

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫК СОГЛАСОВАНИЯ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

очной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021206
Чичканевой Ольги Александровны

Научный руководитель:
к. п.н., доцент Г.Е. Воробьева

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ СОГЛАСОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1.Согласование как способ подчинительной связи, образующий словосочетание и простое предложение.....	6
1.2. Речевые особенности обучающихся с общим недоразвитием речи в контексте изучения навыков согласования.....	16
1.3. Анализ эффективных методов в коррекционно - педагогической работе по совершенствованию навыков согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.....	23
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи	30
2.2. Система коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыка согласования прилагательных у первоклассников с общим недоразвитием речи	37
2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыков согласования прилагательного у первоклассников с общим недоразвитием речи	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, когда наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в начальной школе определяются его готовностью к школьному обучению. Для первоклассника с речевыми расстройствами решение таких вопросов имеет особое значение, в связи с тем, что оно связано с проблемой ранней социальной адаптации данных детей.

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

Изучению детей с общим недоразвитием речи посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований (И.Т. Власенко, Л.Н. Ефименкова, И.М. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Новоторцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Речь является сложной и специально организованная форма психической деятельности, а также принимает участие в мыслительных процессах и является регулятором поведения человека. Овладевая родным языком с помощью средств и способов общения, познания является одним из важных приобретений ребенка в младшем школьном возрасте. Именно младший школьный возраст особенно сенситивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком, не достигнут к 6-7 годам, то этот путь, не может быть успешно пройден на поздних возрастных этапах (12).

Как указывает В.А. Беловольская, правильная речь – это важное условие всестороннего развития детей. Так, чем правильнее речь школьника, то тем легче ему высказывать собственные мысли, тем шире возможности его в познании окружающей действительности, полноценнее и

содержательнее отношения с окружающими сверстниками и взрослыми, тем активнее производится его психическое развитие (2). В связи с этим важно заботиться о формировании речи детей, о ее правильности и чистоте, при этом исправляя и предупреждая различные нарушения, являются любые отклонения от общепринятых норм языка.

У учащихся с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная развитость речевой функциональной системы и бедность словаря, что характеризуется ограниченностью, а также неточностью предметной, лексика (прилагательных, существительных) и словаря признаков.

Ограниченность и несформированность лексики и словаря у первоклассников с ОНР, проявляются и в нарушении согласования существительных и прилагательных.

Проблема исследования – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработать систему коррекционно-педагогической работы по формированию навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – система коррекционно-педагогической работы по формированию навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования – мы выдвигаем предположение о том, что формирование навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи будет эффективно, если коррекционно-педагогическая работа будет носить направленный характер

и будут использованы дидактические игры и серии заданий, направленные на словоизменение.

На основе цели, гипотезы исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа специальной литературы, обосновать проблему исследования.
2. Выявить речевые особенности обучающихся с общим недоразвитием речи в контексте изучения навыков согласования.
3. Организовать коррекционно-педагогическую работу по совершенствованию навыков согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой – явились концепции общей и специальной психологии, специальной педагогики, лингвистики и психолингвистики о единстве мышления и речи, о соотношении языка и речи (В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Загзорожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Я. Мыркин, А.М. Шахнарович и др.), о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н.Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.), об особенностях речевого развития детей с общим недоразвитием речи (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева и др.)

Методы исследования: анализ специальной литературы, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МБОУ средняя общеобразовательная школа № 11 г. Белгорода, 10 учеников первого класса, в возрасте 7 – 8 лет с заключением ОНР.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, список использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ СОГЛАСОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1.Согласование как способ подчинительной связи, образующий словосочетание и простое предложение

А.Н. Гвоздев уточняет, что согласование – это вид подчинительной связи, когда зависимое слово принимает грамматические формы главного слова, например: красивая картина (9). Главным словом при согласовании являются имя существительное, субстантивированное прилагательное или причастие (т.е. перешло в разряд существительных), а также местоимение, существительное, например: приподнятое настроение, студенческая столовая. Зависимое слово может быть именем прилагательным, местоимением-прилагательным, порядковым числительным или причастием, т.е. такими разрядами слов, в которых категории рода, числа и падежа не являются самостоятельными, например: верное решение, наша встреча (9).

Согласование, как утверждает В.А. Беловольская, это вид связи, при котором зависимое слово уподобляется главному по своей форме, то есть ставится в том же роде, числе и падеже, что и главное слово существительное или любая часть речи в функции существительного (2): «Уважаемые провожающие» или «Не понять не ждавшим им», или «Не всякое «то» пишется через дефис» - и изменяется при изменении главного: «Недавно я перечитывал куски из вашей «Метаполитики». Там хорошо написано об издержках свободы. О том, какой ценой свобода достается. О свободе как постоянной цели, но и тяжком бремени... <...> Обидно думать, что вся эта мерзость - порождение свободы. <...> Десятилетиями мы жили в условиях тотальной несвободы. Мы были сплющены наподобие камбалы

тягчайшим грузом всяческих запретов. И вдруг нас подхватил разрывающий легкие ураган свободы» (2).

Сочетания со связью *согласование* легко найти в тексте, если помнить, что в качестве зависимого (подчиненного слова) в них выступают изменяемые части речи, как указано в исследованиях Б.Н. Головина: прилагательные (*о тяжком бремени, тотальной несвободе, тягчайшим грузом*), притяжательные (*из вашей «Метapolитики»*), относительные (*какой ценой*), указательные (*эта мерзость*) и определительные (*вся мерзость, всяческих запретов*), отрицательные (*никакимисилами*), неопределенные (*некоторые люди*) местоимения, полные причастия (*разрывающий ураган*) и порядковые числительные (*девятнадцатый год*) и существительные – согласованные приложения, которые согласуются с главным словом в числе и падеже (если согласуемое существительное изменяется по числам); род же у существительных неизменен, так что по этому признаку они согласовываться не могут (*мамой-учителем, в доменовостройке*) (13).

От причастий и прилагательных, участвующих в синтаксической связи *согласование*, следует отличать субстантивированные слова – прилагательные и причастия, перешедшие в разряд существительных: *«Свобода одинаково благосклонна и к дурному, и к хорошему»* (С. Довлатов). Эти слова образуют сочетания со связью *управление*, так как являются в данном контексте именами существительными: *благосклонна (к чему?) к хорошему* (13).

Особый случай, как отмечает Г.А. Золотова, количественные числительные в составе словосочетаний. В словосочетаниях они обычно выступают в роли зависимых слов, однако не всегда. В *именительном* и *винительном* падежах такие числительные являются главным словом, в остальных падежных формах – подчиненным (17). Например, сравните: *«Двадцать лет проработал в охране»* – *«А вы, - перебил меня капитан, - служите Родине только до шести часов?!»*. В словосочетании *до шести*

часов стоящее в форме родительного падежа числительное *шесть* является зависимым словом: *до часов (скольких?) шести* – это согласование. В словосочетании *двадцать лет* числительное *двадцать* является главным словом: *двадцать (чего?) лет* – это управление(17).

Порядковым числительным или причастием, т.е. такими разрядами слов, в которых категории рода, числа и падежа не являются самостоятельными, например: *верное решение, наша встреча*.

Под словосочетанием понималось любое сочетание полнозначных слов, оформленное грамматическими и смысловыми показателями, независимо от их формы и назначения в речи. В этом случае и предложение как грамматически организованная единица относилась к разряду словосочетаний, а весь синтаксис объявлялся учением о словосочетании (6).

Так, Т.Б. Филичева определяет словосочетание следующим образом: «Словосочетанием в речи я называю то целое по значению, которое образуется сочетанием одного полного слова (не частицы) с другим полным словом, будет ли это выражение целого психологического суждения, или выражение его части» (42). Значит, предложение причисляется к одному из разрядов словосочетаний.

