

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Саранина Оксана Борисовна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ
СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ
МОТОРНОЙ АЛАЛИИ И ДИЗАРТРИИ**

Направление подготовки: 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой: к.п.н., доцент
Беляева Ольга Леонидовна
22.11.2019 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент
Брюховских Людмила Александровна
22.11.2019 
(дата, подпись)

Научный руководитель: к.п.н., доцент
Мамаева Анастасия Викторовна
22.11.2019 
(дата, подпись)

Обучающийся:
Саранина Оксана Борисовна
22.11.2019 
(дата, подпись)

Красноярск 2019

Оглавление

Введение	3
Глава I. Современное состояние проблемы изучения синтаксической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	9
1.1. Развитие синтаксической стороны речи в онтогенезе	9
1.2. Особенности формирования синтаксической стороны речи при моторной алалии и дизартрии	16
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений синтаксической стороны речи	27
Глава II. Экспериментальное изучение сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии	39
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	39
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	52
2.3. Методические рекомендации по развитию синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии	70
Заключение	82
Библиографический список	85
Приложения	94

Введение

Актуальность. В настоящее время для полноценного речевого и психического развития детей дошкольного возраста, является связная речь. Изучению проблемных сторон связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи разного рода уделяли внимания ряд авторов, например – В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович, В.К.Орфинская, Т.Б. Филичева и др. При этом, в настоящее время, остро встаёт вопрос о нарушениях синтаксической структуры языка у дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии, что в своё очередь показывает нам малоизученность данной проблемы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17 октября 2013 года № 1155, речевое развитие выделяют как одно из основных, важных направлений в развитии детей. Содержание направления включает в себя и владение речью, как средством общения и культуры, и расширение активного словаря, развития связной речи (диалогической и монологической), развитие речевого творчества, а также знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров.

Согласно нормативно-правовым документам, регулирующих образование дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, развитие грамматического строя речи определяется как одно из приоритетных направлений.

Развитие речи способствует установлению контактов, взаимопониманию, решению конфликтных ситуаций, участию в различных видах детской деятельности, этому способствует достаточно сформированная синтаксическая сторона речи.

Усвоение родного языка, в основном, происходит за счёт использования предложений разных типов.

Умение использовать синтаксические конструкции, необходимо, для дальнейшего овладения письменной речью.

Трудности в овладении детьми грамматическим строем речи тормозит процесс развития связной речи [21].

Изучением синтаксической стороны речи занимались такие исследователи как А.Н. Гвоздев, Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская, В.С. Кочергина, Е.Ф. Собонович, Н.И. Жинкин, Н.М. Красногорский, А.Н. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.Н. Шахнорович, Н.Х. Швачкин.

У детей с общим недоразвитием речи страдают все стороны речевой деятельности, в том числе и синтаксическая. При этом педагоги-практики замечают неравномерность сформированности синтаксической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, которая обусловлена осложнённой общей недоразвития речи дизартрией или моторной алалией.

Недостаточно сформированная синтаксическая сторона речи, в особенности старших дошкольников, не позволит им в дальнейшем овладеть школьной программой, дети будут испытывать трудности в применении разнообразных языковых средств при устном и письменном пересказе, при создании собственного текста.

Поэтому развитие синтаксической стороны речи является одной из главных задач педагогов.

В результате анализа литературных данных, изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия:**

- между несформированностью синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и ее значимостью для речевого развития детей;

- указаниями на несформированность синтаксической стороны речи и ее недостаточной изученностью у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии;

- потребностью определения дифференцированного содержания работы, методов и приемов логопедического воздействия по развитию синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии и их недостаточной разработанностью.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в сравнительном изучении синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии, а также в составлении дифференцированных методических рекомендаций по ее развитию.

Объект исследования: синтаксическая сторона речи

Предмет исследования: особенности сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет при моторной алалии и дизартрии, имеющих общее недоразвитие речи.

Цель исследования: выявление особенностей и уровней сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с моторной алалией и дизартрией и разработка дифференцированных методических рекомендаций по развитию синтаксической стороны речи.

