

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ
СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

Студент

И.Ш. Бяшарова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.псх.н. Т.Ю. Плотникова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

В работе решаются следующие задачи: изучить теоретические основы проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр; выявить уровень сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня; разработать и апробировать содержание работы по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

Новизна исследования заключается в разработке содержания сюжетно-ролевых игр в соответствии с показателями сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение.

Структура бакалаврской работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 2 рисунка и 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 57 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.....	8
1.1 Особенности формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня	8
1.2 Сюжетно-ролевые игры как средство формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	17
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	27
2.1 Выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	27
2.2 Содержание и организация работы по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.....	39
2.3 Оценка динамики уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	49
Заключение.....	54
Список используемой литературы.....	56
Приложение А Список детей, принимавших участие в исследовании.....	58
Приложение Б Стимульный материал к диагностикам и играм.....	59
Приложение В Результаты диагностики на констатирующем этапе	62
Приложение Г Результаты диагностики на контрольном этапе	63

Введение

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сформулированы требования к уровню речевого развития выпускника детского сада. Развитие грамматического строя речи у детей 6-7 летнего возраста с общим недоразвитием речи, для которых характерен аграмматизм в этой связи одна из важнейших задач. Поиск решения проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня прослеживается в исследованиях таких учёных, как М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Н.И. Лепская, А.Г. Арушанова, М.Ф. Фомичева.

В работах Н.С. Жуковой, С.Н. Шаховской говорится о специфичности овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи: более медленный темп усвоения, дисгармония развития морфологической и синтаксической системы языка, в искажении общей картины речевого развития.

В.С. Мухина утверждает: «Игра оказывает большое влияние на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения». Наиболее характерным видом игры в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. В сюжетно-ролевой игре дети, подражая взрослым, усваивают различные стороны жизни, уточняют свои представления об окружающем мире. В процессе сюжетно-ролевых игр происходит активное общение дошкольников друг с другом.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования грамматического строя речи.

На основании вышеизложенного, стало возможным установить **противоречие**: между необходимостью формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня и

недостаточным использованием сюжетно-ролевых игр для реализации данного процесса в дошкольных образовательных организациях.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить **проблему исследования**: каковы возможности сюжетно-ролевых игр в формировании грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Формирование грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: процесс формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: сюжетно-ролевые игры как средство формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе работы была выдвинута **гипотеза исследования**: процесс формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр будет возможным, если:

- разработано содержание сюжетно-ролевых игр в соответствии с показателями сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;
- реализована поэтапная совместная деятельность педагога и детей в режимные моменты с применением сюжетно-ролевых игр, включающая подготовительный и поведенческий этапы.

Задачи исследования.

1. Изучить теоретические основы проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

2. Выявить уровень сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать и апробировать содержание работы по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– исследования психических механизмов речи в трудах Т.В. Ахутиной, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже;

– исследования, посвящённые изучению процесса формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи А.Н Гвоздева, Р.И. Лалаевой, Н.В. Филичевой, Т.Б Цейтлина, С.Н. Шаховский;

– исследования сюжетно-ролевой игры как средства психического развития детей В.В. Давыдова, Ф. Фребеля, Д.Б. Эльконина.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– качественный и количественный анализ эмпирических данных.

Экспериментальная база исследования: АНО ДО Планета Детства Лада детский сад № 203 «Алиса» г. о. Тольятти. В исследование приняли участие 12 дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Новизна исследования заключается в следующем: разработано содержание сюжетно-ролевых игр в соответствии с показателями сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим

недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснованы возможности сюжетно-ролевых игр в формировании грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержание сюжетно-ролевых игр может быть использовано учителями-логопедами, педагогами в процессе формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура бакалаврской работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 2 рисунка и 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 57 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр

1.1 Особенности формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

«Наступает момент и в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг другом. Слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

Из-за дефектов произношения, аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны окружающим. При нарушениях развития речи глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей.

Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, аграмматических значений, что связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов» [12].

Дети с общим недоразвитием речи «иногда используют в одном предложении до 3-5 и более аморфных неизменяемых слов-корней. Такое явление, по мнению А.Н. Гвоздева, не имеет места при нормальном развитии детской речи: Невозможно выделить период, в котором бы предложение, оставаясь грамматически неоформленным, включало 3-4 слова, так как в это же время появляются первые формы слов» [6]. «Но и тогда, когда в ходе дальнейшего речевого развития дети овладевают словоизменением, они

продолжают использовать старые способы соединения слов, вставляя их в свои новые высказывания. Возраст, в котором дети начинают замечать «технику» оформления слов в предложениях, что связано с процессами членения (анализа) слов в языковом сознании ребенка, может быть самым различным: и в 3, и в 5 лет, и в более поздний период» [6].

«Несмотря на то, что в некоторых условиях синтаксического построения дети грамматически правильно оформляют концы слов и им доступно их изменение, в других аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты: «кататя аизах и коньки» (кататься на лыжах и коньках).

Если при нормальном развитии речи однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при нарушениях речевого развития дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов, поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются непредвиденные колебания.

Характерной особенностью дизонтогенеза речи является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. В случаях тяжелого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа (ест каша, сидит тульчику – сидит на стульчике). В менее тяжелых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях» [20].

Высказывания детей с общим недоразвитием речи «выявляет картину выраженного аграмматизма. Характерными для подавляющего большинства являются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам (много окнех, яблоком, кроватев; перы, ведры, крылы, гнезды и т.п.);

при согласовании числительных с существительными (пять мячев, ягодом, два руки и т.п.); прилагательных с существительными в роде и падеже (я рисую краском ручкам)» [6].

«Часто встречаются ошибки в употреблении предлогов: опускание (я идаю батиком – я играю с братиком; книге лезит тае – книга лежит на столе); замена (нига упая и тая – книга упала со стола); недоговаривание (полезя, а забор – полезла на забор; полься а уисю – пошла на улицу). Как отмечает Т.Б. Филичева: Если в этом возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм сокращения и перестановки слов, замены и пропуск предлогов – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции» [20].

«Указанные недостатки грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляется в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картине; рассказ-описание). Приведем пример: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську поимать. Он помотель (посмотрел), её там нет, убезал» [20].

«Рассказ-описание для детей малодоступен. Они обычно ограничиваются перечислениями отдельных предметов и их частей. Например, описывая машину, ребенок перечисляет: У ней колёсы есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов, стоб глюз возить – чтобы груз возить» [12].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи «активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений. Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи» [12].

Таким образом, с «момента появления первых однословных предложений, состоящих из аморфных слов-корней, фразовая речь детей

усложняется, расширяется по структуре, совершенствуется грамматическое оформление предложений, и к концу раннего возраста грамматический строй речи детей состоит из распространенных высказываний, состоящих из 5-6 слов с использованием предлогов» [3].

«Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности» [3].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, «в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. В работах С.Н. Шаховской своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития» [24].

«Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми, сообщаемые исследователями нормальной детской речи, с путями становления детской речи при нарушении развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов» [9].

«Например, первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется, как «отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», легко соотносится с первым периодом, названным А.Н. Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней»» [6].

«Второй уровень аномального развития речи, который описывается в логопедии как «зачатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения».

Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как «обиходная фразовая речь с проблемами лексико-

грамматического и фонетического строя», представляет собой соответствующий период «Усвоения морфологической системы языка».

Разумеется, ни одна периодизация не может отразить всей сложности диалектического взаимопроникновения этапов развития и сосуществования в каждом последующем этапе качеств предшествующего» [16].

«Как и в норме, так и в патологии, развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детей. Последовательность, с которой осуществляется овладение обеими категориями детей типами предложений, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс становления детской речи, как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс» [22].

«Наступает момент и в жизни детей, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг другом. Слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении.

Из-за дефектов произношения, аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны окружающим. При нарушениях развития глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей» [23].

Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с общим недоразвитием речи «обнаруживается острый дефицит в тех элементах

языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов» [20]

«Несмотря на то, что в некоторых условиях синтаксического построения дети грамматически правильно оформляют концы слов, и им доступно их изменение, в других аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты: «кататя аизах и коньки» (кататься на лыжах и коньках).

Если при нормальном развитии однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при нарушениях речевого развития дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов, поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются непредвиденные колебания» [20]

Речевая деятельность – один из специфических видов активности личности. А.Н. Леонтьев [13] под речевой деятельностью понимает процесс использования языка для общения. Таким образом, специфика речевой деятельности состоит в том, что данный процесс выступает как часть более широкой системы деятельности. Сама по себе речевая деятельность представляет собой совокупность актов говорения и понимания. Речевая деятельность содержит в себе совокупность отдельных речевых действий, каждое из которых целенаправленно и мотивировано [13].

Речевая деятельность не входит в общепринятую классификацию деятельности: познавательная, игровая и трудовая, а как бы обслуживает их.

Согласно исследованиям Л.В. Щербы [1] и других отечественных учёных, речевая деятельность представляет собой один из аспектов языка, наряду с речевой организацией, языковой системой и языковым материалом. Такая интерпретация речевой деятельности нашла распространение в

методике преподавания иностранных языков: говорение и аудирование, чтение и письмо [1].

В концепции же Л.С. Выготского [5] и А.Н. Леонтьева [13] речевая деятельность как один из ведущих «видов деятельности имеет ту же психологическую организацию: предметный мотив, целенаправленность, эвристический характер. Кроме того, Л.С. Выготский выделил фазы речевой деятельности: ориентировка, планирование, реализация плана, контроль. Однако, отличительной чертой речевой деятельности» является наличие речевых операций, каждая из которых сама по себе имеет цель и мотив [5].

В психолингвистике (А.Н. Леонтьев [13], И.А. Зимняя [11], Т.В. Ахутина, [13]) с введением в психологии понятия «деятельность общения» (коммуникативная деятельность) понятие речевая деятельность приняло узкую классификацию: деятельность – мотив которой связан с производством самой речи, а не с использованием её вне коммуникационных актов [7].

