***Ковалева Ирина Васильевна***,

педагог дополнительного образования, логопед

МБУДО «ЦДТ»

Челябинский городской округ, Курчатовский район

**Формирования грамматического строя речи**

**у детей с тяжелыми нарушениями речи**

**Введение**

Речь – одна из важнейших функций, необходимых для психического развития ребенка. Построенная в соответствии с грамматическими нормами она является надежным средством общения и познания окружающей среды. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является основным условием его полноценного речевого и общего психического развития. Формирование грамматической стороны речи влияет на развитие познавательных процессов, так как имеет отношение ко всем сторонам мыслительной деятельности

Речевая деятельность - это сложная многоуровневая функциональная система, составные части которой: фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая, - зависят одна от другой и обусловливают друг друга. Вступая во взаимодействие, они вносят свой специфический вклад в формирование и развитие языковых навыков и протекание речевого развития (Д.Н. Богоявленский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, М.И. Лисина, М.И. Попова, Ф.А. Сохин, А.Г., Т.Н. Ушакова, О.С. Ушакова, и др.).

Формирование грамматической стороны речи является одной из приоритетных задач педагогики и логопедии. В настоящее время отмечается рост числа детей, имеющих тяжелые нарушения речи, при котором оказываются несформированными все её стороны, в том числе грамматическая.

Формирование грамматического строя языка ребёнка – область речевого развития, на долгие годы приковавшая к себе пристальное внимание таких известных, признанных во всём мире исследователей лингвистики и психологии, как А.Н.Хомский, Ж.Пиаже, Д.Слобин, Дж.СБрунер, Л.С.Выготский, К.Кэзден, А.Н.Гвоздёв, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн.

**1. Особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников при нормальном и нарушенном речевом развитии**

Основным источником развития грамматической стороны речи детей является повседневное общение ребенка с близкими взрослыми, совместная деятельность с ними. В младшем дошкольном возрасте, это ситуативно-деловое общение, в старшем - внеситуативное общение. В семье такое общение возникает и разворачивается спонтанно, непреднамеренно. И уже на третьем году жизни ребенок при полноценном развитии речи начинает высказывать элементарные суждения о предметах, простых явлениях. У детей в этот период усваиваются первые грамматические формы, появляются многословные фразы, придаточные предложения, а к концу третьего года жизни - соединительные союзы и местоимения. Основное формирование функциональной речевой системы заканчивается, однако совершенствование ее продолжается на четвертом и пятом году жизни.

Первые словосочетания либо заимствованы из речи окружающих, либо являются творчеством ребенка, на что указывает их оригинальный характер. Слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в которой они были заимствованы из речи окружающих, без переструктурирования их в нужную грамматическую форму в связи с конструкцией своего собственного высказывания.

Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слова определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание.

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам, разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

К 3,5 - 4 годам предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, процесс формирования предметной отнесенности слова на этом не заканчиваются.

У детей с нормой число грамматических ошибок значительно возрастает на пятом году жизни, когда ребёнок начинает употреблять распространённые предложения, у него растёт активный словарь, расширяется сфера общения. Вновь устанавливаемые слова ребёнок не всегда успевает запомнить в новой для него грамматической форме, а при использовании распространённого предложения не успевает контролировать как его содержание, так и форму.

На протяжении всего дошкольного возраста наблюдается несовершенство как морфологической, так и синтаксической стороны детской речи. Лишь к восьми годам в норме можно говорить о полном усвоении ребёнком грамматического строя языка.

В процессе освоения связной речи и рассказывания дети старшего дошкольного возраста начинают активно пользоваться формальной сочинительной связью. Возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных. Широко используется прямая речь.

Во многих исследованиях (P.E. Левина, Р.И. Лалаева, C.А. Миронова, В.К. Орфинская, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович и др.) отмечается, что существуют общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормы и патологии. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается та же последовательность в усвоении речи, что и у детей с нормальным речевым развитием. Вместе с тем, имеется ряд существенных особенностей, например, позднее начало речи, аграмматизм и т.п.

Ряд авторов (Короткова А.В., Дроздова Е.Н., Зикеев А.Г., Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.) отмечают вторичное недоразвитие грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. С точки зрения уровня несформированности грамматического строя речи данная категория детей характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

У детей с нарушенным речевым развитием 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.

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. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Недостаточное понимание грамматических форм является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка.