При таком подходе считается возможным рассматривать как одно словосочетание объединение двух или нескольких предложений. Как соединение слов, равное простому предложению, рассматривает словосочетание, как указывает Н.М. Пипченко (35).

Особый интерес представляет освещение вопроса о словосочетании Р.Е. Левин: «Словосочетанием называется такое соединение слов, которое образует грамматическое единство, обнаруживаемое зависимостью одних из этих слов от других (28). В этом случае рассматриваются отношения второстепенных членов друг к другу и их отношения к главным членам, то есть словосочетания выделяются из предложения. При этом само

предложение также причисляется к разряду словосочетаний, но в отличие от других такие словосочетания объявляются законченными.

Из сказанного выше следует, что словосочетание понимается как такое синтаксическое единство, которое вычленяется из предложения и существует только в предложении.

А.Н. Гвоздев выделяет простые и сложные словосочетания.

Простые словосочетания состоят из двух полнозначных слов: загородная прогулка, синее небо, любить музыку.

К простым словосочетаниям относятся также те, которые включают аналитические формы слова: буду говорить откровенно, самое синее море; и те, в которых зависимый компонент есть синтаксическое или фразеологическое единство.

К типу простых словосочетаний близки сочетания с фразеологизированными глагольными элементами канцелярского или книжного характера. Их можно рассматривать как переходный тип между простыми и сложными сочетаниями (10).

А.Н. Гвоздев выделяет простые и сложные словосочетания.

Простые словосочетания состоят из двух полнозначных слов, а сложные словосочетания состоят из трех и более полнозначных слов и представляют собой различные комбинации простых словосочетаний или слова и словосочетания. Возможны некоторые обобщения таких комбинаций (10).

1. Простое словосочетание и зависимая от него отдельная словоформа: часто применяемый в клинике, кирпичный дом на окраине, красивое платье в горошек. Особенность этих словосочетаний состоит в том, что зависимые словоформы не связаны в них грамматически, поэтому деление сложного словосочетания на простые является вариативным.

2. Стержневое слово и зависимое от него простое словосочетание. Особенность строения этих словосочетаний состоит в том, что зависимая словоформа в зависимом простом словосочетании связана только с

главным словом этого словосочетания и никакого отношения не имеет к стержневому слову всего словосочетания, поэтому допустим только один вариант членения.

3. Стержневое слово и две (и больше) зависимые словоформы, не образующие словосочетания (то есть не связанные друг с другом). Это некоторые глагольные словосочетания, в которых глагол способен распространяться двумя существительными.

Подобные словосочетания, в отличие от первых двух групп, не являются продуктом соединения целых словосочетаний. Их образование объясняется лексико-грамматическими свойствами переходных глаголов: они способны распространяться несколькими предложно-падежными формами, то есть обнаруживают двойную синтаксическую связь. Такие словосочетания возможны и среди некоторых субстантивных. Наряду с трехсловными словосочетаниями могут образовываться четырех-, пятисловные и т.д. Важно, что они строятся всегда по одному принципу, а именно распространения уже имеющихся слов в словосочетании простом или сложном трехсловном. Несмотря на большой объем таких словосочетаний, они не теряют своего семантико-грамматического единства, так принципы соединения составляющих их компонентов сохраняются, так как они опираются на принцип построения простых словосочетаний. Такие словосочетания иногда называются комбинированными (9).

Возможность построения сложных многословных словосочетаний отнюдь не свидетельствует о безграничности их объема. Усложнение простых словосочетаний ограничено рамками некоммуникативных объединений слов. Следовательно, объем словосочетаний ограничен его грамматической природой, его качественным отличием от предложения (5).

В зависимости от принадлежности главного слова к той или иной части речи различаются лексико-грамматические типы словосочетаний: глагольные, именные, наречные.

Глагольные словосочетания имеют следующие модели:

- 1) глагол + существительное или местоимение (с предлогом или без предлога): купить хлеба, обратиться к нему;
- 2) глагол + инфинитив или деепричастие: просить приехать, сидеть задумавшись;
- 3) глагол + наречие: поступать правильно, повторять дважды (7).

Именные словосочетания делятся на субстантивные, адъективные, с главным словом числительным и с главным словом местоимением.

Основные модели субстантивных словосочетаний:

- 1) согласуемое слово + существительное: ясный день, мой мир;
- 2) существительное + существительное: город в огнях, отрывок из поэмы;
- 3) существительное + наречие: шаг вперед, лов зимой;
- 4) существительное + инфинитив: готовность помочь, повод поговорить (7).

Основные модели адъективных словосочетаний:

- 1) прилагательное + наречие: по-праздничному нарядный, едва слышный;
- 2) прилагательное + существительное (местоимение): широкий в плечах, равнодушный ко всему;
- 3) прилагательное + инфинитив: способный организовать, готовый сопротивляться (7).

Последние типы словосочетаний с главным словом числительным и с главным словом местоимением являются синтаксически не свободными и разнообразием моделей не отличаются: двое друзей, два товарища, некто в белом, что-нибудь особенное.

Словосочетания наречного типа (с предикативными и непредикативными наречиями) имеют 2 модели:

- 1) наречие + наречие: по-летнему жарко, весьма вкусно;
- 2) наречие + существительное: больно руку, высоко в горы, задолго до праздника (7).

Таким образом, мы выяснили, что: 1) словосочетание вычленяется из предложения; 2) сочетание подлежащего и сказуемого тоже является словосочетанием, которое выполняет функцию сообщения или высказывания о действительности, остальные словосочетания непредикативные; 3) в некоторых случаях словосочетания могут быть равны простому предложению; 4) словосочетания делятся на однородные (с сочинительной связью: учитель и инженер) и неоднородные (с подчинительной связью: учитель инженера).

В.А. Белошапкина утверждает, что центральной грамматической единицей синтаксиса является простое предложение. Это определяется тем, что простое предложение представляет собой элементарную единицу, предназначенную для передачи относительно законченной информации, обладающую такими свойствами, которые делают возможным отнесение сообщаемого в тот или иной временной план. Кроме того, простое предложение – основная единица, участвующая в формировании сложного предложения и текста. Простое предложение состоит из словосочетаний и словоформ, имеет собственные грамматические характеристики:

- 1) оно образуется по специальному грамматическому образцу;
- 2) обладает языковыми значениями, формальными характеристиками, интонационной оформленностью и способностью к изменению (3).

В.А. Белошапкина отмечает, что простое предложение так же, как и ранее изучаемые единицы языковой системы, входит в парадигматические отношения. Парадигматические отношения – формальные изменения самой конструкции (частные проявления общего категориального значения), выраженные специальными средствами. Частные

грамматические значения простого предложения выражаются знаменательными и (3).

Простое предложение входит в синтагматические отношения – члены простого предложения сочетаются друг с другом по определенным правилам.

Г.А. Золотова указывает, что особенно сложна формальная и смысловая организация простого предложения. Каждое простое предложение построено по определенному формальному образцу, который называется предикативной основой или структурной схемой. Такие схемы являются абстракциями, отвлекаемыми от неограниченного множества конкретных предложений (17).

Простые предложения имеют различное грамматическое значение, различное коммуникативное назначение, семантику и т.д., в зависимости от признака, положенного в основу классификации, предложения группируются в типы, которые выделил В.А. Беловольская:

1. Повествовательные, вопросительные, побудительные.
2. Восклицательные и невосклицательные.
3. Утвердительные, отрицательные.
4. Членимые и нечленимые.
5. Односоставные и двусоставные.
6. Распространенные и нераспространенные.
7. Осложненные и неосложненные.
8. Полные и неполные (см. указанную литературу) (2).

Ю.Н. Караулова утверждает, что каждый тип простого предложения обладает либо коммуникативными, либо интонационными, либо структурными особенностями, при образовании предложения необходимо учитывать также способ выражения грамматического значения и семантическую структуру предложения. Напомним, что согласованием называется вид подчинительной связи, при котором зависимое слово ставится в той же форме, в какой находится главное. Хотя главные члены

предложения находятся между собой в особых отношениях, связь между ними часто также называют согласованием (19).