В теории речи даётся интерпретация понятия «речь», как конкретное говорение, отличающееся временными рамками и выражающееся в звуковой или письменной форме. В этой связи можно выделить виды речевой деятельности: устные – говорение, как воспроизведение речи и аудирование, как восприятие; письменные – письмо и чтение.

Кроме того в теории речевой деятельности, речевая деятельность рассматривается с точки зрения коммуникации. При этом, под коммуникацией понимается не просто получение информации, а обмен между коммуникатором (я) и перцепиентом (ты).

В структуре коммуникации учёные выделяют: источник информации (адресант); передатчик; канал связи приёмник информации; получатель информации (адресат). Такая общая модель и может применяться относительно и устройств и людей и даже животных. В соответствии с данной моделью, адресант кодирует информацию в той знаковой системе, которая используется в данной коммуникации. Относительно речевой

деятельности человека, в качестве такой знаковой системы выступает язык, звуки, буквы. Каналом связи выступает тем самым речь, а приёмник – слухозвуковые анализаторы, осуществляющие аудирование речи.

С.Л. Рубинштейн «четко выделяет в контекстной речи два взаимосвязанных плана: мыслительный и речевой, что позволяет подойти к анализу связной речи как особого вида речемыслительной деятельности. Рассматривая генезис связной речи, он отмечает, что спонтанно в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной диалогической речи к контекстной» [17, с. 60].

Речемыслительный механизм представляет собой достаточно сложный процесс, который в обобщённом смысле можно представить в виде следующей последовательности: возникновение ситуации, порождающей речь; планирование, контроль и коррекция высказывания; рефлексия.

В зависимости от того, является ли речь продуктом деятельности самого человека, или воспринимается им, различают продуктивные виды (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование и чтение). В зависимости от количества участников различают монологическую и диалогическую речь.

«При этом связная монологическая речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук – психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики» [9].

«Речевое высказывание становится только в том случае полностью понятным партнеру, когда его смысловая программа включает в себя мысли (то есть предикации) разного порядка. Предикации первого порядка передают основную идею сообщения, то, ради чего текст создается; предикации второго порядка передают основное содержание; предикаты третьего порядка, являясь дополнительными к предикатам второго порядка, уточняют, конкретизируют их, способствуя тем самым созданию полного, развернутого содержания. Различное функциональное назначение предикаций подчеркивается и их различным лингвистическим оформлением.

Предикации первого и второго порядка оформляются, как правило, глаголами, глагольными словосочетаниями или предложениями, которые Н.И. Жинкин определяет как «семантически необходимые». К «семантически необходимым» предложениям он относит те предложения, которые понятны слушателю» [9] даже в том случае, если их «изъять из текста. Предикации третьего порядка оформляются в речи атрибутивными группами: прилагательными, причастными и деепричастными оборотами или «семантически не необходимыми» предложениями.

Г.Я. Салганик [18], развивая идеи Л.С. Выготского [5] о правилах движения смыслов, дающих не их сумму, а новые смыслы, выделяет два универсальных закона движения мысли в тексте: «через субъект» и «через предикат»» [9, с. 54].

В психолого-педагогических исследованиях выделяются этапы развития речи. В доречевой период у ребёнка наблюдается крик, гуление, лепет и модулированный лепет. В возрасте полутора лет появляются звукоподражательные слова, а уже к двум годам двусловные фразы. В это же время начинается освоение грамматики. К этому возрасту ребёнок в норме уже должен понимать обращённую к нему речь: отвечать на поставленные вопросы, пересказывать, понимать обозначение предметов [9].

В психолингвистике последних лет проблема изучения детской речи выделилась в отдельную отрасль: онтогенез речи или онтолингвистика.

Данный процесс происходит природосообразно при нормальном психическом и физиологическом развитии. Даже дети, лишённые в раннем возрасте возможности воспринимать человеческую речь (так называемые дети-маугли) при погружении в социум овладевают речью. Однако, в процессе развития и формирования речевой деятельности дети совершают много ошибок. Связано это с тем, что ребёнок, начавший овладевать речью, пытается применять общие правила ко всему говоримому. В связи с этим для данного периода характерно словотворчество [2].

Освоение синтаксиса речи детьми происходит вначале с усвоения однословных предложений, затем усваиваются двусоставные предложения с опорными словами и словами открытого класса. Что касается овладения лексической стороной речи, то начинается оно с наглядного компонента, фоносемантического и только потом слово становится для ребёнка более конкретным. Связано это с тем, что ребёнок осваивает «предметный мир» постепенно, параллельно как бы проникая в смысловую природу слова. Интериоризация лексической стороны речи происходит в процессе общения и деятельности» [7].

Что же касается развития речевой деятельности у детей с различными психическими и физиологическими патологиями, то оно имеет специфические особенности.

1.2 Сюжетно-ролевые игры как средство формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Понятие игровой деятельности в педагогике не ново. Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Р.С. Немов [15], Л.С. Рубинштейн [17], Д.Б. Эльконин. В общепринятом смысле игровая деятельность представляет собой «ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста» [8]. Различают несколько типов игровой деятельности: сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, игры с предметами.

В психолого-педагогической литературе игра представляет собой один из видов активности человека. Игра – это ведущий вид деятельности ребёнка, в котором определяются основные изменения в его психическом развитии. В процессе игры происходит развитие психических процессов, переход от одной ступени развития ребёнка к другой [11].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время нет единого подхода к определению понятия игры. Нескольких столетий многими учеными предпринимались попытки дать точное определение понятию игра.

До XIX века игра рассматривалась как любая активность ребенка и не воспринималась всерьёз. Одним из первых ученых, который попытался дать научное определение понятию игры, был Карл Гросс. В своих исследованиях он предпринял попытки найти новый психолого-педагогический подход к изучению игр и дать им классификацию. В результате его исследований удалось установить, что экспериментальные игры представляют собой иные отношения, чем игры символические [5].

Позднее П.П. Блонский доказал, «что игра только общее название для самых разнообразных видов деятельности ребёнка. В частности он утверждал, что игры как таковой не существует и не существует вид деятельности, который» [4] был в точности подходил под это определение. Под игрой им понимались своеобразные отношения к действительности, характеризующиеся созданием мнимых ситуаций и переносом одних свойств предметов на другие.

Согласно исследованиям ученых, ситуации с переносом значений появляются в зачаточном уровне уже в возрасте 3 лет. Г.М. Штерн же в свою очередь говорил о том, что серьезная игра появляется только в подростковом возрасте и вносит переходный характер от игры к действительности.

Лев Семёнович Выготский в своих исследованиях говорит о том, что показателем «игры является наличие мнимой ситуации. Под мнимой ситуацией он понимал расхождение мнимого поля и поля смыслового. Например, когда ребёнок может придумать что ремень это змея, а чайник» [5] паровоз. Таким образом, происходит расхождение реального с воображаемым. Также по мнению Л.С. Выготского игра начинает формироваться в возрасте 3 лет.

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях говорит о том, что «игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребёнка в системе общественных отношений» [8].

Особый вклад в изучение проблемы определения игры внёс Ф. Фребель. Исследователь так же впервые рассматривал игру как средство обучения. Он признавал ведущую роль игры. Кроме того, автор говорит о том, что игра и учение, творчество, познание объединяются в единое целое, включены в одну игровую деятельность. На основе своих исследований Ф. Фребель особое внимание уделял изучению игр с предметами. Его исследования показали, что для ребёнка не важно наличие сложных игровых атрибутов. Игрушками могут быть обычные кубики, мячики, формы. Ребёнок сам даст нестандартный смысл и значение предметам, тем самым развивается его творческие способности и воображение [4].

Также Ф. Фребель [21] обращал внимание на народные подвижные игры и текстовое словесное оформление игры. Именно Ф. Фребель впервые создал обучающие развивающие игры на основе своих исследований. Еще одним важным исследованием автора стало упорядочение игр. Ф. Фребель осуществил систематику. До Ф. Фребеля никакой системы в детских играх не было они выбирались хаотично и случайно. Судя потому, что именно развивает игра, автор смог определить задачу каждой отдельной игры и обосновал в какой последовательности их проводить. Он разграничил, какие игры полезны для развития сенсорики, какие игры полезны для развития физических качеств и так далее. Впоследствии его исследования легли в основу создания классификации игры [21].

Интересен в рамках данного исследования подход Ж. Пиаже [10]. В частности автор говорит о том, что игра представляет собой мир аутистических грёз, мир не удовлетворяемых в реальности желаний и возможностей. Он подчеркивал важность этого мира для ребёнка. Ж. Пиаже говорил о том, что миры, создаваемые в игре для ребёнка на самом деле не менее реальным, чем процессуальный мир для взрослого. Он призывал

рассматривать детскую игру как автономную реальность, тем самым обращая внимание на то, что в игре ребёнка отражается реальная действительность взрослых.

Итак, как показал анализ психолого-педагогической литературы, единого подхода к пониманию сущностных характеристик игры не сложилось по сей день. Тем не менее, все ученые сходятся во мнении о том, что игра является многогранным понятием. С точки зрения развития личности игра выполняет следующие функции: внутриличностная и межличностная, социокультурная, биологическая. Биологическая функция заключается в том, что в игре происходит координация движения рук, тела и глаз. Игра требует затрат энергии и расслабления. Внутри и межличностная функция отражает социальные навыки, так как социальные роли выполняются в игре. Функция тем самым заключается в том, что дети в процессе игры усваивают нормы поведения взрослых, а также ценности, принятые в обществе [8].

Обобщая результаты анализ психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что игра представляет собой активность личности, направленную на условное моделирование реальных ситуаций. Также можно сказать, что игра – это особая форма деятельности в условных ситуациях, в которых воссоздаётся детьми общественный опыт.