Гипотеза исследования:

Мы предполагаем, что:

- у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи имеются особенности сформированности синтаксической стороны речи, проявляющиеся в аграмматизмах, в преобладании простых нераспространённых предложениях в речи;

- выявленные особенности и уровни сформированности позволят составить дифференцированные методические рекомендации по развитию синтаксической стороны речи у детей данных категорий.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести сравнительный анализ сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

3. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию синтаксической стороны речи у детей данной категории.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова);

- о деятельностном подходе к формированию возрастных новообразований (А.Н. Леонтьев, Л.С. Цветкова).

Методы исследования определились в соответствии с целью, задачами, гипотезой исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Научная новизна заключается в сравнительном анализе сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в обобщении данных об особенностях сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Практическая значимость нашего исследования заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на развитие синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с

общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии, которые могут быть использованы педагогами, работающими с детьми данной категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе двух дошкольных образовательных учреждений города Красноярска - Муниципального автономного образовательного учреждения «Детский сад №50 комбинированного вида» и Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №269 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей».

Для проведения констатирующего эксперимента нами были сформированы три группы детей:

- экспериментальная группа 1-10 дошкольников, возраста 5,5-6,5 лет, имеющих моторную алалию, общее недоразвитие речи III уровня;
- экспериментальная группа 2 - 10 дошкольников, возраста 5,5 - 6,5 лет, имеющих дизартрию, общее недоразвитие речи III уровня;
- контрольная группа - 10 дошкольников, возраста 5,5 - 6,5 лет, имеющих норму речевого развития.

Исследование проводилось в течение 2017-2019 годов в три этапа:

- Первый этап - определение темы исследования, изучение литературы по проблеме исследования, определение содержания констатирующего эксперимента, подбор речевого и стимульного материала для проведения эксперимента.

- Второй этап - проведение констатирующего эксперимента и его анализ.

- Третий этап – обобщение, систематизация и оформление результатов исследования, составление методических рекомендаций по формированию синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических форумах: краевого уровня (Красноярск, 2018);

- Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках: материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и международном научно-практическом журнале (Саратов, 2019; Нижний Новгород, 2019).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Работа включает 9 таблиц, 6 гистограмм.

Глава I. Современное состояние проблемы изучения синтаксической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

1.1. Развитие синтаксической стороны речи в онтогенезе

Одним из главных критериев оценки уровня развития устной речи ребенка является умение пользоваться в свободной речи различными синтаксическими конструкциями [55]. Данное умение необходимо для дальнейшего овладения письменной речью.

Шаховская С.Н., Кочергина В.С. считают, что формирование синтаксиса связано с процессом мышления и коммуникации. Все языковые формы и единицы участвуют в формировании мысли и коммуникации только через синтаксис [79]. Гвоздевым А.Н. отмечено, что для формирования синтаксической структуры речи необходим достаточный словарный запас и уровень развития морфологического строя речи [19].

По мнению Собонович Е.Ф. [59], процесс овладения грамматическими обобщениями в сфере синтаксиса становится возможным только при сформированности у ребёнка таких операций, как:

- а) смысловое структурирование наглядной ситуации, выделения в ней основных семантических единиц;
- б) установление смысловых отношений между выделенными элементами ситуации;
- в) соотнесение элементов ситуации с их языковым обозначением;
- г) усвоение синтаксического значения слова в структуре высказывания;
- д) дифференциации грамматических классов слов.

Термин «синтаксис» применяется прежде всего для обозначения синтаксической стороны речи.

Синтаксис-это правила соединения слов, это законы выражения объективной и субъективной информации при помощи слова и, наконец, это основа нашего речевого поведения и нашего взаимопонимания [61].

Объектом изучения синтаксиса является синтаксический строй языка, его конструкции. Синтаксические конструкции можно рассмотреть в терминах членов предложения. Овладение родным языком в основном протекает в виде усвоения предложений разных типов.

По мнению В.В. Виноградова, предложение - это наименьшая единица общения, оформленная грамматически, обладающая смысловой и интонационной завершенностью и выражающая сообщение, вопрос или волевое побуждение [14].