В обычных предложениях с подлежащим (существительным) и сказуемым (глаголом в форме одного из наклонений) согласование главных членов затруднений не вызывает: любому владеющему русским языком ясно, что, например, в предложении сказуемое ставится в единственном числе и женском роде именно потому, что оно должно связываться с подлежащим учительница – существительным женского рода в единственном числе. Однако, если подлежащее выражено иным способом, могут возникнуть трудности в согласовании с ним сказуемого.

Иногда подлежащее представляет собой количественно-именное сочетание (счетный оборот): трое бойцов, шестнадцать студентов, тысяча саженцев и т. п. Сказуемые при таких подлежащих могут иметь форму как множественного, так и единственного числа. На выбор формы числа сказуемого влияет ряд условий. Прежде всего, нужно иметь в виду общую закономерность: форма единственного числа сказуемого при таком подлежащем подчеркивает единство предметов, совместность и целостность их общего действия, тогда как форма множественного числа связана с представлением об отдельности предметов, самостоятельности или даже разрозненности их действий (1).

Помимо общего правила существует ряд частных, которые выделила И.И. Ковтунова:

1) при обозначениях меры веса, пространства, времени (пять метров, шестнадцать тонн и т. п.) сказуемое обычно употребляется в единственном числе.

2) при составных числительных, оканчивающихся на один, сказуемое, как правило, ставится в форме единственного числа.

3) со словами тысяча, миллион, миллиард, которые обозначают количество, но, в отличие от обычных количественных числительных,

имеют род и изменяются по числам, сказуемое, как правило, согласуется в роде и числе – как с существительными.

4) на выбор формы сказуемого могут влиять определения при подлежащем – счетном обороте. При наличии определений, особенно если это слова все, эти, сказуемое ставится во множественном числе.

5) наоборот, если в составе подлежащего употреблены ограничительные частицы (всего, лишь, только, всего лишь, только лишь, всего только), то сказуемое должно быть в единственном числе (в прошедшем времени – в ср. р.):

6) при наличии в составе подлежащего слов (много, мало, немного, немало, сколько, столько) для сказуемого предпочтительна форма единственного числа.

7) с подлежащими, в состав которых входят существительные со значением неопределенно большого количества (множество, большинство, масса, уйма, тьма, бездна, пропасть), сказуемые согласуются в единственном числе.

8) Если подлежащее выражено сложным существительным с первой частью пол- (полгода, полдома, пол-лимона), то сказуемое при нем ставится в единственном числе, а в прошедшем времени – в среднем роде (21).

В связи с вышеуказанным, простое предложение так же, как и ранее изучаемые единицы языковой системы, входит в парадигматические отношения. Простое предложение входит в синтагматические отношения – члены простого предложения сочетаются друг с другом по определенным правилам.

Таким образом, мы выяснили, что согласование – это вид подчинительной связи, где зависимое слово принимает грамматические формы главного слова в словосочетаниях и предложениях.

Словосочетание – это соединение двух или нескольких знаменательных слов, связанных друг с другом по смыслу и

грамматически: зеленые глаза, писать письма, трудно передать. В контексте согласования, словосочетание состоит из главного (от которого задается вопрос) и зависимого (к которому задается) слов. Словосочетания делятся на простые (которые состоят из двух полнозначных слов: загородная прогулка, синее небо, любить музыку) и сложные словосочетания (которые состоят из трех и более полнозначных слов и представляют собой различные комбинации простых словосочетаний или слова и словосочетания).

Простое предложение является центральной грамматической единицей синтаксиса. Это определяется тем, что простое предложение представляет собой элементарную единицу, предназначенную для передачи относительно законченной информации, обладающую такими свойствами, которые делают возможным отнесение сообщаемого в тот или иной временной план.

1.2. Речевые особенности обучающихся с общим недоразвитием речи в контексте изучения навыков согласования

И в норме и в патологии развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс, который имеет как схожие черты, так и определенные отличия. Но последовательность, с которой осуществляется овладение детьми грамматическим строем протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс его становления как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. отмечают разнообразие речевых нарушений детей, обучающихся в общеобразовательных школах. На школьный логопедический пункт зачисляются ученики, имеющие различные нарушения в развитии устной и письменной речи (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое

недоразвитие, фонематическое недоразвитие, заикание, нарушения произношения – фонетический дефект, дефекты речи, обусловленные нарушением строения и подвижности речевого аппарата) (14). И.Н. Садовникова говорит о том, как трудности формирования грамматического строя проявляются в устной речи детей с нарушениями письма. Такие дети обнаруживают бедность синтаксических конструкций и в аграмматизмы-ошибки согласования и управления; затрудняются в анализе связей в сложных предложениях, например, установлении причинно- следственных связей (38).

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

Операции согласования процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. При многих формах ОНР, особенно при алалии, расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи (29) .

В исследованиях Т.Б. Филичева, анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании (42).

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

носить первичный характер, как при алалии, детской афазии, и вторичный, как при дизартрии. В последнем случае у детей наблюдается нарушение как на моторном, так и на языковом уровне порождения речи (16).

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

- нож* – значение единственности;
- ножи* – значение множественности;
- ножом* – значение орудийности (29).

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

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

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

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

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан) (1).

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

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т.Н. Ушаковой), т. е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификации основы в парадигме согласования(35).

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

1. Унификация места ударного слога, т. е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова (деревянный сто?л; железных по?ездов).

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

3. Игнорирование чередований конечных согласных (проколотые уши, вода текет, мальчик бегет, новые соседы).

4. Устранение наращения или изменения суффиксов (лучший друг – лучшие друзья, большой ком – большие комы, деревянный стул – деревянные стулы, пушистый котенок – пушистые котенки, маленькое чудо – маленькие чуды, высокое дерево – высокие деревья)

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

При этом выбор окказиональной флексии происходит из парадигмы форм одного и того же грамматического значения; «ошибочный выбор функционального элемента всегда происходит внутри требуемого функционального класса или подкатегории» (44).

Последовательность усвоения навыка согласования определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе согласования лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, тогда грамматические формы легко дифференцируются. Так, например, рано усваивается дифференциация единственного и множественного числа именительного падежа, так как противопоставление «один» и «много» не представляет трудностей даже для ребенка раннего возраста. Наряду с окказиональными формами, характерными как для нормального, так и для нарушенного онтогенеза у детей с ОНР, выявляются и специфические аграмматизмы. Если в норме происходит смешение формально-знаковых средств преимущественно внутри одного грамматического значения, внутри одной функции, то у детей с ОНР наблюдаются смешения флексий различных значений (29).

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

е. морфемных парафазий, не только семантически близких, но и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения (7).

Как указывает Ю.А. Шулекина отмечает, что среди навыка согласования у школьников с ОНР наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование в среднем роде), согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. А специфической особенностью речи учащихся с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения (48).

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения навыка согласования речи:

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

- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами (40).

У детей с ОНР отмечается и нарушение формирования синтаксической структуры предложения. Н.П. Рудакова выделяет две группы детей с ОНР (моторной алалией).

В I группе детей наблюдается преимущественное нарушение системы согласования в языке при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые морфологические аграмматизмы, дети этой группы все правильно воспроизводят структуру предложений из 2-3 слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов. Например: *Мама мыэ мяси* (Мама моет мячик); *Деси иду коле* (Дети идут

в школу); *Деська касаль касена* (Девочка качалась на качелях). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из трех семантических компонентов: субъект – предикат – объект; субъект – предикат – локатив. Как видно из примеров, в структуре предложений сохранен порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. Таким образом, в этой группе детей имеет место резкая диспропорция между развитием морфологической и синтаксической систем языка.