Таким образом, у детей с нормальным речевым развитием и при общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи происходит в той же последовательности, однако у последних этот процесс наиболее затруднен. Часто в речи наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, что выражается в неправильном употреблении различных окончаний; формирование связей согласования, управления и примыкания в словосочетании протекает в затрудненной форме.

**2. Грамматический строй речи детей с общим недоразвитием речи.**

Ещё в прошлом столетии профессор Левина Р.Е., изучая наиболее

тяжёлые речевые расстройства, выделила и подробно описала такую категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, а следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстаёт от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная речь.

У детей с общим недоразвитием речи, в зависимости от уровня речевого развития, выделяют следующие нарушения грамматического строя речи.

*Для первого уровня речевого развития* характерно отсутствие или наличие зачаточного состояния понимания значений грамматических изменений слова. Как отмечает Волкова Л.С., если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, глагола прошедшего времени, формы мужского и женского рода, не понимают

 значения предлогов.

*На втором уровне* отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине), нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, а употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» – два карандаша), отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

*На третьем уровне речевого развития* отмечаются ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Исследователи (Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирова, С. Н. Шаховской.) 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 ложков);*

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 упало);*

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

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы. Они характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги *из, около, возле, из-за, из-под*), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог *через*), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги *к, по*), предложного падежа для обозначения места (предлоги *в, на*). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще.

Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных *(окна-окны, стулья-стулы).*

Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные *(пять стула).* Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительные прилагательные от существительных *(морковный -морковенный),* уменьшительно-ласкательная форма *(ведерко ведрочко).*

Исходя из анализа литературных источников можно сделать следующие выводы: аграмматизм является чуть ли не самым устойчивым и одним из основных проявлений общего недоразвития речи. Кроме того, сформированность грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи зависит от уровня их речевого развития.

**3. Основные направления формирования грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи**

Формирование грамматического строя языка (синтаксиса, морфологии, словообразования) детей имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). Работа по формированию грамматических умений должна начинаться с уже прошедшей работы по формированию психологических предпосылок речевой деятельности, по развитию импрессивной речи; в работе следует придерживаться принципа поэтапности, что позволяет переходить от лёгких заданий к более трудным.

На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более и более дифференцированной.

Фёдорова А.Э. выделяет следующие этапы работы над грамматическими умениями.

**I. Обучение согласованию различных частей речи** следует начинать с согласования прилагательных с существительными. При этом необходимо параллельно вести работу по развитию словарного запаса учащихся. Надо научить детей ставить вопросы от существительных к прилагательным сначала в единственном, а затем во множественном числе.

Ознакомив учащихся с прилагательными, можно предложить следующие виды заданий:

- из предложенных слов выписать прилагательные;

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

- составить словосочетание с данным словом (красная, полный, утреннее);

- исправить ошибки: *красный платье, умный человек, красивая цветы.*

Следующий этап в обучении согласованию – согласование существительных с числительными. Как и на предыдущем этапе, здесь обязательно используется наглядность.

Данную работу целесообразно начинать с выявления счётных операций ребёнка. Учащимся предлагается из ряда картинок выбрать ту, на которой изображено, например, «три груши». И сразу же ребёнок проговаривает, что здесь изображено. С учащимися с моторной алалией часто необходимо многократное повторение и заучивание окончаний существительных при согласовании их с числительными с обязательной опорой на картинку или наглядную ситуацию.

Постепенно вводятся задания по формированию умения согласовывать существительные с притяжательными местоимениями мой, моя, моё, мои.

Работа по согласованию существительных и глаголов должна начинаться только после усвоения учащимися понятия «глагол». У учащихся с моторной алалией следует обратить особое внимание на категорию времени глаголов. Для них полезно сопровождать свои действия словами *(«я читаю, я читала, я прочитала»).*

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях; затем в предложениях, далее и связной речи.

**II**. Параллельно с работой по формированию умения согласовывать различные части речи ведётся работа **по развитию функций словообразования.**

1. Образование новых слов при помощи суффиксов*.* Начинать такой вид

работы полезно с существительных:

- образование существительных мужского рода с суффиксом -ок-, -ик- (стол-столик, гриб-грибок);

- чем отличаются слова? (гриб-грибок, стол-столик);

- образование существительных женского рода с суффиксом -к- (рыба-рыбка, рука-..., спина-...);

- образование существительных при помощи суффиксов -енок-,

- онок- (слон-слонёнок, лиса -..., кот-...);

- образование существительных при помощи суффиксов -очк-, -ечк- (лодка-лодочка, лампа-..., книга-...);

- образование существительных, обозначающих профессии человека (камень-каменщик, часы-..., печь-...).