Лингвист Ф. Ф. Фортунатов писал о предложении следующее: «Среди грамматических словосочетаний, употребляющихся в полных предложениях в речи, господствующими являются в русском языке те именно словосочетания, которые мы вправе назвать грамматическими предложениями, так как они заключают в себе, как части, грамматическое подлежащее и грамматическое сказуемое» [11].

Русский филолог, лингвист А.А. Шахматов в своих исследованиях предположил о существовании двух синтаксических единиц - словосочетания и предложении.

В психолого-педагогической и лингвистической литературе существует ряд исследований по проблеме освоения детьми дошкольного возраста синтаксического строя русского языка, об особенностях формирования предложений и их грамматического оформления в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская, Н.А.Рыбников, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, Д.Б. Эльконин и другие).

По мере того, как ребенок овладевает речью, у него совершенствуются навыки образования и употребления грамматических форм.

Термин грамматика используется в двух значениях: и как учение о строе языка, и как синоним выражения «строй речи» [14].

В грамматике, как учении о строе языка выделяют три части:

- 1) учение о слове и его формах, о способах образования слов и их форм;
- 2) учение о словосочетании, о его формах и его типах;
- 3) учение о предложении и его типах, о компонентах (составных частях) предложений, о приемах сцепления предложений, о сложном синтаксическом целом (фразе).

Учение о грамматической структуре слов, о формах слов, об образовании слов и форм слов названо морфологией и отделено от синтаксиса как учения о словосочетании и предложении [14]. То есть, как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», которая объединяет морфологию, словообразование и синтаксис. Эти системы можно назвать подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями [2, с. 156].

Грамматический строй представляет собой систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Центральной частью синтаксиса является Учение об основных синтаксических категориях, синтаксических единицах, синтаксических отношениях [14].

Непременным условием развития монологической речи является сформированный грамматический строй. Любой тип монолога требует владения приемами логической связи всех видов предложений.

Первые изучения в области детской грамматики были начаты в Академии педагогических наук Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Е.А. Флериной, А.П. Усовой, Л.А. Пенъевской, М.М. Кониной и др. Они ссылались на опыт Е.И. Тихеевой. Основательно, данная проблема

стала изучаться в середине XX в., после выхода в свет фундаментального труда А.Н. Гвоздева.

Данный труд является основой для разработок теории развития детской речи в психологическом, педагогическом и методическом аспектах. А.Н. Гвоздев определил ряд неточностей и ошибок, которые свойственны детям – спряжение глаголов, предложное управление и др. В этом направлении работали такие исследователи и практики как О.И. Соловьева, Л.А. Пенъевская, Т.А. Маркова, А.М. Бородич, В.А. Гербова, М.М. Кониная. Благодаря их исследованиям были уточнены списки слов, изменение которых

вызывает затруднение, ситуации - игровые, естественные, в ходе которых ребенок может «затвердить» нужную форму.

Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Серебренникова, В.И. Ядэшко, И.А. Зимняя, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова работали над проблемой выявления существенных звеньев механизма овладения грамматическим строем, развитием понимания грамматических форм через выяснение реальных отношений, лежащих в основе грамматических категорий.

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных - уменьшительная форма существительных - категория повелительности - падежи - категория времени - лицо глагола [34, с.6].

В своих работах А.Н. Гвоздев [19] выделил несколько периодов формирования грамматического строя речи с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической систем языка. Ниже представлены периоды формирования грамматического строя речи:

- 1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней;
- 2) период усвоения грамматической структуры предложения;
- 3) период усвоения морфологической системы русского языка.

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, начинается в возрасте от 1 года 3 месяцев и длится до 1 года 10 месяцев. Для данного периода характерно 2 этапа:

- этап однословных предложений (1 г. 3 мес. - 1 г. 8 мес.);
- этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. - 1 г. 10 мес.).

Второй период - от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий, их внешнего выражения. Спецификой данного периода является быстрый рост разных типов простых и сложных предложений.

В пределах этого периода обозначены три стадии:

- 1) появление первых форм (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.);
- 2) использование флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 г. 1 мес. – 2 г. 3 мес.);
- 3) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 3 мес. – 3 года).