В качестве характеристик игры выступает её двуплановость, которая присуща также драматическому искусству. Двуплановость проявляется в том, что играющий выполняет определённые действия, тратит энергию на решение конкретных, чаще всего нестандартных задач. В то же время момент этой деятельности носит условный характер, что позволяет игроку отвлечься от реальных ситуаций [8].

В психолого-педагогической литературе так и не сложилась единая классификация игр. К играм относят сенсорные игры, интеллектуальные игры, креативные игры, подвижные игры, ролевые игры, деловые организационно-деятельностные игры.

Функционально к сенсорно-деятельностным играм относятся игры, основанные на развитии чувственно-эмоциональной сферы.

Интеллектуальные игры нацелены соответственно на развитие интеллекта и мышления, требует определённого наличия знаний. Креативные игры подразумевают ассоциативные, нестандартные, конструктивно-моделирующие взгляды на мир. Подвижные игры связаны с выполнением физических действий, развитием воли, силы и фантазии. Наиболее распространённым видом в дошкольном возрасте является ролевая игра. Более подробно о ролевой игре говорится в следующем параграфе.

Ученые отмечают, что игровая деятельность детей является социальным явлением. В игре отражаются культурное развитие общества в целом. Связано это с тем, что ребёнок часто копируют взрослых. Кроме того игра реализует познавательные, эстетические и нравственные потребности детей. Тем самым игра служит не только развлечением для ребенка, но и средством качественного развития его личности.

Самым элементарным видом игры является игра с предметами. Этот вид игровой деятельности характерен детям до года. Более сложной и наиболее распространённой является ролевая игра. Ролевая игра формируется к дошкольному возрасту. К этому возрасту детей начинает интересоваться мир взрослых [10].

Дети не планируют сюжет. Роли распределяют по ходу игры в сюжет. Это очень важный аспект, так как в процессе придумывания сюжет участвует в воображении, тем самым развивая его.

Для своих любимых игр дети могут использовать как реальные предметы, атрибутами взрослых, так и подстраивать имеющиеся предметы. Кроме роли, сюжета в сюжетно-ролевой игре существуют определенные правила [13].

Наиболее привлекательными для детей являются игры, связанные с профессиями. Дети через сюжетно-ролевую игру знакомятся не менее чем с десятью профессиями. В зависимости от того насколько широко развит

кругозор ребенка, дети проигрывают различные ситуации: семейные, полеты в космос, родительство. Дети 5-6 лет способны концентрировать свое внимание на игре несколькими часами. А более старшие, зачастую увлечены общественно-политическими сценариями, нередко переплетающимися со сценариями любимых фильмов, книг [13].

Игра развивается в процессе перехода от одной возрастной группы в другую. Так, например, детям младшего дошкольного возраста ещё не в состоянии планировать развитие сюжета, чаще всего они просто повторяют одни и те же поступки взрослых. Например, моет посуду, чинит машину. Дети постарше уже демонстрируют творческий подход в игре и наиболее важным они считают отношения между участниками игры [14].

Дети старшего дошкольного возраста в игре уже занимаются распределением ролей, соблюдением правил игры.

Сюжетно-ролевые игры в дошкольном возрасте чаще всего проводятся совместно с педагогом. Это подвижные игры на формирование социальных навыков такие, как, например, магазин махерская больница. Эти игры учат детей вести себя в обществе. Сюжетно-ролевые игры чаще всего управляются именно педагогам. Кроме сюжетно-ролевых игр в дошкольных учреждениях применяется игры дидактические. Дидактическая игра нацелена на развитие формирование каких-либо познавательных учебных навыков. Дидактические игры проводятся педагогом-психологом.

«В сюжетно-ролевой игре прослеживаются несколько стадий становления, последовательно сменяющие друг друга.

Перечислим эти стадии:

- ознакомительная игра;
- ообразительная игра;
- сюжетно-ообразительная игра;
- сюжетно-ролевая игра;
- игра-драматизация» [10].

Самые ранние простые игры это игры подвижные, физические основу которых составляют движения. Так, например, ещё до года ребёнок может хлопать в ладоши, повторять движения танца. При этом движения беспорядочные. Впоследствии развития появляются предметы, ребёнок уже начинает бросать предметы, стучать с предметами, вкладывать один в другой.

Изучение понятия и классификации детской игры по сей день остается достаточно актуальным. Несмотря на то, что у исследователей детской игры несколько столетий не существует единого мнения, единого подхода к пониманию сущности игры, классификации игр. Однако все ученые сходятся во мнении о том, что игра является ведущим видом деятельности ребёнка. Особенно это ярко выражено в дошкольном возрасте. В процессе игры происходит развитие познавательных и творческих процессов, развитие личности, усвоения социальных норм и правил. Тем самым игра позволяет ребенку перейти из одного возрастного этапа в следующий. Постепенно усложняется. Каковы особенности игровой деятельности у детей с отклонениями в развитии? Для практического изучения особенностей детской игры рассматриваются такие показатели развития игры как содержание игры, самостоятельность и разнообразие игровых задач, количество игровых задач, способы решения игровых задач, содержание ролевой беседы, длительность взаимодействия по каждому из показателей. выделено критерии которые впоследствии оцениваются в баллах подсчитывается сумма баллов и переводится уровень развития игры.

«Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, по мнению Р.И. Лалаевой, следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи – алалии и афазии. Общее недоразвитие может также

отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).

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

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

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил» [12].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. В работах Н.С. Жуковой [10], С.Н. Шаховской [24] своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи «проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и

формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми, сообщаемые исследователями нормальной детской речи, с путями становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: «какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов» [3].

В какие сюжетно-ролевые игры чаще всего играют дети? Это «Семья», «Магазин», «Больница», «Парикмахерская» и т.д. В «ходе организации сюжетно-ролевых игр значительное место занимает индивидуальная работа с детьми, в которой я стремилась показать свою заинтересованность в каждом, без исключения ребенке. Особое значение такая работа имеет для малоактивных и замкнутых детей. Для этого использовала индивидуальные беседы, составление описательного рассказа по схеме, по образцу, заучивание поговорок, пословиц, стихотворений (пиктограммы), придумывание загадок, словесные игры и упражнения; проговаривание чистоговорок, потешек, дидактические игры и другое» [13].

«Очень нравятся детям такие приемы – игры-придумывание (воспитатель + ребенок) в форме «телефонных» разговоров, например: «Буратино и Воспитатель», «Баба-Яга и Продавец», «Принцесса и Полицейский» и другие, сочиняем сказку «Бабушкина избушка», «Помоги Айболиту», «Жили были...» и другие.

Целесообразно включать в сюжетно-ролевые игры словесные игры на этапе подготовительной работы, например: «Подберем красивые слова», «Я начну, а ты продолжи», «Повторяй-ка», «Будь внимателен!» и другие» [13].

«Элементы сюжетно-ролевых игр хорошо использовать и в ходе непрерывной образовательной деятельности – диалоги в парах, например: «Гирлянды ассоциаций» (мама-любимая-красивая-добрая, бабушка-пирожки-сладкое-конфеты...), «Семья слов» (дружить-подружка-дружок-дружочек-дружище-дружба-дружелюбие-дружеские...)» [10].

«Нестандартная форма организации сюжетно-ролевых игр – использование макетов. На столах, секциях шкафов, в картонных коробках, которые специально переделаны и оформлены, разворачиваются декорации для игр с мелкими игрушками. Таким образом, организуются любимые игры детей «Сельский двор», «ПДД», «Мини-магазин». За макетом разворачивается режиссерская игра: ребенок придумывает сюжет, события, выполняет сразу одну или несколько ролей.

Необходимо вовлекать в игру всех детей, помогая разнообразить игры, включить в нее сюжетные линии новых действующих лиц.

Однако не следует навязывать тему, сюжет игры, а давать только рецепты поведения. Руководя игрой, важно решать и развивающие, и воспитывающие задачи. В совместной игре с детьми постепенно переводить их к более сложному преобразованию знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Необходимым условием успешного развития речи детей в сюжетно-ролевой игре является подбор разнообразных игрушек – кукол, одежды для них, наборов посуды, мебели, овощей и фруктов, машин различного назначения, словом, развивающей среды. И здесь на помощь приходят родители группы. Они помогают изготавливать атрибуты к сюжетно-ролевым играм, шить костюмы, подбирают иллюстрации для оформления альбомов, активно участвуют в постановках, конкурсах-викторинах, родительских собраниях» [24].

«Тесное взаимодействие с семьей – основа работы. Только совместными усилиями можно добиться эффективных результатов. Для родителей целесообразно проводить консультации, тренинги «Как я играю с ребенком», «Ребенок и сюжетно-ролевая игра», совместные семейные проекты «Семейное дерево». Организовывать выставки совместных рисунков и поделок, папки передвижки, проводить родительские собрания» [10].

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

2.1 Выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Целью экспериментального исследования было выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось на базе АНО ДО Планета Детства Лада детский сад № 203 Алиса г. о. Тольятти. В эксперименте участвовали 12 детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (приложение А).

Показатели сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня и диагностические задания были подобраны на основе исследований В.П. Глухова [8], Н.В. Нищевой [16], Т.Б. Филичевой [20] (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
«Умение строить грамматически правильные фразы в диалогической речи» [8]	Диагностическое задание 1. Выявление уровня сформированности грамматического строя в диалогической речи (автор: Т.И Гризик)
Умение грамматически правильно строить фразы с опорой на наглядность	Диагностическое задание 2. Выявление уровня сформированности грамматического строя с опорой на наглядность (автор: Е.А. Стребелева)
Умение грамматически правильно употреблять существительные	Диагностическое задание 3. Выявление правильного употребления единственного и множественного числа существительных (автор: Л.Ф. Спинова)
Умение правильно употреблять в речи глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету	Диагностическое задание 4. Выявление уровня сформированности грамматического строя речи при составлении рассказа по наглядному сюжету (автор: Е.А. Стребелева)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Умение правильно употреблять в речи прилагательные	Диагностическое задание 5. Выявление уровня сформированности грамматического строя речи при составлении рассказа – описания игрушки (автор: О.С. Ушакова)

Экспериментальное исследование проводилось после тихого часа индивидуально с каждым ребенком. Дадим краткое описание диагностических заданий.

