с суффиксами –инк-, –ин-.

2. Глаголы: применение глаголов с префиксами в-, вы-, на-; глаголы, выражающие действия перемещения в пространстве, с префиксом при-.

3. Прилагательные: развитие притяжательных прилагательных через суффикс -и без модификации звуков (например, "лисий"); создание относительных прилагательных с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-; обучение формированию качественных прилагательных с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

Содержание третьего этапа логопедической работы включает:

1. Существительные: создание названий профессий.

2. Прилагательные: формирование притяжательных прилагательных с суффиксом –и – с чередованием (например, волчий); развитие относительных прилагательных с суффиксами –ан -, –ян -, –енн -; обучение образованию качественных прилагательных с суффиксами –оват -, –еньк-.

В работе над словоизменением у дошкольников с ОНР необходимо учитывать естественные закономерности развития лексической, морфологической и синтаксической систем языка в онтогенезе. В ходе логопедической работы следует постепенно усложнять языковые формы, задания и используемый языковой материал.

В начале работы важно сконцентрироваться на развитии

морфологических навыков в диалоге, переходя к их укреплению в тексте.

Можно выделить три этапа логопедического процесса по развитию морфологии у дошкольников с нарушениями речи.

На первой стадии внимание уделяется освоению основных и семантически простых форм языка.

1. Существительные: изучение и использование именительного падежа в единственном и множественном числах; тренировка конструкций в единственном числе без предлогов.

2. Глаголы: обучение правилам согласования существительных и глаголов в настоящем времени для третьего лица единственного и множественного числа.

На второй стадии происходит работа над более сложными формами морфологии.

1. Существительные: усвоение и применение конструкций с предлогами в единственном числе и укрепление знаний форм во множественном числе без предлогов.

2. Глаголы: изучение глаголов первого, второго и третьего лиц в настоящем времени и правил согласования существительных и глаголов в прошедшем времени.

3. Прилагательные: обучение правилам согласования прилагательных с существительными в именительном падеже.

Третья стадия посвящена закреплению сложных и менее часто используемых форм.

1. Существительные: работа с предложно-падежными конструкциями в косвенных падежах.

2. Прилагательные: изучение правил согласования в косвенных падежах.

Морфологические навыки сначала закрепляются в фразах, затем в предложениях и, наконец, в связном тексте. Важно обратить внимание на разные типы словосочетаний, включая глагольные, существительные, прилагательные и другие.

В работе с детьми, страдающими нарушениями речи, особое внимание следует уделить глагольным фразам, поскольку глаголы играют ключевую роль в структуре предложения, а у детей с нарушениями речи часто отсутствует предикат. Процесс закрепления глагольных фраз следует организовать последовательно. (рис. 1):