На первых этапах обучения всем учащимся следует давать образец выполнения задания, опираясь на наглядный материал. На занятиях по словообразованию обязательно наличие картинок «большой-маленький», «Животные и их детёныши».

2. Образование новых слов при помощи приставок:

- образование существительных: рост – нарост; краска – покраска;

- образование глаголов от глагольных основ (шел – ушёл, отошёл, пришел, вышел; летел - ...; бежала - ...).

Для употребление различных глагольных форм используются действия самих детей, серии картинок с различными видами действия (мальчик идёт в школу ... подошел к школе...пришел в школу... вышел из школы).

 **III**. Следующий этап коррекционной работы направлен на **развитие умения употреблять в речи простые и сложные предлоги**. Работа идёт в двух направлениях: работа над пониманием роли предлогов в речи; обучение правильному употреблению предлогов в речи.

Работу над предлогами следует начинать с наиболее простых предлогов «в», «на», «под».

Первоначально проводится работа по уточнению понимания детьми данных предлогов. Для этого можно предложить упражнение: «Положи ручку на стол, под стол, в стол».

Работу по обучению правильному употреблению предлогов «в», «на», «под» начинают с одного предлога. С этой целью используются следующие задания:

 - ответы на вопросы: куда я положила мяч? (в шкаф); куда ты положил машинку? (в карман) и т. д.

 - исправление «ошибок» логопеда.

С целью дифференциации предлогов «в – на – под» можно использовать упражнения:

- показать на рисунке птицу на ветке, белку в дупле, зайца под деревом;

- где лежит кубик? (на столе, в столе, под столом);

- закончить предложение «Я убрал коробку... (в стол, под стол, на стол)».

Затем учащихся знакомят с предлогами «у», «с», «по», «до», «из», «за», «к». Для этого можно использовать следующие приёмы:

- показать, где на картинке мальчик идет за девочкой, с девочкой, к девочке;

- знакомство с данными предлогами сопровождать действиями: подойти к столу, достать из стола, взять у педагога и т.д.;

- вставить недостающие предлоги в предложениях: «Саша подошел ... дому. ...дома вышел мужчина ... собакой. Они подошли ... калитке.»

Далее происходит знакомство с наиболее сложными предлогами «из-за», «из-под», «между». Для этого логопед и дети многократно сопровождают свои действия речью: «Я поставила стул за шкаф. Я взяла стул из-за шкафа. Откуда я взяла стул?» После этого проводится работа по дифференциации предлогов «за – из-за», «под – из-под».

Особое внимание в этой работе следует уделить учащимся с моторной алалией. Им требуется многократное создание ситуаций, которые бы предполагали использование данных предлогов.

Основными синтаксическими единицами языка являются словосочетания и предложения.

Словосочетание – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченность мысли, в его составе – подчиняющее (главное) и подчиненное (второстепенное) слова, связанные синтаксическими связями (согласование, управление и примыкание).

Словосочетание создает последовательность связей слов внутри предложения.

Модели словосочетания усваиваются в детстве. Упражнения в выделении, составлении, преобразовании и использовании словосочетаний развивают речь, повышают ее культуру, вырабатывают правильную речевую интуицию.

Работа над словосочетанием проводится:

- как выделение словосочетаний в предложении и в установлении связей между словами при помощи вопросов;

- в форме составления самостоятельных словосочетаний при изучении частей речи и при активизации новых слов.

Наиболее распространено в школе выделение словосочетаний в предложении и постановке вопросов от главного слова к зависимому. Например:

Высоко в небе летел караван журавлей.

Летел (где?) в небе

Летел (как?) высоко

Караван (кого?) журавлей

Содержание работы над словосочетанием на занятиях русского языка с детьми с ТНР:

- установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;

- толкование значений словосочетания вне предложения или в нем;

- схематическое изображение связей между словами в словосочетании и в предложении, т.е. моделирование;

- составление словосочетаний разнообразных типов и тематики;

- выделение устойчивых словосочетаний, толкование их значений, употребление в речи;

- исправление речевых ошибок в словосочетании и т.п.

Предложение – это основная единица речи; лексико-грамматическое единство, выражающее законченную мысль.