Диагностическое задание 1. Выявление уровня сформированности грамматического строя в диалогической речи (автор: Т.И Гризик) [8].

Цель: выявление умения строить грамматически правильные фразы в диалогической речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ход исследования: «ребенок сидит перед/рядом с логопедом за столом. Логопед задает ряд вопросов ребенку: Давай с тобой познакомимся. Чем ты занимаешься в детском саду? Как ты играешь с (названная игрушка)? Что ты делаешь, когда собираешься в детский сад? Чем ты занимаешься, когда приходишь из детского сада?

Критерии оценки.

1 балл (низкий уровень) – отказывается отвечать, не понимает вопроса, отвечает не по вопросу, не может составить фразу.

2 балла (средний уровень) – ответы односложные, отмечается бедность лексики, в ответах грамматические ошибки, требуется повторение вопроса.

3 балла (высокий уровень) – ответы полные, лексика соответствует возрасту, фраза грамматически правильно построена» [8].

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты выявления уровня сформированности умения строить грамматически правильные фразы в диалогической речи

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	4	8
%	-	33%	64%

Целью 1 задания было выявление уровня строить грамматически правильные фразы в диалогической речи

В экспериментальной группе преобладает низкий уровень (65%) «умения строить грамматически правильные фразы в диалогической речи» [8]. Низкий уровень показали дети с III уровнем ОНР с дизартрией, задержкой речевого развития. Эти дети (Всеволод Б., Мяким Д., Максим Е., Антонина М., Алиса Н., Анита О., Павел Р., Елена Р.) не смогли составить фразу. После предъявления вопроса не проявляли никаких речевых реакций. При предъявлении наводящих вопросов отвечали односложно «да» или «нет».

В экспериментальной группе средний уровень умения строить грамматически правильные фразы в диалогической речи показали дети с III уровнем ОНР с задержкой речевого развития и стертой дизартрией. В построении фразы дети допускали следующие ошибки: заменяли фразу словом (катаю, возу, игаю, на поу – катаю на полу) Михаил Д.; Артем Д. пропуск подлежащего (я мою руки – мою руки);

Комбинированные ошибки: пропуск подлежащего и пропуск предлогов Марина К. (я играю с куклами – игаю куками). В ответах наблюдались грамматические ошибки, которые сочетались с нарушениями в структуре фраз и лексическими заменами Миросла Ш. (я качаю кукол – куков катаю), многим требовалась помощь в виде наводящих вопросов, которая способствовала составлению фразы из двух слов.

Диагностическое задание 2. Выявления уровня сформированности грамматического строя с опорой на наглядность (автор: Е.А Стребелева) [8].

Цель: выявление уровня сформированности умения составлять грамматически правильные фразы с опорой на наглядность у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ход исследования: «ребенок сидит перед/рядом с логопедом за столом. Логопед предъявляет ребенку картинку и просит его сказать, что на ней нарисовано. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что на ней нарисовано, кто что делает».

Наглядный материал: сюжетные картинки.

Лингвистический материал:

Девочка режет бумагу.

Девочка поливает цветы.

Мальчик несет ведро (держит шарик).

Мальчик прыгает по лужам.

Дети катаются с горки.

Мальчик играет в песочнице.

Девочка сидит на лавочке.

Критерии оценки.

1 балл (низкий уровень) – не смог составить фразу, не пользуется помощью, отказ от выполнения.

2 балла (средний уровень) – ответы односложные, скудная лексика, аграмматизмы, нарушение структурной последовательности фразы, в ответах грамматические ошибки, пользуется помощью.

3 балла (высокий уровень) – фраза построена грамматически правильно, структурировано, с первого раза» [8].

Результаты диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты выявления уровня сформированности умения составлять фразы с опорой на наглядность

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	9	1
%	17%	75%	9%

В экспериментальной группе преобладал средний уровень (70%) сформированности умения составления фразы с опорой на наглядность. Низкий уровень показали дети с III уровнем ОНР с дизартрией и задержкой речевого развития. В ответах у детей Елена Р., Мирослава Ш., Анита О., Всеволод Д. были ошибки в структуре фраз: не смогли составить фразу; замена фразы на слово-действие (мальчик играет в песочнице – иглает, мальчик прыгает по лужам – пыгает), на слово – предмет (девочка поливает цветы – девока); пропуск главных членов предложения (девочка поливает цветочки – цветокав).

Некоторые дети называли отдельные предметы на картинке, показывая на них. Нарушения в структуре фразы сочетались с грамматическими ошибками в структуре фразы: ошибки в согласовании (девочка поливает цветочки – цветокав), в употреблении глагола в нужном времени (мальчик играет в песочнице – игать, мальчик прыгает по лужам – пыгать). Лексический запас детей не соответствовал норме, дети не могли назвать такие предметы, как горка, шарик (воздушный), лужи.

В экспериментальной группе средний уровень показали дети с III уровнем ОНР с задержкой речевого развития и стертой дизартрией. Дети не могли составить развернутую фразу, фразы состояли из двух слов, при этом структура фразы была нарушена. Были такие ошибки в структуре фразы:

- пропуск подлежащего (девочка режет бумагу – лежит бумагу);
- пропуски второстепенных членов предложения (девочка режет бумагу – девотька лежит).

Комбинированные ошибки:

– пропуск подлежащего и пропуск предлогов (мальчик прыгает по лужам – пльгат узем);

– перестановка слов во фразе и пропуск подлежащего (мальчик держит шарик – саиком дезит).

Детям предлагалась помощь в виде наводящих вопросов, которой они пользовались при составлении двусловных фраз. Реакция на помощь была адекватная. В ответах были грамматические ошибки в употреблении настоящего времени глагола (мальчик держит шарик – мальчик дежав), сочетающиеся с пропуском подлежащего, в изменении окончаний существительных (мальчик прыгает по лужам – пльгат луза, мальчик несет ведро – несет ведов, девочка режет бумагу – режет бумаге).

Диагностическое задание 3. Выявление правильного употребления единственного и множественного числа существительных (автор: Л.Ф. Спинова).

Цель: выявление умения грамматически правильно употреблять единственное и множественное число существительных у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ход исследования. Педагог показывает детям картинку и предлагает назвать предмет или предметы, изображенные на картинке: «Скажи, это что» или «Это кто?».

Наглядный материал: картинки, изображающие один или много предметов и слова (груша – груши, варежка – варежки, стол – столы, стул – стулья, зеркало – зеркала, дерево – деревья).

Критерии оценки.

Высокий уровень (3 балла) – правильное и самостоятельное выполнение всех заданий.

Средний уровень (2 балла) – многочисленные ошибки в непродуктивных формах словоизменения.

Низкий уровень (1 балл) – правильные ответы лишь в единичных случаях или отказ от выполнения задания.

Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты выявления уровня умения грамматически правильно употреблять существительные у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	7	5
%	-	58%	42%

Из таблицы мы видим, что детей с высоким уровнем развития умения грамматически правильно употреблять единственное и множественное число существительных не выявлено. Такие дети могут правильно и самостоятельно сказать, что изображено на все представленных карточках, которые показывал педагог. Например, Анита О. назвала все картинки, но запуталась при произнесении множественного числа слова «Зеркала» вместо этого она сказала: «Зеркалы».

В экспериментальной группе средний уровень был диагностирован у 7 детей это 58%. Всеволод Д., Артем Д., Павел Р., Михаил Д., Максим Е., Махим Д., Марина К. Эти дети смогли рассказать, что изображено на картинках только при помощи дополнительных вопросов педагога. Например, Павел Р., все изображенные предметы называл в единственном числе, так он сказал, где нарисовано много варежек, что тут «варежка» и только после вопроса педагога: «Посмотри, тут же не одна варежка. Как сказать, что их тут много?» Павел Р. исправился и ответил правильно. А Михаил Д. неправильно использовал окончания – вместо «груши» он сказал «грушей», «варежки» ребенок сказал, что много «варежков». После помощи педагога, а именно вопросов: «Давай вместе подумаем, как будет правильно? Не «варежков», а две ... Ребенок исправлялся и правильно подбирал окончания для множественного числа.

Детей с низким уровнем было выявлено 5 человек, что составило 42% от всей группы. Например, Алиса Н., Антонина М., эти дети не смогли

справиться с заданием даже при помощи педагога. Антонина М, после первой ошибки полностью отказалась выполнять задание.

Диагностическое задание 4. Выявление уровня сформированности грамматического строя речи при составлении рассказа по наглядному сюжету (автор: Е.А. Стребелева).

«Цель: выявление умения правильно употреблять в речи глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ход исследования: перед ребенком за столиком сидят кукла и заяц. На столе изображена ситуация чаепития. Воспитатель просит ребенка рассказать, что делают персонажи.

Инструкция: «Посмотри и расскажи, что делают кукла и зайчик».

Наглядный материал: кукла, игрушечный заяц, детский столик, столовые приборы и посуда.

Критерии оценки.

1 балл (низкий уровень) – не смог составить фразу, не пользуется помощью, отказ от выполнения, ответы односложные.

2 балла (средний уровень) – скудная лексика, нарушение структурной последовательности фразы, в ответах грамматические ошибки, пользуется помощью.

3 балла (высокий уровень) – фраза построена грамматически правильно, структурировано, с первого раза» [8].

Результаты диагностики представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень умения правильно употреблять в речи глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	2	10
%	-	16%	84%

Из таблицы мы видим что, дети с высоким уровнем развития умения употреблять в речи глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету отсутствуют.