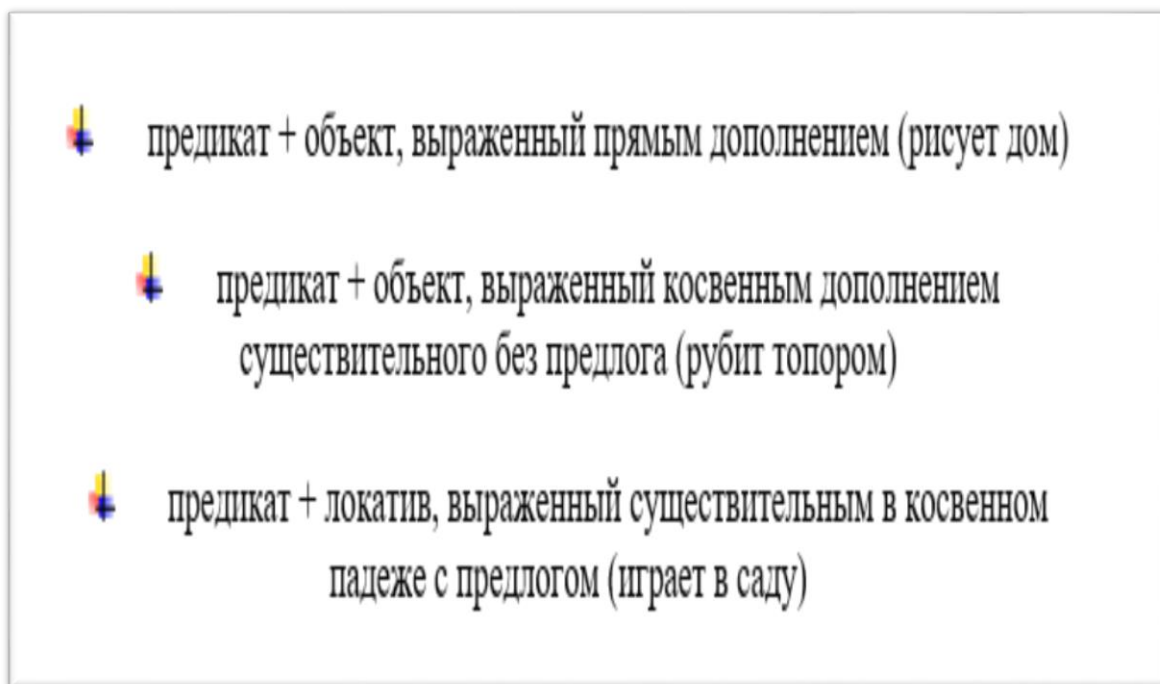


Рис. 1. Закрепление глагольных словосочетаний

При утверждении морфологических форм в предложениях критично учитывать как степень сложности смысла каждого типа предложения, так и их естественную последовательность появления в процессе развития речи у детей. При обучении делается акцент на парах слов, как "стол" и "стола", с фокусом на их значении (один объект против множества) и звуковых различиях, подчеркивая, что слова, обозначающие множество объектов, часто заканчиваются на "ы". На основании этого предлагается такая структура обучения по предложениям:

1. Простые предложения с двумя элементами: подлежащее и сказуемое (например, "мальчик бежит").
2. Развернутые предложения из трех-четырех слов (см. рисунок 2.2).
3. Формирование предложений с однородными членами.
4. Создание сложносочиненных предложений.

5. Составление сложноподчиненных предложений.

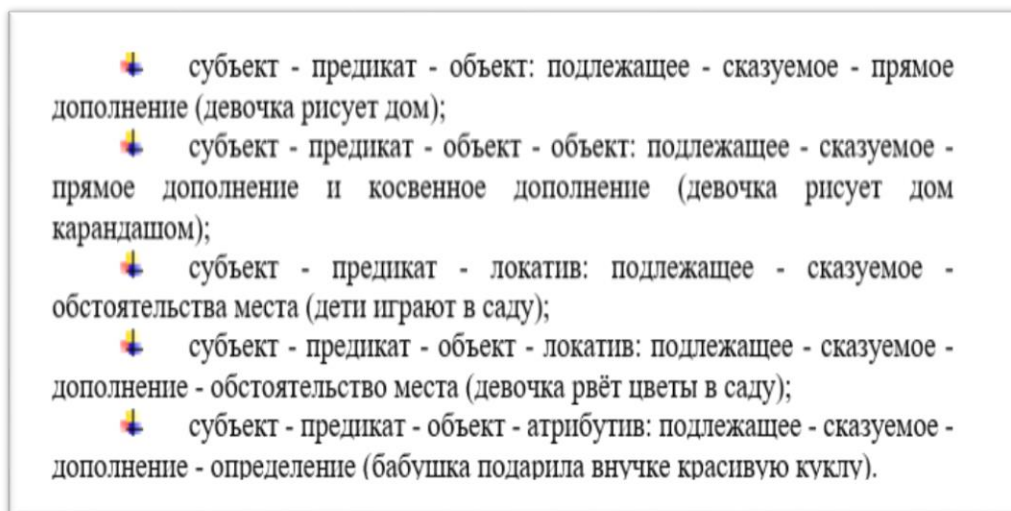


Рис. 2. Распространенные предложения из трех – четырех слов

Обучение различению единственного и множественного числа существительных в именительном падеже может быть организовано так:

1. Показ картинок с одиночными объектами и группами объектов, призывая детей отделить изображения с группами объектов. Картинки группируются в две категории: с одним объектом и с множеством объектов, обращая внимание на разницу между категориями.

2. Просят детей назвать объекты на изображениях группы, учат их понимать, что эти названия указывают на множество объектов.

3. Заставляют детей повторять названия объектов множественного числа и задают вопрос о похожем звуке в конце этих слов, помогая установить закономерность.

Работа над морфологией глаголов начинается с первого этапа и уделяется внимание их согласованию с существительными, учитывая, что глаголы обычно служат предикатом в предложении. Рекомендуемый порядок обучения включает:

1. Согласование глаголов третьего лица настоящего времени с существительными по числу:

— Различие глаголов третьего лица единственного и множественного числа с ясным окончанием и без изменений в корне (например, бежит – бегут);

— С нейтральным окончанием и без изменений в корне (пишет – пишут);

— С изменениями в корне (горит – горят).