Из предложений строится текст. Предложение имеет четкую грамматическую организацию; формирует мышление; служит центром всех дополнительных средств речи (паралингвистических), а на письме – пунктуации.

В зависимости от степени самостоятельности и познавательности активности учащихся упражнения с предложениями делятся на три группы

1. Упражнения на основе образца
2. Конструктивные упражнения
3. Творческие упражнения.

На основе образца упражнения предполагают практическое усвоение четких, правильно построенных связей, их внутренних связей, их значения, а также их внешних связей в тексте.

1. Чтение и записи образцов предложений, обработка интонации и выразительности, выяснение значений и смысловых центров предложения, а в некоторых случаях- запоминание, заучивание предложений.
2. Построение предложений по вопросам педагога.
3. Составление предложений, аналогичных заданным по синтаксической структуре.

Конструктивные упражнения включают задания на построение и перестройку предложений с обязательным выявлением и оформлением внутренних и внешних связей.

1. Восстановление предложений из разрозненных слов или деформированного текста.
2. Деление текста, записанного без заглавных букв и точек, на предложения. Этих упражнения помогают детям находить границы предложения в собственной речи.
3. Распространение предложений с помощью вопросов.
4. Соединение 2-3 простых предложений в одно сложное.
5. Построение предложений заданного типа (изученной конструкции).
6. Составление предложений по данной синтаксической схемы.

Творческие упражнения не содержат ни образца, ни частых конструктивных задач. Выполняя их, школьники опираются на чувство языка, на устроенные ранее закономерности.

1. Составление предложения по данной теме.

2. Составление предложения по предметной или сюжетной картинке.

3. Составление предложения по 1-3 опорным словам.

4. Составление предложений с использованием заданного словосочетания (фразеологическое выражение).

5. Составление предложений без какого-либо задания, без темы, картинки, без опорных слов.

Методические требования к работе над предложением в специальной (коррекционной) школе:

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся. Стимуляторами могут быть наглядные средства, игровые приемы, интересный для младших школьников материал, система поощрений ученика учителем.
2. Работу над предложением не следует ограничивать материалом учебника. Целесообразно использовать тексты из художественных произведений, газет, журналов.
3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми. Это ответы на вопросы, их постановка, конструирование предложений на основе реальных ситуаций и имеющегося опыта, составление диалогов, озвучивание фильмов, игровые упражнения.
4. Работа над предложением должна быть всегда в центре внимания учителя на любом уроке русского языка.

Общий порядок работы над любой грамматической категорией следующий: сначала ребенок наблюдает, как конструирует определенную модель логопед, затем включается в подражательную речевую дея­тельность, употребляя и изолированную грамматическую фор­му, и грамматическую форму в развернутой речи.

Работа вне специальных занятий – это в основном исправление ошибок детей. При этом внимание ребёнка должно быть остановлено на правильной форме. Исправлять ошибку нужно доброжелательно, тактично и не в моменты эмоционального состояния, творческого подъёма ребёнка. Не следует повторять ошибку, - лучше неоднократно произнести правильную форму. Исправление ошибки будет эффективным, если логопед даёт ребёнку аналогичные примеры.

Только в результате целенаправленной коррекционной работы по развитию речи в целом возможно устранение аграмматизма у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи.

**Заключение**

Формирование грамматической стороны речи является одной из приоритетных задач дошкольной педагогики и логопедии, в частности. Дошкольная интегративная среда является моделью общества. Успех человека в обществе зависит, в том числе, от уровня развития его речевых способностей. Формирование грамматической стороны речи влияет на развитие познавательных процессов, так как имеет отношение ко всем сторонам мыслительной деятельности.

Грамматический строй при нормальном речевом развитии усваивается ребёнком самостоятельно, путём подражания речи взрослого.

Процесс формирования грамматической стороны речи у детей при нарушенном речевом развитии в отличие от нормального протекает в замедленном темпе, в речи детей наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, что выражается в неправильном употреблении различных окончаний. Поэтому формирование грамматических умений требует к себе специального коррекционного подхода.

Формирование грамматической стороны речи ребёнка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Следить за речью детей нужно не только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни.

**Список литературы**

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.

2. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. - М., 2005.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч., т. 2. М., 2007.

4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

5. Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1992.