Во II группе наблюдается нарушение не только системы согласования языка, но и синтаксической структуры предложения. Нарушение синтаксической структуры предложения обычно выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: *Много в лесу* (Дети собрали в лесу много грибов); *Молоко разлило* (Молоко разлито котенком) (37).

Особенно большую трудность для школьников с ОНР представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения. Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

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

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности при формировании грамматического строя в процессе реализации устной и письменной речи. Особенно большую трудность для школьников с общим недоразвитием речи представляют словосочетания, простые предложения. При этом нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

1.3 Анализ эффективных методов в коррекционно - педагогической работе по совершенствованию навыков согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи

Обучение согласованию различных частей речи следует начинать с согласования прилагательных с существительными. При этом необходимо параллельно вести работу по развитию словарного запаса учащихся.

Овладение практикой согласования имен прилагательных с именами существительными начинается с осваивания согласования прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа, затем в косвенных падежах, а также способы использования словосочетаний, построенных на основе согласования, при составлении собственного связного высказывания.

Специфическим отличием при обучении этому материалу является то, что на примере согласования ученики осваивают условия, определяющие правильность построения словосочетания: слова в словосочетании должны быть связаны по смыслу и грамматически.

Специфика использования согласования в самостоятельной речи детей связана с общими недостатками, затрудняющими освоение грамматического строя детьми с речевой патологией. В их устной речи наблюдаются многочисленные недочеты, как утверждает Е.В. Куликова:

-генерализация окончаний, это окончание прилагательного полностью совпадает с окончанием имени существительного, например, «под большОМ дубОМ».

-ошибочная идентификация грамматических признаков имени существительного, приводит к тому, что эти же неправильные категории присваиваются прилагательному. Это свидетельствует не столько о

недостатках согласования, сколько о неумении определять грамматические категории имени существительного, например, «под огромной дубой».

-трудности удержания грамматической связи в дистантных конструкциях. Например, ученик, подбирая определения к слову «солнышко», по мере удаления от этого слова теряет формальную связь между прилагательным и существительным: «солнышко яркое, блестящее, теплый, весенний и т.п.».

-неполноценность звуко-буквенных обобщений приводит к тому, что окончания прилагательных в сознании ребенка носят неустойчивый размытый характер. В результате в устной речи не всегда можно четко проконтролировать, какое окончание использовал ребенок. Порой наблюдается даже такое явление как «зажевывание» окончаний. Ребенок вроде бы какое-то окончание проговаривает, но оно произносится настолько смазано, что не поддается транскрибированию (25).

Естественно, что эти недостатки позже проявятся на письме и могут послужить значительным препятствием при записи сочинений и изложений.

Особенностью работы над освоением согласования является привлечение письменного материала для анализа. Это позволяет добиться наглядных представлений о явлении согласования. Если на уроках русского языка согласование является объектом только лингвистического анализа, то на логопедических занятиях оно, прежде всего оказывается объектом практического освоения. Поэтому на уроке русского языка в первом классе учат подбирать окончание имени прилагательного по вопросу, который ставится от существительного, например:

-какОЙ? деревянный

-какАЯ? деревянная

-какОЕ? деревянное

-какОМУ? деревянному

-какОЙ? деревянной

-какОМУ? деревяннОМУ

Алгоритм следующий: ребенок интуитивно определяет грамматическую форму имени существительного и подбирает к этой форме необходимый вопрос (26).

Попытка напрямую перенести этот опыт на логопедические занятия, как правило, требует много сил и времени. Чтобы избежать проблем, необходимо разбить обучение на два этапа, как указывает Л.А. Кроткова.

На первом этапе у первоклассников формируются умения ставить вопрос от существительного к прилагательному в именительном падеже.

На втором этапе осваиваются способы постановки вопросов в косвенных падежах и использование вопросов в качестве вспомогательных средств (24).

Остановимся подробнее на первом этапе.

У первоклассников уже должны быть сформированы представления о родовой принадлежности имен существительных на основе звукового анализа. Для этого отбираются системные формы, окончания которых указывают на род. Ученики умеют соотносить эти существительные с личными местоимениями «он», «оно», «она», «они» и притяжательные местоимения «мой», «моя», «моё», «мои». На основе этого соотнесения проводится обучение согласованию. На доске и голосом в устной речи выделяются окончания, которые и являются ориентиром для образования нужной формы прилагательного:

-стол он мОЙ большОЙ (Голосом выделяем согласную, фиксируя нулевое;

-ложкА онА мОЯ большАЯ (окончание);

-блюдО онО мОЁ большОЕ (13).

Выделение и соотнесение окончаний является механизмом, который впоследствии обеспечит навыки оформления согласования и в устной и в письменной речи. Далее ученикам предлагается соотнести звучание и написание окончаний имен прилагательных и окончания вопросов к ним.

Первоклассники находят общее и отличное, выявляются варианты окончаний имен прилагательных. Формируется алгоритм грамматического действия:

Таблица 1.1

Окончание слова – названия предмета	Окончание слова – названия признака предмета	Вопрос
нулевое	-ОЙ –ЫЙ	Какой?
-А (Я)	-АЯ ~ЯЯ	Какая?
-О(Е)	-ОЕ -ЕЕ	Какое?
-Ы (И)	-ЫЕ –ИЕ	Какие?

Постепенно вопросы начинают играть роль вспомогательного средства. По мере того, как ученики осваивают постановку вопроса от главного слова к зависимому в словосочетании, номенклатура вопросов расширяется и обучающиеся осваивают постановку вопросов в косвенных падежах в единственном и множественном числе.

Для того, чтобы первоклассники осваивали многовариативные окончания имен прилагательных, необходимо проводить длительную работу по автоматизации и дифференциации флексий. Только в ходе длительной отработки у учащихся формируются устойчивые звуко-буквенные представления о их составе. Поэтому на протяжении всего времени обучения логопед возвращается к теме согласования, предлагая ученикам выполнить различные виды упражнений, которые предлагает К.В. Комаров:

1. Подстановочного характера:

-дописать окончания в прилагательных по образцу /мудрая пословица, зелен... улица/ в словосочетаниях, предложениях;

-«Подбери предмет к признаку» - Морозный..., морозная..., морозное...

-«Подбери признак к предмету» - елка (какая?) - ..., Дед Мороз (какой?) - ...

-подобрать как можно больше признаков к слову зима: снежная, суровая, холодная...;

-вставить в словосочетание (предложение) подходящий признак;

-корректорского типа, на преобразование готовых образцов:

-«исправь ошибку» - красивая сапоги, теплый шапка...;

2. На классификацию

-выбрать картинки, к которым можно поставить вопрос – Какое? (какая?, какие?)

-из предложенных слов выписать прилагательные;

3. Составление словосочетаний и предложений:

-составить словосочетание с данным словом / снежная, скользкий, морозное;

4. Дидактические игры: «Назови цвет» - морковь (какая?)... оранжевая и т.д.; «Назови форму» - огурец (какой?)...овальный и т.д.; «Подбери признак» - яблоко (какое?)..., «Отгадай, что это?» - Круглый, полосатый, сахарный?; «Волшебный мешочек», «Лото» (1: логопед – предмет, дети – цвет (материал), 2: логопед – цвет, дети – предмет).

Таким образом, трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с их отвлеченной семантикой, т.е. с отсутствием жестко привязанных значений слов к признакам. Позднее появление в речи детей прилагательных, обозначающих признаки, свойства предметов, обусловлено тем, что для выделения из образа предмета какого-либо признака нужен достаточно высокий уровень интеллектуального развития.

Учитывая грамматические особенности прилагательных (зависимость их формы от грамматической категории существительного), удобно отрабатывать согласование данных частей речи в роде и числе через повышенное внимание к окончанию имени прилагательного.

Предъявление материала с повышенной наглядностью и выделением составных частей слова значительно упрощает усвоение ребенком категорий рода и числа.