В экспериментальной группе средний уровень был диагностирован у 2 детей это 16 % . Всеволод Д., Артем Д., Эти дети смогли составить рассказ с использованием глаголов по наглядному сюжету, но с небольшими подсказками педагога. Например: Всеволод Д., рассказал что Кукла Маша пьет чай с сушками. И далее при помощи наводящих вопросов педагога мы составили рассказ. «Что делает заяц?»; «Он сидит.»; «А где он сидит?»; «А давай скажем полным предложением. «Заяц сидит на стуле и пьет чай с сушками.» Артем Д., не правильно использовал глаголы в речи при описании ситуации чаепития, вместо «Кукла сидит на стуле и пьет чай.» он говорил что «Кукла на стуле и чай», после вопроса педагога а где сидит кукла и что она делает, ребенок отвечал: «Кукла сидит и пьет.»; «А что пьет?»; «Кукла пьет чай.»

Детей с низким уровнем было выявлено 10, что составило 84 % от всей группы, это Алиса Н., Павел Р., Михаил Д., Максим Е. Максим Д. Марина К, .Антонина М., Анита О., Елена Р., Мирослава Ш., эти дети не смогли справиться с заданием даже при помощи педагога. Антонина М, после первой ошибки полностью отказался выполнять задание. Остальные дети не хотели составлять рассказ, а скорее им было интересно играть, на вопросы педагога они не отвечали, а выполняли действия с персонажами.

Диагностическое задание 5. Выявление уровня сформированности грамматического строя речи при составлении рассказа по описанию игрушки (автор: О.С. Ушакова).

Цель: выявление умения правильно употреблять в речи прилагательные у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Ход исследования: «ребенок сидит рядом с логопедом за столом. Логопед показывает ребенку игрушку и просит его описать ее.

Инструкция: «Посмотри внимательно на игрушку и опиши ее».

Наглядный материал: игрушка (кукла, машина).

Критерии оценки.

1 балл (низкий уровень) – не смог составить фразу, не пользуется помощью, отказ от выполнения.

2 балла (средний уровень) – ответы односложные, перечисление некоторых признаков, в ответах грамматические ошибки, пользуется короткой фразой, пользуется помощью.

3 балла (высокий уровень) – фраза построена грамматически правильно, развернуто, структурировано, с первого раза» [10].

Результаты диагностики представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень умения правильно употреблять в речи прилагательные

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	1	11
%	-	8%	92%

Исходя из данных таблицы мы видим, что детей с высоким уровнем умения употреблять в речи прилагательные не было выявлено.

В экспериментальной группе средний уровень был диагностирован у 1 ребенка это 8% (Всеволод Д.), он при помощи вспомогательных вопросов педагога описал все показанные игрушки. Например: «Это машина, мне нравится с ней играть» Педагог задавал вопросы «Какая это игрушка, какого она цвета?». Ребенок отвечал: «Машина красная», «Кукла красивая». Педагог задавала дополнительные вопросы, например: «Какого цвета платье, какая кукла большая или маленькая?». Ребенок отвечал односложными предложениями, например: «Кукла большая»; «Кукла красивая»; «Кукла в синем платье».

Детей с низким уровнем было выявлено 10 человек, что составило 75% от всей группы, это Алиса Н., Павел Р., Михаил Д., Максим Е., Махим Д., Марина К., Антонина М., Анита О., Елена Р., Мирослава Ш., эти дети не

смогли справиться с заданием даже при помощи педагога. Дети отказывались отвечать на вопросы. После дополнительных вопросов дети просто говорили, что это – кукла или это машина.

Результаты экспериментальной работы по выявлению уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня представлены на рисунке 1.

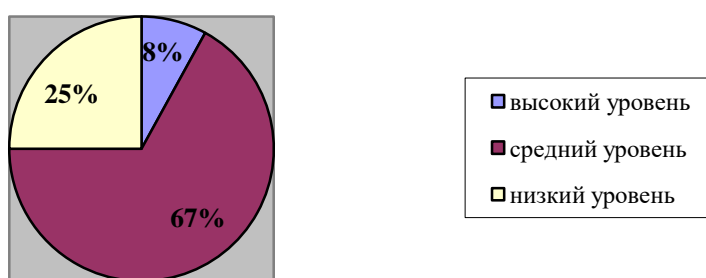


Рисунок 1 – Уровень грамматического строя речи у детей 6-7 лет с ОНР на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, на основании проведенного экспериментального исследования, направленного на выявление уровня и особенностей сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы:

Высокий уровень сформированности грамматического строя речи показал один ребенок Максим. В целом, грамматический строй этого ребенка можно отнести приближенным к норме. Отмечаются незначительные нарушения словообразования (в образовании относительных прилагательных и сложных слов); невыраженные трудности словоизменения. Например, эти трудности проявляются при согласовании числительных с существительными. Грамматическое оформление фразы без грубых нарушений.

Средний уровень развития грамматического строя речи отмечается у Михаила, Артема, Максима, Марины и Антонины. У этих детей выявлены значительные затруднения в выполнении более 2-3 заданий.

Низкий уровень был диагностирован у Аниты, Алисы и Павла. У детей выявлено отклонение от возрастной нормы. Не справляются с предложенными заданиями на словоизменение, словообразование и построение предложений. Также в некоторых случаях детям оказалась неэффективна помощь педагога.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей с ОНР III уровня имеются нарушения во владении как морфологическими, так и синтаксическими элементами, наблюдаются трудности не только в выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, но и в их сочетании, встречаются разнообразные аграмматизмы: неправильное согласование числительных с существительными (две ложки – два ложка, два стола – две стола); неправильное употребление глаголов (стал собирал – стал собирать); неправильное употребление предложных окончаний (с горка – с горки); неправильное употребление предлогов, союзов (девочка выходит с школы – девочка выходит из школы). Особую трудность вызывает понимание грамматических форм: единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, значение предлогов, логико-грамматических отношений. Среди форм словообразования наибольшие трудности вызывает образование множественного числа существительных, относительных и притяжательных прилагательных, приставочных глаголов и сложных слов.

2.2 Содержание и организация работы по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевых игр

Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание работы по формированию у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи грамматического строя речи посредством сюжетно-ролевых игр.

Формирующий эксперимент включал:

- разработку содержания сюжетно-ролевых игр в соответствии с показателями сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;
- реализована поэтапная совместная деятельность педагога и детей в режимные моменты с применением сюжетно-ролевых игр, включающая подготовительный и поведенческий этапы.

Формирующий этап исследования строился на основании данных, полученных на констатирующем этапе и на основании исследований следующих авторов: М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Н.И. Лепской, А.Г. Арушановой, М.Ф. Фомичевой, В.С. Мухиной.

Для решения первого этапа формирующей работы мы отобрали сюжетно-ролевые игры, а именно: «Семья»; «Больница»; «Магазин»; «Стройка»; «Парикмахерская»; «Школа».

Содержание сюжетно-ролевых игр подбиралось в соответствии с показателями сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

В процессе организации сюжетно-ролевых игр дети практически проводили анализ, синтез, обобщение и классификацию, отбирая именно те игрушки, которые нужны для определенного действия (отбирали предметы одежды, чтобы организовать игру с куклой; кубики, чтобы погрузить их на

машину, и т. д.). В процессе этой работы мы активизировали речь детей, стимулируя детей называть, «Что это за игрушка?», «Какая она?»

Все игры преподносились на зрительно-предметном уровне. Каждой игре предшествовал пропедевтический период, который подводил детей к ее выполнению. На этом этапе проводились беседы для понимания детьми задач игровой деятельности, например перед игрой в магазин педагог провела беседу «Кто работает в магазине». Целью данной беседы являлось выявление знаний детей, кто работает в магазине и что они делают, например продавец пробивает товар, взвешивает и отдает покупателю. Покупатель приходит в магазин, чтобы приобрести определенный продукт для этого он выбирает, считает деньги и оплачивает товар. А перед игрой в больницу мы провели беседу «Что мы делаем, когда болеем?». Для того чтобы выявить знания у детей «зачем мы ходим в больницу?»; «Кто работает в больнице?»; «что делают врачи в больнице?».

Особое внимание уделялось речи детей в игровой деятельности. От них требовалось обязательное проговаривание своей деятельности для того чтобы ребенок правильно мог объяснить свои действия, например: «Я делаю укол», проговаривая свои действия, ребенок учится правильно выстраивать свои мысли в предложении. Для этого мы использовали конкретные схемы с изображением предметов и действий, при помощи которых ребенок сначала выстраивал картинки в определенном порядке, а далее по ним формулировал свои мысли. Детям давались такие картинки: человек, укол, таблетка, градусник, и картинки с изображением действий – врач делает укол, пациент пьет таблетку, медсестра ставит градусник. Далее по этим картинкам ребенок строит грамматически правильно свое предложение «Врач делает укол пациенту» опираясь на наглядный материал.

Далее рассмотрим содержание работы по формированию грамматического строя речи посредством сюжетно-ролевых игр.

Формирование грамматически правильной речи посредством сюжетно-ролевых игр осуществлялось поэтапно. На подготовительном этапе перед

любой сюжетно-ролевой игрой проводилась предварительная работа, включающая тематические беседы: проговаривались правила поведения во время игр, особенности сюжетно-ролевых игр. При этом дети вовлекались в активный диалог. Мы спрашивали у детей, «В какие игры обычно они играют дома?», дети отвечали на эти вопросы. Например, Арина сказала, что она любит играть дома в куклы, а Артем играет с братом в гараж. Стоит отметить, что на данном этапе многие испытуемые отвечали односложными фразами. Было сложно добиться развёрнутого ответа и насыщенного диалога, что, впрочем, не противоречит результатам диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

На втором этапе (поведенческом) – в ходе самой сюжетно-ролевой игры – шла работа по закреплению грамматических навыков в общении детей (в игре). Проведение подготовительной работы дает возможность предупредить грамматические ошибки детей, а в сюжетно-ролевой игре создаются условия для практики речевого общения.