2. Отличие глаголов настоящего времени первого, второго и третьего лица:

— В единственном числе;

— В множественном числе;

— Для первого, второго и третьего лица в обоих числах.

3. Согласование глаголов прошедшего времени с существительными по роду и числу:

— Между глаголами и существительными мужского рода;

— Между глаголами и существительными женского рода;

— Между глаголами и существительными среднего рода;

— Отличие глаголов по родам.

Развитие навыков изменения прилагательных у дошкольников с особыми потребностями следует начать после усвоения изменения существительных, учитывая, что формы прилагательных изменяются в зависимости от формы соответствующего существительного.

Затруднения в освоении прилагательных связаны с их абстрактной природой и более поздним появлением в детской речи по мере ее развития. Использование прилагательных для описания свойств и особенностей предметов начинается на определенном этапе когнитивного развития ребенка, когда он начинает выделять и осознавать конкретные атрибуты предметов и ощущает потребность в выражении этих наблюдений словами. Разработка системы прилагательных учитывает порядок, в котором ребенок осваивает существительные и прилагательные, и включает в себя учет фонетических особенностей формирования прилагательных.

Развитие употребления прилагательных проходит через следующие шаги:

1. Согласование прилагательных с существительными в именительном

падеже для единственного и множественного числа, охватывая различные родовые формы: мужской, женский и средний.

2. Согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах единственного числа, как в структурах без предлогов, так и с использованием предлогов.

3. Согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах множественного числа, включая случаи без предлогов и с предлогами.

Занятия по согласованию прилагательных с существительными начинаются с их использования в фразах, продолжаются в разнообразных структурах предложений и завершаются применением в связном тексте.

Таким образом, коррекционная работа по устранению нарушений грамматического строя речи должна осуществляться на протяжении всего процесса обучения. Это предполагает создание комплекса упражнений, целью которых является устранение пробелов в речевом развитии, развитие умений анализировать речевой материал, синтезирование языковых элементов в соответствии с нормами и правилами языка, а также систематизацию знаний о грамматических формах и конструкциях. Полученные знания интегрируются в коммуникативные умения через выполнение конкретных заданий, обеспечивая тем самым осознанное освоение грамматических правил для более свободного владения речью.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В этом контексте кажется важным провести логопедическую работу, направленную на коррекцию грамматической структуры языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Содержание логопедической работы по коррекции грамматического строя языка старшего дошкольника с ОНР III уровня осуществляется по следующим направлениям: работа по словоизменению; работа по словообразованию.

Логопедическая работа по всем направлениям коррекции грамматического строя языка старших дошкольников проводилась комплексно с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Эта работа должна быть систематической и непрерывной для достижения максимального результата. Ключевой аспект данной методики заключается в создании набора упражнений, направленных на устранение пробелов в речевом развитии детей. Это охватывает развитие способности к анализу речевого материала, способности к синтезу языковых элементов в соответствии с правилами и закономерностями языка, а также способности к обобщению знаний, опираясь на первичные и вторичные характеристики. Под влиянием этих занятий у детей формируется осознание разнообразия грамматических форм и структур, которое впоследствии применяется в выполнении коммуникативных задач. Таким образом, дети сознательно овладевают грамматическими правилами, что способствует их способности к созданию связного текста.

Контрольный эксперимент проводился в соответствии с методикой, используемой Г. А. Волковой для психолого-логического обследования детей с нарушениями речи. Содержание и структура повторных проверок, проводимых с детьми, были аналогичны первичным проверкам в констатирующем эксперименте. Данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, показали, что у детей с ОНР улучшилось владение языковыми операциями, используемыми для построения речевого высказывания. Это означает, что дети с ОНР стали более компетентными в использовании языка для выражения своих идей и мнений в устной и письменной форме. Они лучше понимают грамматические правила, умеют выбирать правильные слова и строить предложения, что способствует более эффективному общению и успешной социальной адаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Грамматическая структура речи определяется как комплекс языковых элементов и правил, управляющих их применением в областях морфологии, словообразования и синтаксиса. В лингвистической науке термин "грамматика" носит двоякое значение: это как структура языка с точки зрения его грамматических основ, так и область науки, занимающаяся изучением закономерностей формирования слов и их сочетаемости в предложениях. Изучение языка предполагает овладение его грамматическим строем. Теории развития грамматической структуры речи в процессе онтогенеза изложены в работах таких исследователей, как А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и другие.