Вывод по первой главе:

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет отметить то, что подчинительная связь – это связь, объединяющая предложения или слова, одно из которых – главное (подчиняющее), а другое – зависимое (подчинённое). Словосочетание – это соединение двух или нескольких знаменательных слов, связанных друг с другом по смыслу и грамматически: зеленые глаза, писать письма, трудно передать. В словосочетании выделяется главное (от которого задается вопрос) и зависимое (к которому задается) слово: Синий мяч. Отдыхать за городом. Мяч и отдыхать – главные слова.

Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности при формировании грамматического строя в процессе реализации устной и письменной речи. Особенно большую трудность для школьников с общим недоразвитием речи представляют словосочетания, простые предложения. При этом нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

Таким образом, трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с их отвлеченной семантикой, т.е. с отсутствием жестко привязанных значений слов к признакам. Позднее появление в речи детей прилагательных, обозначающих признаки, свойства предметов, обусловлено тем, что для выделения из образа предмета какого-либо признака нужен достаточно высокий уровень интеллектуального развития.

Учитывая грамматические особенности прилагательных (зависимость их формы от грамматической категории существительного), удобно отрабатывать согласование данных частей речи в роде и числе через повышенное внимание к окончанию имени прилагательного.

Предъявление материала с повышенной наглядностью и выделением составных частей слова значительно упрощает усвоение ребенком категорий рода и числа.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАВЫКА СОГЛАСОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи

Для проведения исследования использовались модифицированную методику Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной включающую в себя 4 задания.

Цель методики: исследовать уровень сформированности навыка согласования существительного с прилагательным у первоклассников.

Сами задания представлены в приложении 1.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех заданий равна 60 баллам.

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 60 баллов принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за выполнение всего теста на 100 и разделив полученный результат на 60. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

4 уровень – 100-80%;

3 уровень – 79,9-65%;

2 уровень – 64,9-50%;

1 уровень – 49,9% и ниже.

База исследования: МБОУ СОШ № 11, 1 класс.

Констатирующее исследование осуществлялось в два этапа.

На *первом этапе* проводился отбор детей в экспериментальную группу. Изучались анамнезы, истории развития детей данного класса, психолого-педагогические характеристики. Проводились консультации с врачом, учителем и логопедом с целью уточнения клинических, психолого-педагогических особенностей первоклассников, а также с целью уточнения речевого статуса детей, составивших экспериментальную группу.

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

Анализ изучения возможности грамматического структурирования.

Основной целью данного исследования было проверить синтаксис или возможности согласования.

Первое задание направлено на выявление у детей умения конструировать предложения по предлагаемой картинке.

В исследуемом классе у 8 детей умение конструировать предложения по предлагаемой картинке соответствует возрастной норме, при выполнении этого задания они самостоятельно составляют предложения по каждой картинке. Полина О. выполняла первую пробу в замедленном темпе, требовалась стимулирующая помощь. У Анастасии С. в четвертой пробе нарушен порядок слов в предложении.

Данные исследования умения конструировать предложения по предлагаемой картинке детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты выполнения задания на конструирование предложения
по картинке

Дети	Пробы	Общий	Процентный
------	-------	-------	------------

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

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

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

Данные исследования умения конструировать предложения по опорным словам детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты выполнения задания на конструирование предложения
по опорным словам

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

Третье задание ставило целью выявить у детей умения осуществлять проверку согласований слов в предложении.

Данное умение в соответствии с возрастной нормой отмечено у одного первоклассника с речевой патологией. 8 детей ЭГ смогли выявить и исправить ошибку во многих пробах. Один ребенок с речевой патологией с заданием не справился. Наибольшие затруднения вызвали третья проба (Дом нарисован мальчик.), четвертая проба (Хорошо спится медведь под снегом.) и пятая проба (Над большим деревом была глубокая яма.) Данные исследования умения осуществлять проверку согласований в образовании предложений детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты выполнения задания на проверку согласований в
образовании предложений

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

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

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

Данные исследования уровня воспроизведения (имитации) синтаксических конструкций детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты выполнения задания на воспроизведение (имитации) синтаксических конструкций

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

На основе полученных результатов мы составили диаграмму (см. рис.2.1.), которая дает возможность наглядно увидеть задания по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования» наиболее доступные детям с речевой патологией и сравнить их с группой сопоставительного анализа.

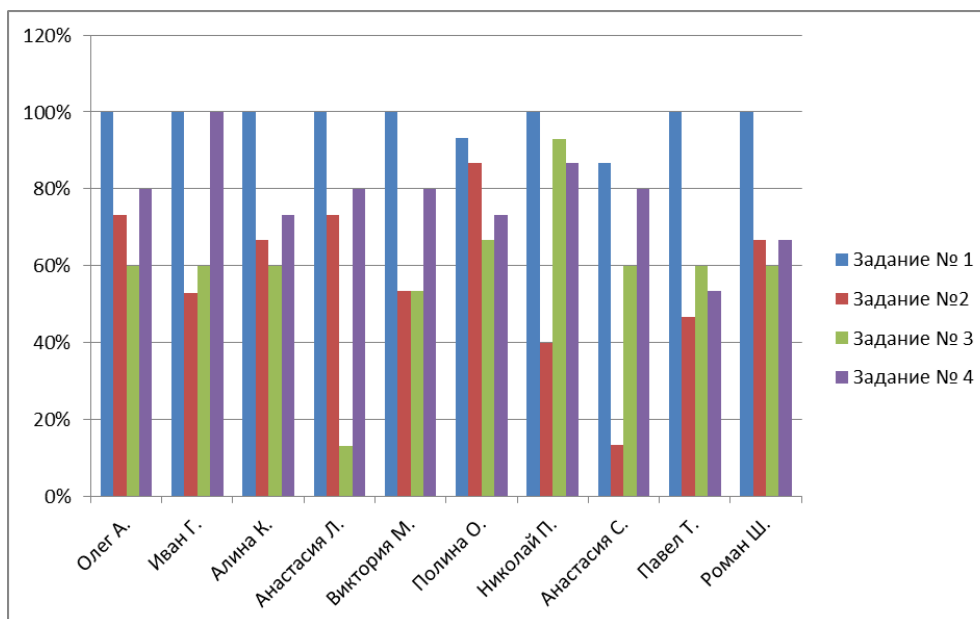


Рис.2.1. Сравнительный показатель результатов выполнения заданий по серии «Синтаксис или возможности грамматического структурирования»

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

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

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

Наибольшие затруднения вызвали задания на словообразование и на согласовании в предложениях предложений. Из числа аграмматизмов наиболее распространенные: неправильное употребление родовых, числовых окончаний в словосочетаниях; неправильное согласование существительных с прилагательными; неправильное образование

прилагательных с существительными; неправильное употребление предлогов в речи.

Все это показывает необходимость проведения направленной коррекционной работы по формированию совершенствованию навыков согласования существительного и прилагательного первоклассников с общим недоразвитием речи у первоклассников с ОНР.

2.2. Система коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыка согласования прилагательных у первоклассников с общим недоразвитием речи

С целью коррекции выявленных в ходе констатирующего эксперимента нарушений согласования существительного и прилагательного у первоклассников с общим недоразвитием речи, нами была разработана коррекционная программа, которая включала в себя следующие направления работы: формирование словообразования; формирование словоизменения; формирование умений строить грамматические конструкции.

Основные задачи по формированию словоизменения:

- дифференцировать формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода;

- учить образовывать форму родительного падежа имен существительных;

- учить согласовывать имена прилагательные с именами существительными;

- учить согласовывать числительные с именами существительными;

- учить правильно, употреблять в речи предлоги;

- учить согласовывать глаголы и существительные в числе.

Основные задачи по формированию словообразования:

-активизировать в речи образование и использование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;

-учить образовывать название детенышей животных;

-развивать умения образовывать относительные и притяжательные прилагательные;

-расширять практическое усвоение в речи использования глаголов с различными приставками;

-учить понимать формы единственного числа возвратных и невозвратных глаголов.