6. Демиденко С.А. Методика преподавания русского языка (специальная): учебно-методическое пособие / автор-составитель С.А. Демиденко. – Челябинск: ООО Издательство РЕКПОЛ, 2009. – 72 с.

7. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. — М., 1985.

8. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. - Екатеринбург, 2000.- 316с.

9. Зикеев А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка: учебно-метод. пособие для работы с учащимися 4-7 классов спец. (коррекционных) общеобразовательных учреждений: в 4 ч. – М.: Гуман. изд. центр Владос, 2006. – Ч. 2: Глагол. Местоимение. Причастие. – 205 с.

10. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Лениздат; Издательство Союз, 2002. – 224с.

11. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.

12. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов высших пед. учеб.заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2007

13. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. нарушение речи у детей c церебральным параличом. – М., 1965.

14. Николаева С.М. Из опыта работы по упорядочению грамматического

строя речи у учащихся с нерезковыраженным ОНР // Дефектология. – 2000. - № 1.

15. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1 -4 классы). - М., 1980.

16. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. –М., 2000.

17. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения.- М.,1989

ПРИЛОЖЕНИЕ

Упражнения по словоизменению.

Развитие умения образовывать множественное число существительных в именительном и родительном падежах:

1. «У меня — у тебя».

Педагог называет существительное в единственном числе и бросает мяч ребенку. Ребенок произносит форму множественного числа данного существительного и возвращает мяч педагогу.

2. «Чего много?»

Детям раздаются картинки, на которых изображены предметы во множественном числе. Учитель говорит: «У меня один мяч. А у кого много?» Ребенок, у которого картинка с изображением нескольких мячей отвечает: «У меня много мячей» и т. д.

* 1. «Чей клюв?»:

«Определите, клюв какой птицы изображен на рисунке».

Образец ответа: Это клюв дятла*.*

Коршун - Синица -

Цапля - Дрозд -

4. «Закончите словосочетания, правильно изменяя слова, данные в скобках».

Гнездо *(ласточка).*Письмо *(сестра).*Улицы *(город).*День *(Победы).* Цветок *(клевер).*Листья*(береза).*Кроны *(деревья).*Следы *(птица).*Чешуя *(рыба).*Стволы *(сосна).*

1. Составьте предложения, сравнивая предметы:

а) по вкусу: морковку и помидор; бруснику и клюкву; малину и крыжовник.

Образец ответа: Морковка слаще помидора.

б) по величине: корову и овцу; куст и дерево; папу и сына; ягненка и овцу; теленка и корову;

Образец ответа: Корова больше овцы, а овца меньше коровы*.*

в) по физической силе: кошку и мышку; медведя и лису; лошадь и ослика.

Образец ответа: Кошка сильнее мышки. Мышка слабее кошки.

Словообразование

1. «Найди ошибки Незнайки».

«Незнайка составил предложения, но допустил ошибки. Исправьте их». Например: На улице льет (сила) дождь. Наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк. Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).

1. Лото «Назови предмет».

Дидактический материал - картинки и словосочетания (например, халат из шелка; лодка из резины; гвоздь из железа; ложка из дерева; одеяло из пуха; дом из снега; стена из кирпича; крыша из соломы; стакан из хрусталя; кувшин из глины; ведро из железа и т. д.).

У детей находятся картинки с изображением различных предметов. Педагог называет предмет и материал, из которого он сделан. (Например, *стакан из стекла.)* Дети находят изображение этого предмета на карточке и, называя словосочетание прилагательного и существительного (*стеклянный стакан),* закрывает картинку фишкой.

1. «Деревья».

Дидактический материал - картинки (например, лист дуба - дубовый лист; лист осины; лист березы; лист клена; лист липы; лист яблони; лист рябины; лист вишни; шишка сосны; иголка ели и т.д.).

У детей находятся картинки с изображением различных листьев. Педагог спрашивает: «Какой это лист?»

4. Определение «лишнего» слова из группы слов.

Определение среди группы сходных по звуковой структуре слов «лишнего» по значению (например, лес, лесной, лесник, лестница; вода, водяной, водный, водить; осина, оса, подосиновик; гора, горный, горе; рис, рисовый, рисуноки т. д.).

5. Подбор родственных слов с опорой на вопросы. Речевой материал - группы слов (*боль, соль, цвет, зелень и т. д.)* Учитель предлагает ребенку образовать новые слова, отвечая на вопросы. (*боль (что делает?) - болит; боль - (какой?) – больной* и т. д.