Под термином "общее недоразвитие речи" (ОНР) понимается ситуация, при которой дети с нормальным интеллектуальным уровнем и нормальным слухом испытывают затруднения в формировании всех аспектов речи, включая звуковое, лексико-грамматическое и семантическое из-за разнообразных сложных речевых нарушений. Дети с общим недоразвитием речи могут иметь следующие речевые характеристики: отсутствие или ограниченность словарного запаса; неумение правильно произносить звуки и слова; ошибки в грамматике и синтаксисе; трудности в понимании и использовании сложных предложений; сниженная понятность и ясность речи; ограниченность в использовании различных типов речи (описательная, повествовательная, рассуждающая); недостаточная способность к социальной коммуникации и установлению контакта с другими людьми через речь. Дети с ОНР могут иметь ограниченный словарный запас, что может приводить к трудностям в понимании и использовании слов в контексте. Однако, уровень словарного запаса может быть разным у разных детей с ОНР, и может зависеть от многих факторов, таких как возраст, уровень образования, степень тяжести ОНР и индивидуальные особенности ребенка. Важно помнить, что дети с ОНР могут нуждаться в особой поддержке и помощи в развитии словарного запаса,

чтобы улучшить свои коммуникативные навыки и успешно функционировать в обществе.

Для детей с ОНР характерны нарушения всех компонентов речевой системы – звукового (фонология) и смыслового (лексика, грамматика). Речевые нарушения проявляются в разной степени: может наблюдаться лепет, несобственно-прямая и развернутая речь с элементами фонологическо-фонематического или лексико-грамматического недоразвития. Помимо языковых симптомов, наличие двигательных нарушений также свидетельствует о наличии у ребенка расстройства личности. У дошкольников с ОНР наблюдается задержка моторного развития по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Эти дети медленно формируют движения и имеют менее скоординированные двигательные навыки. Грамматические нарушения затрудняют обучение в школе, поскольку грамматика является организующим звеном в общем языковом развитии ребенка.

В данном исследовании участвовали 10 детей, которые имели общее недоразвитие речи третьего уровня (ОНР III уровень). Среди участников было 5 девочек и 5 мальчиков в возрасте 6-7 лет. Для проведения начального анализа речевых нарушений были учтены принципы, сформулированные Р. Е. Левиной. Обследование детей включало в себя оценку следующих параметров:

1. Сформированность процессов словоизменения.
2. Сформированность процессов словообразования.
3. Грамматическое оформление фраз.

Предварительный анализ выявил, что дети с нарушениями речевого развития (ОНР) значительно отстают в освоении языковых компетенций, необходимых для формирования речевых выражений, по сравнению с обычным уровнем развития, характерным для их возраста. Обнаруженные дефициты в речи подчеркнули необходимость подбора эффективных методов коррекционной работы для данной группы детей. Это также подтверждает

значимость осуществления специализированной логопедической деятельности для улучшения грамматических навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьей степени.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента выявили, что дети с нарушениями речевого развития третьей категории испытывают значительные препятствия в развитии грамматического строя своей речи. Эти препятствия включают ошибки в словарном запасе, недостаточное различие в лексике, затруднения с грамматическим оформлением предложений, проблемы с логической последовательностью выражений, а также ограниченное и однообразное применение языковых средств в коммуникации.

Исходя из этих наблюдений, становится очевидной важность организации коррекционных мероприятий для улучшения грамматических навыков в речи у старших дошкольников с третьим уровнем нарушений речевого развития.

Содержание логопедической работы по коррекции грамматического строя языка старшего дошкольника с ОНР III уровня осуществляется по следующим направлениям: работа по словоизменению; работа по словообразованию.

Логопедическая работа по всем направлениям коррекции грамматического строя языка старших дошкольников проводилась комплексно с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Эта работа должна быть систематической и непрерывной для достижения максимального результата. Эта задача требует создания комплекса упражнений, цель которых — устранение недостатков в речевом развитии детей: развитие способности к анализу речевого материала, способность к синтезу языковых элементов с учетом правил и стандартов языка, а также способность к обобщению знаний, основываясь на основных и дополнительных характеристиках. На основе этих упражнений у детей складывается понимание разнообразия грамматических форм и структур, которое далее используется в процессе коммуникативной деятельности при

выполнении заданий. Таким образом, дети целенаправленно осваивают грамматические правила, что способствует их способности к ведению свободного диалога.