Основные задачи по формированию умений строить грамматические конструкции:

-формировать умения строить простые предложения, распространенные предложения;

-формировать умения строить сложносочиненные предложения, сложноподчиненные предложения;

-формировать умения строить грамматические конструкции различной сложности.

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

1. Серия заданий, направленных на формирование словоизменения.

Игра «Что в магазине?» направлена на дифференциацию существительных единственного и множественного числа, образование формы множественного числа родительного падежа.

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

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

Ребенок: *А в магазине - яблоки.*

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

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

Другой вариант игры:

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

Ребенок: *А в магазине много яблок.*

Игра с мячом «Правильно назови детенышей животных»

(закрепление формы множественного числа существительных)

На доске картинка «Лиса и лисята».

Сначала дети вспоминают название одного детеныша.

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

А теперь поиграем с мячом.

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

Игра «Что без чего?»

(закрепление формы родительного падежа существительных)

На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить.

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

Стул без ... ножки. Машина без колес.

Стул без спинки. Шуба без воротника.

Кастрюля без ручек. Чайник без носика.

Платье без рукава. Расческа без зубчиков.

Кофта без пуговиц. Грузовик без фары.

Ботинки без шнурков.

Игра с мячом «Какой это предмет?»

(закрепление согласования прилагательного с существительным)

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

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

Большая - комната, собака, кукла, книга.

Большое - колесо, окно, море, ведро.

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

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

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

Широкий - шарф, двор, коридор, мост.

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

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

Круглый - мяч, шар, помидор.

Круглое - солнце, озеро, яблоко, колесо.

Игра «Назови ласково»

(закрепление согласования прилагательного и существительного, образования уменьшительных форм прилагательных)

Логопед произносит часть фразы, а дети её заканчивают, добавляя слово.

Цветок красный, а цветочек (красненький).

Яблоко сладкое, а яблочко (сладенькое).

Чашка синяя, а чашечка (синенькая).

Груша жёлтая, а грушка (жёлтенькая).

Ведро синее, а ведёрко (синенькое).

Солнце тёплое, а солнышко (тёпленькое).

Цыплёнок пушистый, а цыплёночек (пушистенный).

Дом низкий, а домик (низенький).

Морковь вкусная, а морковочка (вкусненькая).

Игра «Сколько предметов?»

(согласование числительных с существительными)

На доске картинки с изображением предметов разного количества (от одного до пяти). У детей карточки с цифрами. Логопед предлагает

детям поставить карточку с цифрой под нужным изображением и ответить на вопрос: «Сколько предметов на картинке?».

Игра в лото «Два и пять».

(согласование числительных «два» и «пять» с существительными)

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

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

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

Игра «Незнайка в лесу»

(правильное употребление в речи предлогов)

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

Дети должны исправить ошибки Незнайки.

Игра «Скажи наоборот»

(закрепление дифференциации предлогов, обозначающих направление движения: в - из, на - с, к - о)

Логопед называет предложение и предлагает детям сказать наоборот.

Мальчик положил мяч в ящик... .

Девочка налила воду в графин... .

Мама положила яблоки на стол... .

Брат поставил лампу на тумбочку... .

Машина подъехала к дому... .

Дедушка подошёл к забору .

Игра «Умная стрелка»

(закрепление согласования глагола и существительного в числе)

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

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

2. Серия заданий, направленных на формирование словообразования.

1) Имен существительных

Игра «Назови ласково»

Логопед предлагает детям пригласить в гости куклу. Кукла маленькая, и ее можно назвать «куколка». Все предметы для куколки тоже маленькие и поэтому их надо называть ласково.

В процессе игры дети воспроизводят уменьшительно-ласкательные формы существительных.

Игра «Кто у кого»

В процессе игры используются картинки с изображением животных и их детенышей.

Логопед показывает картинку и задает вопрос типа: «Кто у лисы?»

Дети отвечают: «У лисы лисенок» и т.д. (ежонок, слоненок, тигренок, лосенок, гусенок, котенок).

Логопед: Послушайте еще раз названия детенышей животных и скажите, что слышится в конце этих слов? (-онок-)

2) Имен прилагательных

Игра «Чьи хвосты?»

Логопед рассказывает сказку «Хвосты».

Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов.

Они решили, что ночью ветер оторвал хвосты и разнес их по лесу. Вот и пошли звери по лесу искать свои хвосты. (Давайте мы поможем им.) Но хвосты спрятались в лесу, и, чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?» Например, хвост зайца надо назвать «заячий хвост».

Вот на сосне висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (Беличий). Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (Медвежий). Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (Волчий). А вот во мху виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? (Лисий). А на пенечке - тоненький, маленький хвостик мышки. Чей это хвост? (Мышиный).

Все животные нашли свои хвосты и были очень рады.

А теперь вспомните, как называются хвосты у домашних животных.

Хвост собаки - собачий.

Хвост кошки - кошачий.

Хвост коровы - коровий.

Хвост лошади - лошадиный.

Хвост быка - бычий.

Хвост козы - козий.

Хвост барана - бараний.

Хвост овцы - овечий.

Игра в лото «Что из чего сделано?»

У детей карточки лото с изображением различных предметов. Логопед называет предмет и тот материал, из которого сделан. Например: стакан из стекла. Дети ищут изображение этого предмета на карточках. Тот, кто его находит у себя на карточке, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой?», «Какая?» или «Какое?» (стеклянный стакан) и закрыть картинку фишкой.

Игра «Что приготовим?»

Образование относительных прилагательных от существительных:
из малины - малиновое варенье; из грибов - грибной суп; из клюквы -
клюквенный морс; из грибов грибной соус и т.д.

3) Глаголов

Игра «Делать - сделать»

Логопед предлагает детям показать на картинках, где действие уже
совершено, а где оно совершается:

Мыла - вымыла, умывается - умылся, рисует - нарисовал, убирает -
убрала, догоняет - догнала, вешает - повесила, стирает - постирала, ловит -
поймала, красит - покрасил, строит - построил.

Игра «Чем отличаются слова?»

Логопед просит детей показать на картинках, кто ...

Умывает - умывается, прячет - прячется, одевает - одевается, обувает
- обувается, качает - качается, причесывает - причесывается.

Делается вывод: слова *умывается, прячется, причесывается, обувается, качается, одевается* обозначают, что человек делает что-то
сам с собой.

Послушайте еще раз эти слова и скажите, какая общая часть
слышится в конце этих слов? (-ся).

Игра «Добавь слово»

Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам:

В клетку ... (влетает), из клетки ... (вылетает), через дорогу ...
(переходит), к дому ... (подъезжает), в стакан ... (наливает), из стакана ...
(выливает), от дерева ... (отходит), на дерево ... (влезает).

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

Игра «Составь предложение»

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

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

Игра «Расскажу вам о делах...»

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

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

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

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

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

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

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

(образец ответа): «Я наливаю воду. Я налил воду. Я закрываю окно. Я закрыл окно. Я надуваю шар. Я надул шар». И т. д.

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

Игра «В саду или в огороде»

(составление сложных предложений со значением противопоставления)

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

Игра «Закончи предложение».

(составление сложных предложений со значением противопоставления)

Дети должны закончить предложение, а затем повторить его полностью.

Зимой бывает снегопад, а осенью...

Зимой бывает снег, а летом...

Зимой снег падает, а весной...

Зимой катаются на санках, а летом...

Зимой лес спит, а весной...

Зимой катаются на коньках, а летом...

Зимой бывает холодно, а летом...

Зимой деревья белые, а осенью...

Зимой растут сугробы, а летом растут...

Зимой лепят снеговика, а летом...

Зимой насекомые прячутся, а весной...

Игра «Четвертый лишний»

Составление сложных предложений с союзом потому что.