В ходе сюжетно-ролевой игры «Семья» реализовывалась цель: формирование умения правильно употреблять в речи глаголы. В предварительной работе проводилась этическая беседа на тему «Семья». Педагог задавал детям такие вопросы, которые предполагали при ответе использование глаголов, и контролировал правильность их употребления: «Что делают?». В ходе беседы установили, что в семье каждый исполняет определённую роль. Например, Всеволод сказал, что в семье папа помогает маме в домашних делах, моет посуду, развешивает белье. Антонина сказала, а у меня в семье папа много работает, а маме помогаю я. Педагог задавала уточняющие вопросы: «Как ты помогаешь маме?» Антонина ответила, что она моет посуду, убирает свои игрушки, помогает развешивать белье. После беседы с детьми педагог уточнила у детей, так какие обязанности по дому выполняет члены семьи, Вася ответил, что мама готовит, убирает, стирает, а так же работает. А папа помогает маме по дому, ремонтирует и работает. А ребенок играет. Педагог спросила, а как вы думаете, в чем заключается роль

бабушек и дедушек в семье? Алиса ответила, мои бабушка и дедушка помогают моим родителям, когда я болею, а родители работают они сидят со мной. А мои бабушка и дедушка, сказал Павел, играют со мной, когда родители уходят в магазин. Мы выяснили с детьми, как они могут помогать родителям в домашних делах.

На поведенческом этапе – в ходе сюжетно-ролевой игры «Семья» совершенствовалось умение использовать глаголы в повелительном наклонении (стой, принеси, разложи, найди), а также умение правильно спрягать глаголы по лицам и числам, употреблять глаголы настоящего времени и прошедшего времени. Вначале распределили роли в игре: мама (Антонина), папа (Всеволод), дети (Марина, Артем), бабушка (Алиса) и дедушка (Павел). Во время игры проигрывались различные сюжеты, педагог задавал вопросы, способствующие различному употреблению глаголов. Для детей изготовлены карточки с картинками под каждую роль с изображением действий членов семьи, а сверху каждой картинке прописан соответствующий вопрос. Например, сюжет «Семейный праздник». Педагог задавала вопрос: «Что делают ваши родители, когда готовятся к празднику?» С детьми вспомнили перечень действий по подготовке к празднику (закрепляли умение правильно спрягать глаголы по лицам и числам). Педагог предложил проиграть эту ситуацию. Картинка для роли мамы: изображены мама и папа, мама показывает на стол, изображены бабушка и дедушка, сверху картинке написано: «К нам приедут в гости бабушка и дедушка. Помоги мне, пожалуйста, накрыть на стол. О чем еще может попросить папу мама? О чем может попросить мама детей при подготовке к приезду гостей?». Такой работой закрепляли умение использовать глаголы в повелительном наклонении. Перед игрой каждая роль и картинка к ней обсуждались с детьми. После обсуждения дети проигрывают сюжет, закрепляя тренируемые умения. Мама (Антонина) сказала, папе сейчас к нам придут гости. Я приготовлю ужин, ты накрой на стол (употребление глагола в повелительном наклонении). Дети, Марина и Артем, уберите свои игрушки. Позвонили

бабушка Алиса и дедушка Павел. Да, ответила мама Антонина, – открой дверь, пожалуйста. Бабушка (Алиса) помогла маме накрывать на стол, а дедушка помог папе дорезать салаты (совершенствовалось умение правильно спрягать глаголы по лицам и числам, употреблять глаголы настоящего времени и прошедшего времени). После того как семья все приготовила к семейному празднику они сели все за стол. Стоит отметить, что дети старались подражать взрослым. Антонина, выполняя роль мамы, демонстрировала модель поведения, которая, по всей видимости, наблюдается ребёнком дома: строгая, требовательная. В речи в данной игре строили сложные предложения, с большим количеством глаголов: принеси чашку и раздай конфеты, я буду протирать пыль, а ты поливай цветы и так далее.

Данная игра проигрывалась несколько раз во время формирующего эксперимента, дети менялись ролями.

В процессе этой сюжетно ролевой игры мы формировали умение детей использовать в своей речи глаголы для этого мы стимулировали детей проговаривать свои действия, задавать вопросы друг другу, говорить, что нужно сделать другому члену семьи, посредством использования указания действий, например «Папа, сделай салат. Для этого порежь овощи и поставь салат на стол».

В ходе сюжетно-ролевой игре «Больница» реализовалась цель: формирование умения строить фразы в диалогической речи. В предварительной работе проводилась беседа «Больница». Педагог задавал детям вопросы, которые предполагали при ответе использование умения правильно строить фразы в речи. При проведении беседы выяснилось, что в игре больница у каждого есть своя роль. При просмотре карточек, которые педагог подготовил заранее, мы вместе с детьми выясняли, что у каждого в больнице есть своя роль. Обсуждали с детьми, что говорит врач своему пациенту? Что ему отвечают? Например: рассматривая карточку с изображением медсестры, делающей укол пациенту, педагог предложил двум

детям разыграть эту ситуацию. Марина будет медсестрой, а Артем будет пациентом. Педагог спросил: «Марина, как ты думаешь, что говорит медсестра, когда делает укол пациенту?» Марина ответила: «Расслабьте руку, я сейчас сделаю вам укол, не бойтесь, будет не больно, и не смотрите». А Артем сказал: «Я не боюсь уколов». Медсестра сказала: «Хорошо, я все уже сделала, держите ватку». Артем: «Я даже не заметил, как вы мне сделали укол. Спасибо». В ходе данного диалога мы формировали умение ребенка строить диалог, правильно задавать вопросы, отвечать на них, выражать при помощи речевых средств свои чувства, правильно строить предложения, использовать в предложениях разные части речи, такие как существительное, глагол и тд.

В группе было организовано пространство: кушетка, халаты, чепчики, игрушки-аналоги медицинского оборудования. Для игры использовался наглядный сюжет. Наглядный сюжет использовался для построения игры в больницу.

При построении этого диалога педагог помогала детям построить правильный диалог и сюжет по картинке. Например, когда Марина медсестра спросила, что нужно сделать потом («наверное, дать пациенту вату»). На второй карточке «Доктор слушает пациента». Павел захотел быть врачом, а роль пациента предложили Антонине. Задавался вопрос: «Как вы думаете, врач зачем смотрит пациента?» Павел отвечает полным предложением: «Врач смотрит пациента, чтобы поставить ему диагноз».

Педагог предложил детям: «Давайте с вами попробуем изобразить, что отражено на карточке».

Педагог спросил у ребенка, играющего роль пациента: «Как тыходишь к врачу в кабинет?» Ребенок-пациент: «Постучала в дверь, зашла и сказала: «Здравствуйте, можно войти?» Павел (врач): «Да, можно проходите. Что у вас болит?» Антонина: «У меня болит горло». Павел: «Садитесь, я сейчас вас послушаю и посмотрю ваше горло. Открывайте рот и скажите «А-а-а»». Каждый раз дети проговаривают вслух то, что они будут сейчас

делать: «Сейчас я возьму ложечку и посмотрю Ваше горло». После того как врач посмотрел горло у пациента, он говорит: «Да, у вас горло красное, сейчас я выпишу вам лекарства. Смотрите, вот это лекарство надо принимать 2 раза в день. Пациент: «Спасибо хорошо, буду лечиться. Досвидания».

Игра проводилась совместно с педагогом, что позволяло задавать тон беседе во время игры, задавать вопросы, требующие развёрнутого ответа. Данная игра была направлена на умение строить грамматически правильные фразы в диалогической речи детей.

В процессе этой игры мы формировали умение ребенка построить диалог с другим ребенком. А для этого надо уметь выслушать своего собеседника и правильно грамотно задавать свои вопросы так, чтобы собеседник смог понять и продолжить диалог.

В ходе сюжетно-ролевой игры «Магазин» реализовалась цель: формирование умения правильно употреблять в диалогической речи прилагательные. В процессе игры с детьми отрабатывалось умение употреблять прилагательные, отвечающие на вопросы – какая? какой? какие? какое? Например: «Какие конфеты?» Ответ: цветные, маленькие, шоколадные, вкусные, сладкие. В процессе игры так же использовался наглядный материал: сюжетные картинки, изображающие сцены в магазине. После рассказа по картинке мы выбрали продавца Всеволода и покупателя Алису, предложили им разыграть ситуацию «магазин», в которой покупатель покупает 1 килограмм конфет. Педагог спрашивает у детей: «Как ведет себя покупатель в магазине?» Покупатель заходит в магазин, здоровается с продавцом: «Здравствуйте, у вас есть 1 кг конфет?» Продавец спрашивает: «Какие конфетки вам нужны?». Покупатель: «Вкусные». Продавец: «Смотрите, у нас есть конфеты в красном фантике и зеленом, есть большие конфеты, а есть маленькие конфеты, какие вам нужны?» Покупатель говорит: «Я хочу конфеты в синем фантике большие и вкусные, есть такие?» Продавец: «Да, сейчас принесу». Продавец взвешивает на весах 1 кг конфет и ставит на кассу. Педагог напомнила, то покупателю заплатить за конфеты и

спросила, как это он может сделать. Покупатель сначала спрашивает, сколько стоят эти конфеты, а продавец говорит о цене. Покупатель достает кошелек и смотрит, есть ли у него столько денег, а затем отдает 5 рублей продавцу и забирает конфеты. Нами была разыграна ситуация когда покупатель покупает яблоко (Какое?), Пальто (Какое?), Игрушка (Какая?). В процессе игры мы заметили то, что дети подражают речи взрослых и переносят поведение своих родителей в магазине. В процессе проведения этой игры мы сформировали умение грамотно выстраивать и обогащать свою речь описательными прилагательными.