Контрольный эксперимент проводился в соответствии с методикой, используемой Г.А. Волковой для психолого-логического обследования детей с нарушениями речи. Содержание и структура повторных проверок, проводимых с детьми, были аналогичны первичным проверкам в констатирующем эксперименте. Данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, показали, что у детей с ОНР улучшилось владение языковыми операциями, используемыми для построения речевого высказывания. Это означает, что дети с ОНР стали более компетентными в использовании языка для выражения своих идей и мнений в устной и письменной форме. Они лучше понимают грамматические правила, умеют выбирать правильные слова и строить предложения, что способствует более эффективному общению и успешной социальной адаптации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2016. – 45 с
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Алексеева М. М. Яшина, В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Просвещение, 2007. – 400 с.
4. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
5. Арушанова А. Г. Формирование грамматической системы речи / А. Г Арушанова – М.: Владос, 2005. – 296 с.
6. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраст / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ АСТРЕЛЬ, 2006. – 190 с.
7. Белобрыкина О. А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, «Академия развития», 1998. – 265 с.
8. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 2012. – 260 с.
9. Белякова Л. И. Заикание : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
10. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми / А. И. Богомолова. – СПб. : Библиополис, 2014. – 190 с.
11. Бойкова С. В. Развитие лексики и грамматической системы речи у дошкольников / С.В. Бойкова – СПб.: Каро 2005. – 32 с.
12. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М. : Русский язык, 2001. – 720 с.

13. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 190 с.
14. Воробьева В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ АСТРЕЛЬ, 2006. – 158 с.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2009. – 352 с.
16. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 126 с.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2011. – 160 с.
18. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматической системы речи русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961, – 467 с.
19. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Просвещение, 2001. – 463 с.
20. Дудников А. В. Современный русский язык / А. В. Дудников. – М. : Смысл, 1990. – 425 с.
21. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.
22. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. Просвещение, 1981.
23. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Академия 2006. – 658 с.
24. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1994. -238 с.
25. Жукова Н.С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е.М Мастюкова, Т. Б Филичева – Екатеринбург.: Феникс 2007. – 316 с.

26. Заводчиков О. Индивидуальный подход к развитию речи детей / О. Заводчиков // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4. – С. 21-25.
27. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение / А.А. Зализняк. – М.: Просвещение 2007. – 576 с.
28. Земская Е. А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М.: Просвещение 2005. – 460 с.
29. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 315 с.
30. Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом / М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова. – М. : Академия, 2015. – 180 с.
31. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1995. – 190 с.
32. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика дошкольников. – Спб., «Каро», 2002. – 210 с.
33. Коноваленко В. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения / В. В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2001.
34. Короткова А. В. Особенности формирования лексико–грамматического строя речи 3 уровня / А. В. Короткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. – 2004. – №1. – С. 27-34.
35. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматической системы речи) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
36. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматической системы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. М. Лалаева, И. В. Серебрякова. – СПб. : Питер, 2001. – 472 с.
37. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.
38. Лепская Н. И. Язык ребенка / Н.И Лепская. – М.: Владос 2005. – 151

39. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
40. Львов М. И. Методика развития речи старших дошкольников / М.И. Львов – М.: Просвещение 2005. – 176 с.
41. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 364 с.
42. Никашина Н. А. Педагогическое изучение недостатков речи детей // Дефектология. – 1969. – № 4. – С. 21-36.
43. Никогосян Л. Г. Речевые ошибки и причины их возникновения // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 7-9.
44. Нищева Н. В. Играй-ка. Игры для развития речи дошкольников / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.
45. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007.
46. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей: популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Новотворцева. – Ярославль: Гринго, 1995. – 414 с.
47. Петрова Т. И. Игры и занятия по развитию речи дошкольников / Т. И. Петрова, Е. С. Петрова. – М. : Школьная Пресса, 2005.
48. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / Под общ. ред. М. А. Поваляевой. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002.
49. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 400 с.
50. Правдина О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – Челябинск, 1998. – 192 с.
51. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 352 с.

52. Сазанова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие / С. Н. Сазанова. – М. : Академия, 2005. – 144 с.
53. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М. : Классика Стиль, 2003. – 160 с.
54. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду / М. И. Сорокина. – М. : Академия, 1982. – 214 с.
55. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: автореф. дисс. ... канд-та пед. наук / А. Г. Тамбовцева. – Москва. – 1983. – 199 с.
56. Тимофеева Г. С. Формирование лексико-грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста / Г. С. Тимофеева // Логопед. – 2005. – №2. – С. 14-18.
57. Ткаченко Т. А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет) / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство «Книголюб», 2007. – 128 с.
58. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 280 с.
59. Туманова Т. В. Нарушения словообразования в устной и письменной речи. / Т. В. Туманова. – М. : Академия, 2005. – 420 с.
60. Туманова Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – М. : Академия, 2000. – 453 с.
61. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Академия 1991.
62. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 2013. – 232 с.