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

Лишний волк, потому что это животное, а остальные - птицы. И т.д.

Упражнение «Составление предложений с союзом «чтобы» по теме «Зимние забавы»

(составление предложения с союзом «чтобы» по теме «Зимние забавы»)

Оборудование: сюжетные картинки по теме «Зимние забавы».

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

Игра «Для чего?»

Составление и употребление в речи сложных предложений с предлогом для.

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

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

Таким образом, нами была разработана и реализована коррекционная программа, которая включала в себя такие направления как, формирование словообразования; формирование словоизменения; формирование умений строить грамматические конструкции.

2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыков согласования прилагательного у первоклассников с общим недоразвитием речи

После проведения формирующего эксперимента, было проведено контрольное изучение, в задачу которого входило проанализировать динамику коррекционной работы и подтвердить эффективность разработанной программы коррекции контрольное исследование проводилось по той же методике, что и в параграфе 2.1. Полученные результаты исследования представлены в виде таблиц 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 номера и рисунка 2.2.

Результаты исследования по первой методике направленные на формирование навыка словоизменения представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Уровень успешности дошкольников экспериментальной группы после контрольного эксперимента по результатам методики направленной на формирования словоизменения

Дети	Общий балл за серию	Уровень успешности
Олег А.	11,1	IV
Иван Г.	10,0	IV
Алина К.	10,3	IV
Анастасия Л.	10,1	IV
Виктория М.	11,1	IV
Полина О.	10,1	IV
Николай П.	11,4	IV
Анастасия С.	11,4	IV
Павел Т.	10,5	IV
Роман Ш.	10,5	IV
Средний балл по группе	10,6	

Как видно из таблицы 2.5 в ходе контрольного эксперимента все 10 человек перешли на IV уровень развития по формированию

словоизменения. А это значит, что дети улучшили навыки дифференцирования форм единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода. Повысили умения образовывать форму родительного падежа имен существительных. Развили навыки по согласованию прилагательных глаголов и числительных с именами существительными; употребление в речи предлогов.

Результаты исследования второй методики направленные на формирование навыка словообразования представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Уровень успешности дошкольников экспериментальной группы после контрольного эксперимента по результатам методики направленной на формирование навыка словообразования

Дети	Общий балл за серию	Уровень успешности
Олег А.	8,3	III
Иван Г.	8,4	III
Алина К.	10,1	IV
Анастасия Л.	7,5	II
Виктория М.	8,3	III
Полина О.	9,0	III
Николай П.	9,1	III
Анастасия С.	8,6	III
Павел Т.	7,8	III
Роман Ш.	7,9	III
Средний балл по группе	8,2	

Как видно из таблицы 2.6 только один ребёнок находится на II и один на IV уровнях развития, остальные уверенно заняли позиции на III уровне успешности по формированию словообразования. III уровень успешности по формированию словообразования говорит о том, что мы у детей активизировали в речи образование и использование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Повысили умение образовывать название детёнышей животных. И только у одного ребенка из группы наблюдались трудности в перечисленных нами навыках и умениях. А один ребёнок не только улучшил все показатели, но и достиг понимания форм единственного числа возвратных и невозвратных глаголов.

Результаты исследования третьей методики направленные на формирование умений строить грамматические конструкции представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Уровень успешности дошкольников экспериментальной группы после контрольного эксперимента по результатам методики направленной на формирование умений строить грамматические конструкции

Дети	Общий бал за серию	Уровень успешности
Олег А.	4,9	IV
Иван Г.	5,1	IV
Алина К.	5,1	IV
Анастасия Л.	4,9	IV
Виктория М.	5,0	IV
Полина О.	5,5	IV
Николай П.	5,3	IV
Анастасия С.	4,6	III

Павел Т.	4,3	III
Роман Ш.	4,8	IV
Средний балл по группе	4,9	

Как видно из таблицы 2.7 почти вся группа достигла IV уровня успешности по формированию умений строить грамматические конструкции. Дети улучшили показатели умений строить простые, распространённые, сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Повысили уровень умения строить грамматические конструкции различной сложности. Только у двоих детей возникали небольшие трудности в выполнении заданий, что как видно из таблицы, и отобразилось на их уровне успешности.

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

После анализа результатов исследования по всем методикам нами были получены обобщающие результаты, которые представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Уровни успешности дошкольников экспериментальной группы после контрольного эксперимента по результатам трех серий методики

Дети	Общий балл за 1 серию	Уровень успешности	Общий балл за 2 серию	Уровень успешности	Общий балл за 3 серию	Уровень успешности
Олег А.	11,1	IV	8,3	III	4,9	IV
Иван Г.	10,1	IV	8,4	III	5,1	IV

Алина К.	10,3	IV	10,1	IV	5,1	IV
Анастасия Л.	10,1	IV	7,5	II	4,9	IV
Виктория М.	11,1	IV	8,3	III	5,0	IV
Полина О.	10,1	IV	9,0	III	5,5	IV
Николай П.	11,4	IV	9,1	III	5,3	IV
Анастасия С.	11,4	IV	8,6	III	4,6	III
Павел Т.	10,5	IV	7,8	III	4,3	III
Роман Ш.	10,5	IV	7,9	III	4,8	IV
Средний балл по группе	10,6	IV	8,2	III	4,9	IV

Как видно из таблицы большинство детей с помощью подобранных нами методик достигли IV и III уровня успешности. Выполнение заданий направленных на формирования словоизменения, словообразования и построение грамматических конструкций положительно сказалось в целом на сформированности навыка согласования прилагательных в предложении.

На основе полученных результатов мы составили диаграмму (см. рис.2.2.), которая дает возможность наглядно увидеть методики по серии «Формирование навыка словоизменения, словообразования и умения строить грамматические конструкции».

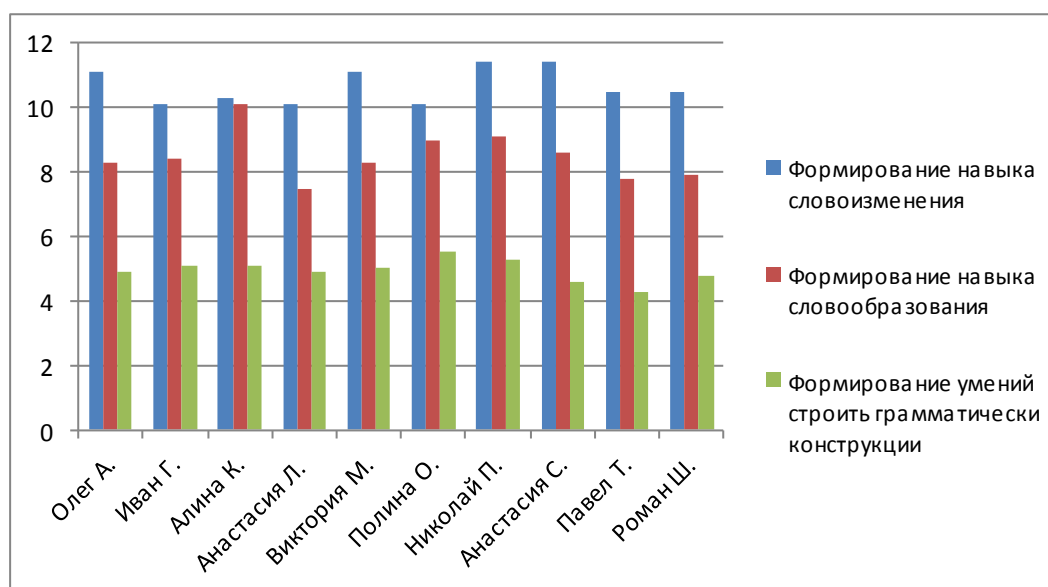


Рис.2.2. Сравнительный показатель результатов выполнения методик по серии «Формирование навыка словоизменения, словообразования и умения строить грамматические конструкции»

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

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

У всех детей с общим недоразвитием речи наблюдалась положительная динамика формирования навыка согласования существительных и прилагательных.