В ходе сюжетно-ролевой игры «Стройка» реализовалась цель: формирование умения правильно строить фразы с опорой на наглядность. Проводилась на основе наглядности (сюжетных картинок) в специально оборудованной для игры зоне, в которой располагались каски, игрушки-аналоги инструментов, большой объёмный конструктор. Во время предварительной беседы проговаривали с детьми основные термины строителей, вспомнили с опорой на наглядность (карточки) основные строительные инструменты (молоток, отвертка, пила) По сюжету игры дети строили питомник для бездомных кошек и собак. Во время проигрывания ситуации сначала просто принялись конструировать и играть с животными, инструментами, практически не общаясь друг с другом. Тогда мы вмешались и предложили детям построить для их животных питомник. Педагог сказал: «Ребята, а кто знает, что такое питомник? Дети не смогли ответить на этот вопрос, тогда мы рассказали, что питомник – это дом для животных, которые живут на улице. Давайте мы с вами пофантазируем, как должен выглядеть питомник?» Педагог предложил детям несколько картинок с изображением различных построек. Маша, посмотрев на предложенные картинки, сказала: «Питомник должен быть большой, теплый, и красивый». Павел сказал, что дом для животных должен быть крепким. Педагог предложил: «Давайте попробуем построить питомник. Из каких материалов мы будем его строить?» Обратились вновь к картинкам, на которых было изображено, из

чего можно построить дом (конструктор, пластилин, кубики, бумага). Света сказала: «Давайте построим дом из конструктора, он прочный и большой». Для этого мы поделили детей по парам, в каждой паре 1 ребенок строил, а второй ребенок давал инструкцию по карточке. У каждой пары получился свой дом для животных, про который они составили рассказ по шаблону педагога. Например, Всеволод и Павел при помощи педагога: «Мы построили дом для нашей кошки. Он большой, красного цвета, с белой крышей, у него есть окна и большая дверь». После того как каждая пара рассказала о своем доме, педагог похвалила детей за их постройки. Тем самым дети научились строить предложения с опорой на наглядность.

В ходе сюжетно-ролевой игры «Школа», реализовалась цель: формирование умения грамматически правильно употреблять существительные. Для данной игры была организована предметно-игровая среда: школьная доска, карандаши, линейки, тетради в клетку, журнал, указка, кукла в школьной форме, касса букв, ластик, портфель, пенал, палочки счётные, мел, цифры, предметные картинки, набор слогов, букварь, ребусы, звонок.

В несколько этапов проводилась предварительная работа, в ходе которой были реализованы: беседа о школе, о школьных принадлежностях, ориентируясь на иллюстрационный материал; дидактическая игра «Собери портфель»; сюжетно-ролевая игра «Урок в школу»; рисование школьных предметов.

В процессе предварительной работы дети познакомились со многими терминами, которые вводились в активный словарь при проигрывании: карандаш, ручка, доска, учитель, ученик, пенал, портфель, линейка. Данная игра являлась кульминационным и заключительным этапом формирующего эксперимента, в ходе которого дети проявляли в грамматическом строе речи позитивные тенденции: верное употребление существительных, согласование главных членов и второстепенных в предложениях, связная и внятная монологическая, диалогическая речь.

В ходе проведения образовательной деятельности в водной части мы предложили каждому ребенку собрать свой портфель в школу и попросили рассказать, что он туда положил. Всеволод сказал: «Я взял собой пенал, машину, вертолет». Педагог спросила, для чего ему понадобились эти предметы в школе? И объяснила, что дети в школе учатся писать, читать и считать, и спросила у него: «Давай подумаем, для чего тебе в школе нужна будет машина и вертолет? Чтобы ты еще положил в портфель?» Всеволод сказал: «Тогда надо взять книгу и бумагу, но машину я возьму играть после урока». А Маша положила в свой портфель куклу и платье и сказала: «Я в школе буду, как в садике играть в игрушки». Педагог объяснила, что в школе в игрушки не играют, в школе уже большие дети учатся и для этого нужно взять в школу пенал, а в него положить ручку и карандаш. Всеволод добавил, что ручкой и карандашом пишут в тетради и ее тоже нужно взять. Педагог сказала: «Правильно, а еще надо взять учебник». После того как дети рассказали, что они положили в портфель, педагог предложила пройти в класс и сесть за парты, она сказала: «Я буду учителем, а вы учениками, приготовьте ручки, карандаши, учебник и тетрадь. Мы сегодня с вами будем повторять предметы, которые нужны для школы. Посмотрите на картинку на доске. Что изображено? Что дети делают, когда знают правильный ответ?» Алиса подняла руку и сказала, что поднимают руку и отвечают. Педагог предложил: «Сейчас давайте нам расскажет Павел у доски, какие предметы он возьмет завтра в школу?» Павел говорит: «Ручку карандаш, пенал, тетрадь, учебник». Педагог предложила детям открыть тетрадь и нарисовать предметы, которые они будут брать в школу.

Посредством данной сюжетно-ролевой игры мы формировали у детей умение правильно называть предметы, использовать имена существительные в своей речи. Стоит отметить, что предложенные нами сюжетно-ролевые игры органично включались в игровую деятельность и самостоятельные игры дошкольников.

2.3 Динамика сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Для того чтобы проследить динамику сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня мы провели контрольную диагностику, которая осуществлялась при помощи диагностических заданий, описанных в параграфе 2.1.

Диагностическое задание 1.

Цель: выявление уровня сформированности умения у детей строить грамматически правильные фразы в диалогической речи.

Количественные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Результаты выявления уровня сформированности умения у детей строить грамматически правильные фразы в диалогической речи

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	8	4
%	-	67%	33%

В экспериментальной группе преобладал средний уровень (67%) сформированности умения у детей строить грамматически правильные фразы в диалогической речи.

Низкий уровень показали дети с III уровнем ОНР с дизартрией, задержкой речевого развития (33%). Эти дети по-прежнему не смогли составить фразу. После предъявления вопроса не проявляли никаких речевых реакций. При предъявлении наводящих вопросов отвечали односложно «да» или «нет».

В экспериментальной группе средний уровень показали дети с III уровнем ОНР с задержкой речевого развития и стертой дизартрией. В построении фразы дети допускали меньше ошибок, чем на констатирующем этапе: заменяли фразу словом (катаю, возу, игаю, на поу – катаю на полу);

В ответах больше не наблюдались грамматические ошибки, которые сочетались на констатирующем этапе с нарушениями в структуре фраз и лексическими заменами (я качаю кукол – куков катаю).

Диагностическое задание 2 имело целью выявление уровня сформированности умения составления фразы с опорой на наглядность. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты выявления уровня сформированности умения грамматически правильно строить фразы с опорой на наглядность

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	3	9	-
%	25%	75%	-

В экспериментальной группе преобладал средний уровень (75%) сформированности грамматического строя речи с опорой на наглядность. Низкий уровень на контрольном этапе диагностирован не был.

В экспериментальной группе средний уровень показали дети с III уровнем ОНР с задержкой речевого развития и стертой дизартрией. Дети могли составить развернутую фразу, фразы состояли из двух слов, при этом структура фразы не была нарушена. Однако, допускались ошибки в структуре фразы: пропуск предлогов (мальчик прыгает по лужам – пльгат узем); перестановка слов во фразе (мальчик держит шарик – саиком дезит).

Детям предлагалась помощь в виде наводящих вопросов, которой они пользовались при составлении рассказа. Реакция на помощь была адекватная.

Диагностическое задание 3 имело целью выявление уровня сформированности умения правильно употреблять имена существительные в речи. Количественные данные по диагностическому заданию представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Результаты выявления уровня сформированности умения использовать имена существительные в речи

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	8	4
%	-	67%	33%

В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента по третьему заданию преобладал средний уровень (67%) при использовании имен существительных в речи. Низкий уровень показали дети с III уровнем ОНР с дизартрией (33%), задержкой речевого развития и стертой дизартрией. Помощь в виде наводящих вопросов способствовала однословным ответам, но в дальнейшем дети уже могли правильно рассказать, что изображено на картинках предложенных педагогом. Средний уровень показали дети с III уровнем речевого развития со стертой дизартрией. Дети смогли правильно сказать, что изображено на картинке.

Диагностическое задание 4 имело целью выявление уровня сформированности умения правильно употреблять в речи глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты выявления уровня сформированности умения правильно употреблять глаголы при составлении рассказа по наглядному сюжету

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	7	5
%	-	59%	42%

В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента по третьему заданию преобладал средний уровень (59%) сформированности грамматического строя при составлении рассказа по наглядному сюжету.

Низкий уровень показали дети с III уровнем ОНР с дизартрией (42%), задержкой речевого развития и стертой дизартрией.

Помощь в виде наводящие вопросы способствовали однословным ответам, но в дальнейшем дети уже могли составить фразу.

Средний уровень показали дети с III уровнем речевого развития со стертой дизартрией. Дети составляли простые предложения и небольшие рассказы, пользуясь помощью экспериментатора.

Диагностическое задание 5 имело целью выявление уровня сформированности умения употреблять в речи прилагательные (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты выявления уровня сформированности умения употреблять в речи прилагательные

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	-	6	6
%	-	50%	50%

Целью 4 задания было выявления уровня сформированности умения употреблять в речи прилагательные при составлении рассказа – описания игрушки. В экспериментальной группе по данному заданию показатели среднего и низкого уровней сравнялись – 50%.

Средний уровень показали дети с III уровнем ОНР со стертой дизартрией. Дети уже могли составить фразу, и без труда отвечали на наводящие вопросы. При этом сократилось количество грамматических ошибок в употреблении рода прилагательных.

Обобщая полученные в результате диагностики данные, можно констатировать положительную динамику.

Результаты экспериментальной работы по выявлению уровня сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 2.

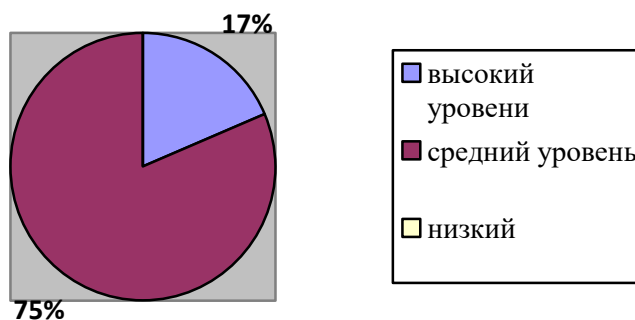


Рисунок 2 – Уровень сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с ОНР на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, на основании проведенного экспериментального исследования, можно сделать вывод, что присутствует положительная динамика в уровне сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с ОНР. Количество детей с низким уровнем сформированности грамматического строя речи снизилось на 25%, со средним уровнем повысилось на 8%, с высоким уровнем повысилось на 9%. Сводная таблица результатов исследования на контрольном этапе представлена в приложении Г.