6. Образование глаголов с противоположным значением.

- «Назови противоположные действия».

Закрыть - ... Войти - ... Приклеить - ... Задвинуть - ... Вешать - ...

- «Из группы слов выбери противоположные слова».

Включить, придвинуть, влить, выключить, притащить, отлить, утащить, отодвинуть.

Упражнения по закреплению употребления предлогов детьми с тяжелыми нарушениями речи

1. Пособие «Айболит и звери». Откуда эти животные прибыли к Айболиту? Кит приплыл из океана, Обезьянка прибыла из Африки. Лягушка прискакала из болота. Олень пришел из леса.

2. Картинка с изображением жилища животных. Животные проснулись и покинули свои жилища. Кто откуда вышел, вылез? (Медведь вылез из берлоги).

3. Второе значение предлога -ИЗ- - из чего сделан предмет?

А) Из чего сделан предмет?

Предъявляем деревянную ложку, стеклянную банку, железный половник и т.д. Из чего сделана ложка, банка, половник? (из дерева, из стекла)

Ответь на вопросы: из чего сделан сыр? Пекут хлеб? Варят варенье? Шьют обувь?

Б) Из каких частей состоит машина? Кресло? и т.д.

Дифференциация предлогов -В-ИЗ-

Здесь нужно повторить приставочные глаголы, составляя предложения по демонстрации действий, по картинкам.

Влетает в клетку - вылетает из клетки

Входят в дом - выходят из дома

Въезжает в гараж - выезжает из гаража

3. «Сказочный магазин (лесной магазин)».

Звери пришли в магазин, с чем они выйдут из магазина? (Лиса с гусем, медведь с медом, еж с яблоком).

Для дифференциации предложных форм творительного падежа (с кем? с чем?) с беспредложной формой (кем? чем?) предъявляются парные картинки.

Идет с чем? С удочкой. Ловит чем? Удочкой.

Мальчик с чем? С молотком. Забивает чем? Молотком

Идет с сачком. Ловит сачком. Идет с топором. Рубит топором

4. Построить предложения по картинке

 - (деревья, плоды) Откуда упали эти плоды? Сначала повторяем названия деревьев, потом плодов. Что где росло? Что и откуда упало? (сосна, яблоня, дуб, береза, шишка, яблоко, сережки, желудь)

Яблоко упало с яблони. Шишка упала с сосны.

- Цветы: «Летала оса и села НА ромашку. Посидела она НА ромашке и взлетела с ромашки». (По аналогии составляем предложения, называя все цветы).

Работа со словосочетанием и предложением

Упражнения, направленные на развитие умения согласовывать слова в предложении:

1. Постановка вопросов к подчиненным словам от главных в предложении: В саду на дорожке прыгали молодые воробушки. Здесь «прыгали воробушки» - предикативная группа, т. е. подлежащее и сказуемое. «Какие воробушки?» - молодые воробушки – словосочетание. «Где прыгали?» - прыгали в саду - словосочетание и т. д.

2. Составление словосочетаний: существительное + прилагательное (новая жизнь, любимая Родина); существительное + существительное (отряд ребят, поездка в город); прилагательное + наречие (очень сильный, невыносимо жаркий (день).

3. "Границы предложения"

Цель: учить находить границы предложения в тексте.

На доске написан текст без точек и большой буквы в начале предложения:

*Ударили холодные утренники с деревьев дождём сыплются жёлтые листья спрятались насекомые перелётные птицы собираются в дорогу дрозды жадно клюют рябину в лесу свищет холодный ветер деревья погружаются в глубокий сон.*

1. Составление распространенных сложных предложений.

Цель: развитие умения составлять распространенные сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

1) Соединение двух или трех простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами (может быть дан образец выполнения).

2) Построение предложений заданного типа, например, простого распространенного; с однородными подлежащими и т. д.

3) с союзом *потому что.*

Педагог предлагает детям прослушать предложения и сказать, какое из них правильное.

Кате подарили книгу, потому что у нее день рождения. У Кати день рождения, потому что ей подарили книгу.

Взошло солнце, потому что стало тепло. Стало тепло, потому что взошло солнце.

Грачи прилетели, потому что пришла весна.

Пришла весна, потому что прилетели грачи.

Снег стал таять, потому что пришла весна. Пришла весна, потому что стал таять снег.

Ребята пошли купаться, потому что был жаркий день. День был жаркий, потому что ребята пошли купаться.