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

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения первоклассников овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний при согласовании существительных и прилагательных у первоклассников. Предложенная коррекционно- педагогическая система включающая в себя дидактические игры и серии заданий и упражнений, показала эффективные результаты. В ходе анализа коррекционно-педагогической работы были получены данные, которые говорят о том, что уровень овладения языковыми операциями построения речевых согласований у детей с ОНР несущественно отстает от возрастной нормы.

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

Наибольшие затруднения вызвали задания на словообразование и на согласовании в предложениях предложений. Из числа аграмматизмов наиболее распространенные: неправильное употребление родовых, числовых окончаний в словосочетаниях; неправильное согласование существительных с прилагательными; неправильное образование прилагательных с существительными; неправильное употребление предлогов в речи.

Все это лишний раз доказывает необходимость проведения направленной коррекционной работы по формированию совершенствованию навыков согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе были изучены особенности формирования навыка согласования прилагательного у первоклассников с ОНР и предложены методы изучения и методические рекомендации по коррекции речевых нарушений.

Формирование навыка согласования прилагательных в предложении у первоклассников с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями. И это проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Актуальность данного исследования обосновывалась нарушениями согласования прилагательных в предложении у детей с ОНР и необходимостью его коррекции для успешного перехода в среднее звено школы.

В результате проведенного нами экспериментального изучения особенностей согласования прилагательных у детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности оформления речи:

- употребление падежных, числовых и родовых окончаний существительных, прилагательных;
- употребление предлогов в речи;
- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- образование относительных, притяжательных и качественных прилагательных от существительных;
- составление предложений на основе опорных слов;
- воспроизведение синтаксических конструкций различной степени сложности (при использовании прилагательных и существительных).

Нарушение формирования навыка согласования приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей, так как трудности заключаются в выделении морфемы, соотнесения ее значения со звуковым образом. Дизонтогенез речи проявляется в длительном сосуществовании существительных и прилагательных грамматически правильно и неправильно оформленных. Беспорядочное сочетание грамматических и лексических средств языка характеризует нарушенный ход речевого развития первоклассника.

На основе данного исследования, можно сделать следующий вывод. Группа детей, которая проходила наше исследование, имеет специфические нарушения согласования, требующие коррекционной работы логопеда. Таким образом логопеду необходимо сформировать грамматические представления: упражнения направленные на словоизменение (число, род, падеж); упражнения направленные на словообразование (уменьшительно-ласкательные суффиксы, относительные и притяжательные прилагательные); упражнения направленные на употребление предлогов; упражнения направленные на конструирование предложений (по картинкам и по опорным словам).

Так, в ходе проведенного исследования у всех первоклассников с общим недоразвитием речи выявлена положительная динамика развития навыка согласования прилагательных. Положительные результаты достигнуты по всем 4 параметрам исследования, что говорит о правильно-выбранной коррекционной программы, а также системы упражнений.

При реализации программы коррекционного обучения с учетом уровня речевого формирования первоклассников, составленной в соответствии с принципами системности, наглядности, комплексности, будет появляться положительная динамика в процессе речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, И.А. К вопросу о синтаксической парадигме. Парадигма предложений со значением эмоционального состояния / И.А. Антонова// Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей /Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2001. – С. 78-88.
2. Беловольская, В.А. Синтаксис словосочетания и простого предложения: Учебное пособие/ В.А. Беловольская. – Таганрог, 2001. – 55 с.
3. Белошапкина, В.А. Современный русский язык/ В.А. Белошапкина. – М.: Айрис, 2009. – 792 с.
4. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас и грамматический строй речи/ Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: Аркти, 2007. – 64 с.
5. Бессонова, Т.П. Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Алмазова А.А., Селивёрстов В.И. – М.: Владос, 2010. – С. 27-35.
6. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития/ Н.Ю. Борякова, Г.А. Матросова. – М.: Аттика, 2010. – 52 с.
7. Валгина, Н.С. Современный русский язык / Под ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 527 с.
8. Виноградов, В.В. Русский язык/ В.В. Русский язык. – М.: Русский язык, 2001. – 718 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М.: Лабиринт, 2007. – 352с.
10. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык: часть II Синтаксис/ А.Н. Гвоздев. – М.: Агар, 2000. – 349 с.

11. Головин, Б.Н. Основы культуры речи/ Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 2008. – 320 с.
12. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас: Методические рекомендации/ О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2001. – 8 с.
13. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие/ О.Е. Грибова. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
14. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. – 320 с.
15. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно-методическое пособие/ Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит. журн., 2004. – 96 с.
16. Заимцял, Д.Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи: Автореферат дис. канд. пед. наук/ Д.Р. Заимцял. – М., 2013. – 23 с.
17. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка/ Г.А. Золотова, Н.К. Онтипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: Издательство института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004. – 200 с.
18. Ильенко, С.Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка/ С.Г. Ильенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 398 с.
19. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулова. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264с.
20. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи/ Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 2005. – 207 с.
21. Ковтунова, И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения/ И.И. Ковтунова. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.

22. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Учебное пособие для студентов-заочников дефектологических факультетов педагогических институтов/ К.В. Комаров. – М.: Просвещение, 2002. – 77 с.

23. Кроткова, Л.А. Работа над беспредложными глагольными словосочетаниями на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи // Алмазова А.А., Селивёрстов В.И. Русский язык в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Владос, 2010. – С. 170-181.

24. Кроткова, Л.А. Усвоение словосочетания существительных с прилагательными на уроках развития речи в младших классах школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи // Алмазова А.А., Селивёрстов В.И. Русский язык в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Владос, 2010. – С. 165-170.

25. Куликова, Е.В. Словосочетание в функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка: Автореферат дис. канд. филол. Наук/ Е.В. Куликова. – М., 2011. – 20с.

26. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2009. – 158 с.

27. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Под ред. Г.В. Чиркиной, П.Б. Шошина. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.

28. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии/ Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.

29. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 2000. – 682 с.

30. Лисина, М.И. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми/ М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 2005. – 208 с.

31. Ляпидевский, С.С. Расстройства речи и методы их устранения/ С.С. Ляпидевская, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2009. – 198 с.

32. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2002. – 95 с.
33. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2010. – 735 с.
34. Пантелеева, А.А. Особенности оперирования учебной лексикой младшими школьниками с общим недоразвитием речи/ А.А. Пантелеева// Логопедия, 2007. – №1. – С.33-35.
35. Пипченко, Н.М. Современный русский язык. Синтаксис словосочетания и простого предложения/ Н.М. Пипченко. – Мн.: БГУ, 2008. – 200 с.
36. Поваляева, М.А. Справочник логопеда/ М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 184 с.
37. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореферат дис. канд. пед. наук. М., 2005. 18 с.
38. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя языка и связной речи: Наглядно-методическое пособие/ И.А. Смирнова. – СПб.: Карапуз, 2006. – 52 с.
39. Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007. – 560 с.
40. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет/ Т.А. Ткаченко. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 52 с.
41. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2012. – 41 с.
42. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.

43. Хуснутдинова Г.С. Особенности согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой учёный. – 2014. – №1. – С.583-584.
44. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение/ С.Н. Цейтлин. – СПб.: МиМ, 2007. – 187 с.
45. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 237 с.
46. Чиркина, Г.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс. 1-4 классы/ Г.В. Чиркина, Т.А. Алтухова, Ю.Е. Вятлева, Е.Н. Российская и др. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.
47. Шведова, Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе (словосочетание)/ Н.Ю. Шведова. – Ростов: Феникс, 2009. – 147 с.
48. Шулекина, Ю.А. Приёмы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР / Ю.А. Шулекина// Дефектология. – 2011. – № 4. – С.38-51.
49. Ястребова, А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ/ А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 2007. – 197 с.