Сюжетно-ролевые игры позволили получить высокие результаты при составлении рассказа с опорой на сюжетную картинку.

Повысились результаты при составлении фразы в процессе описания игрушки.

У испытуемых при выполнении заданий исправлены следующие ошибки в структуре фраз: замена фразы словом; пропуск главных членов предложения – подлежащего и сказуемого; пропуск второстепенных членов предложения.

Заключение

Формирование речевой деятельности у дошкольников является одной из первостепенных задач дошкольного образования в рамках реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования. Особое значение задача формирования грамматического строя речи приобретает в подготовительной к школе группе, в возрасте 6-7 лет. Сформированность грамматического строя речи у детей данной возрастной группы является в дальнейшем одним из условий успешного обучения в школе. На практике оказывается, что дошкольники в возрасте 6-7 лет допускают ошибки в грамматическом построении речи и испытывают определённые трудности в построении фраз, предложений и рассказов. Что касается детей с общим недоразвитием речи III уровня, ситуация усугубляется дизартрией и аграмматизмом. Дети данной категории нуждаются в организации специализированной помощи по развитию грамматического строя речи.

Основываясь на результатах анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, были определены показатели изучения грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня: построение фразы в диалоге, употребление глаголов в рассказе с опорой на наглядность, употребление прилагательных при описании, употребление существительных.

Наиболее высокие результаты дошкольники показали при составлении фразы с опорой на сюжетную картинку. В экспериментальной группе преобладал средний уровень (70%), это может быть связано с тем, что детям было легче составить фразу по сюжетной картинке с жестким контекстом, не надо было вспоминать ситуацию, планировать свои последующие высказывания. Наиболее низкие результаты дошкольники показали при составлении фразы в процессе описания игрушки. В экспериментальной группе преобладал низкий уровень (90%). При выполнении этого задания дошкольники экспериментальной группы не показали высокий уровень, дети

не смогли составить фразу. Трудности в составлении фразы связаны с нарушением функции планирования высказывания, с малым объемом памяти.

Исходя из полученных на констатирующем этапе эксперимента данных и с опорой на результаты анализа психолого-педагогической литературы, были отобраны сюжетно-ролевые игры для формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня. В частности, в процессе формирующего эксперимента использовались игры: «Семья», «Магазин», «Детский сад», «Стройка», «Школа», «Больница», «Парикмахерская». Были организованы предметно-пространственные условия для сюжетно-ролевых игр, игры включались в совместную деятельность в режимных моментах.

Обобщая полученные в результате контрольной диагностики данные, можно констатировать положительную динамику: количество детей с низким уровнем сформированности грамматического строя речи снизилось на 25%, со средним уровнем повысилось на 8%, с высоким уровнем повысилось на 9%.

Таким образом, проведенные в рамках формирующего эксперимента сюжетно-ролевые игры положительно влияют на формирование грамматического строя речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Цель достигнута, а гипотеза исследования доказана.

Список используемой литературы

1. Аванесов Р. И. О встречах с Львом Владимировичем Щербой. В кн.: Теория языка, методы его исследования и преподавания. Л. : 1981. 98 с.
2. Аверин В. А. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже : Психология детей и подростков . СПб.: 1998. 235 с.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Просвещение, 1999. 248 с.
4. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. М. : «Юрайт», 2016. 198 с.
5. Выготский Л. С. Психология. М. : Апрель пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Детство-Пресс, 2007. 472 с.
7. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М. : Астрель, 2005. 350 с.
8. Давыдов В. В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии: Избранные психологические труды Д. Б. Эльконин. М. : АПН СССР Педагогика, 1989. 24 с.
9. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : АПН, 1958. 370 с.
10. Жукова Н. С. Академия дошкольного развития. М. : Эксмо, 2002. 68 с.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : МПСИ, Модэк, 2013. 448 с.
12. Лалаева Р. И. Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб. : Академия, 2001. 64 с.
13. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка: Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения. Т. 1. М. : Детство-Пресс, 1983. 56 с.

14. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. М. : Академия, 2010. 452 с.
15. Немов Р. С. Общая психология в 3 т. том 2 в 4 кн. книга 1. ощущения и восприятие: Учебник и практикум для академического бакалавриата. Люберцы : Юрайт, 2016. 302 с.
16. Нищева Н. В. Комплексно-тематическое планирование коррекционной и образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 3 до 4 и с 4 до 5 лет). СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 94 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. 705 с.
18. Солганик Г. Я. Стилистика современного русского языка и культура речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.
19. Супрун А. Е. Части речи в русском языке. М. : Академия, 1971. 270 с.
20. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М. : Академия, 1991. 96 с.
21. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. Педагогика детства. Сост. и пред. Л. М. Волобуева. М. : Академия, 2001. 95 с.
22. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М. : Языки славянских культур, 2011. 193 с.
23. Чиркина Г. В., Лагутина А. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. М. : Просвещение, 2010. 95 с.
24. Шаховская С. Н., Худенко Е. Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. М. : Академия, 1992. 13 с.

Приложение А

Список детей, принимавших участие в исследовании

Таблица А.1 – Список детей, принимавших участие в исследовании

Имя, Ф. ребёнка	Возраст	Диагноз
Всеволод Б.	6 лет	ОНР II-III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Маким Д.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Михаил Д.	6 лет	ОНР II-III уровня, дизартрия, интеллект соответствует нижней границе возрастной нормы
Артём Д.	6 лет	ОНР II-III уровня, дизартрия, интеллект соответствует нижней границе возрастной нормы
Максим Е.	7 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Марина К.	7 лет	ОНР II-III уровня, дизартрия, интеллект соответствует нижней границе возрастной нормы
Антонина М.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Алиса Н.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Анита О.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Павел Р.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Елена Р.	6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы
Мирослава Ш.	7 лет	ОНР III уровня, дизартрия, интеллект в пределах возрастной нормы

Приложение Б

Стимульный материал к диагностикам и играм



©www.ClipartsFree.de

Рисунок Б.1 – Медсестра ставит градусник



Рисунок Б.2 – Врач ставит укол

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.3 – Пациент пьет лекарства



Рисунок Б.4 – Покупатель покупает продукты

Продолжение Приложения Б

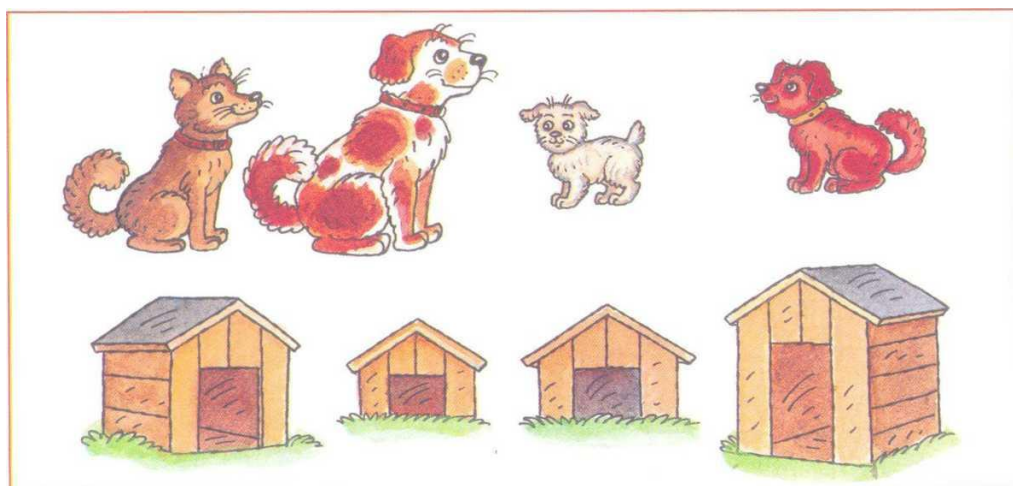


Рисунок Б.5 – Построим животным дом

Приложение В

Результаты диагностики на констатирующем этапе

Таблица В.1 – Результаты констатирующего среза в экспериментальной группе

Имя, Ф. ребенка	Экспериментальная группа						
	Диагностическое задание и баллы					Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Всеволод Б.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Маким Д.	2	2	2	1	2	9	Средний
Михаил Д.	1	3	1	2	3	10	Высокий
Артём Д.	2	2	2	1	1	8	Средний
Максим Е.	2	2	1	1	3	9	Средний
Марина К.	1	2	2	1	2	8	Средний
Антонина М.	1	3	2	1	2	9	Средний
Алиса Н.	1	2	2	1	1	7	Средний
Анита О.	1	1	2	1	2	7	Средний
Павел Р.	1	2	2	1	1	7	Средний
Елена Р.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Мирослава Ш.	1	1	1	1	1	5	Низкий

Примечание:

0-5 баллов – низкий уровень;

6-9 баллов – средний уровень

10-15 – высокий уровень

Результаты исследования на контрольном этапе

Таблица Г.1 – Результаты контрольного среза в экспериментальной группе

Экспериментальная группа						
Имя, Ф. ребенка	Диагностическое задание и баллы				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Всеволод Б.	1	2	2	2	7	Средний
Маким Д.	2	2	1	3	8	Средний
Михаил Д.	3	3	1	2	9	Средний
Артём Д.	2	2	2	2	8	Средний
Максим Е.	2	2	2	3	9	Средний
Марина К.	1	3	2	1	7	Средний
Антонина М.	3	2	2	2	9	Средний
Алиса Н.	3	2	3	2	10	Высокий
Анита О.	3	1	3	3	11	Высокий
Павел Р.	2	2	2	1	9	Средний
Елена Р.	2	2	2	2	8	Средний

Примечание:

0-5 баллов – низкий уровень;

6-9 баллов – средний уровень

10-12 – высокий уровень