Третий период – от 3 до 7 лет. Это период усвоения морфологической системы русского языка, когда ребенок систематизирует грамматические формы, усваивает грамматические исключения. К концу этого периода заканчивается практическое усвоение всей системы грамматики.

Сложные подчинительные конструкции появляются в речи нормально развивающегося ребенка относительно рано. А.Н. Гвоздев указывает на то, что сложные предложения с союзами начинают появляться с 2 лет 2 мес. - 2 лет 5 мес.

Основные союзы (союзные слова) в речи ребёнка начинают появляться к четырем годам. Однако первоначально они встречаются редко.

Таким образом, исходя из исследований А.Н. Гвоздева, можно сделать вывод о том, что процесс усвоения синтаксической системы языка завершается к семилетнему возрасту.

А.Р.Лурия, Н.Хомский работали над проблемой врожденности и приобретаемости речевых навыков. Вопросы развития грамматического строя речи рассматриваются ими с разных точек зрения.

По их мнению, каждая грамматическая форма в языке выражает какое-то общее, абстрактное значение. Овладение грамматическими закономерностями языка требует высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения(генерализации), дифференциации, абстрактно-логического мышления (А.Н.Гвоздев, Н.И.Жинкин, С.Ф.Жуйков, Н.М. Красногорский, А.Н. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А.Сохин, А.Н. Шахнорович, Н.Х. Швачкин и др.).

Несформированность у ребёнка одного из языковых компонентов, влечёт за собой искажение всей речевой системы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.).

Труды лингвистов (Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, А.А. Потебня, Д.Э. Розенталь, Л.В. Щерба) подтверждают, что грамматика имеет большую абстрагирующую силу. Грамматический строй речи при нормальном речевом развитии усваивается ребёнком постепенно, самостоятельно, путём подражания речи взрослых, в процессе общения и разнообразной речевой практики [65]. При том важную роль играют благоприятные социальные условия, достаточный уровень развития словаря, фонематического слуха, состояние нервной системы ребенка. Процесс усвоения речи протекает в достаточно короткие сроки. Но психофизические механизмы этого процесса по сей день остаются малоизученными.

Ребёнок выстраивает своё высказывание с помощью определённых грамматических правил. Мы разделяем также точку зрения авторов М. М. Алексеевой, О. Э. Литвиновой и А.А. Леонтьева, которые отмечают, что

обеспечение положительной языковой среды - одно из предпосылок грамотной речи детей. Обобщая исследования этих авторов можно сделать вывод о том, что речь окружающих ребенка людей, может оказывать двойное влияние: как положительное, так и отрицательное. Так как ребенку свойственно подражать взрослому, следовательно, он заимствует не только правильные, но и ошибочные формы слов, речевые обороты, а также стиль общения [42].

Н.И. Жинкин полагал, что существенная роль при усвоении грамматической системы языка отводится памяти: фонд звуков речи, морфем хранит долговременная память [41].

Опираясь на исследования Серебренниковой Н.П. можно говорить о том, что усвоение грамматического строя речи зависит от качества звукопроизношения ребенка и степени развития у него фонематического слуха. Чем лучше развиты произношение и фонематический слух, тем лучше усваивается грамматический строй речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что формирование грамматического строя речи осуществляется только на определенном уровне познавательного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения, ребенок должен уметь различать грамматические значения (значение рода, числа, падежа и др.), так как, перед началом использования языковой формы, ребенок должен понимать, что она означает. При формировании грамматического строя речи, анализируя речь окружающих, выделяя основные правила грамматики на уровне практики, ребенок должен овладеть сложной системой грамматических закономерностей, обобщая и актуализируя их в экспрессивной речи [39].

Таким образом, к концу дошкольного периода, большинство детей достигают языковой нормы, что позволяет им научиться строить предложения, правильно оформленные в фонетическом, лексическом и грамматическом отношении. Развиваются такие формы речи, как

диалогическая и монологическая, что способствует овладению дошкольниками различными простыми и сложными синтаксическими конструкциями. Это выражается в умении распространять предложение за счёт дополнений, определений, строить простые распространённые предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, использовать в речи сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, прямую речь, употреблять соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь дошкольников отличается связностью и отсутствием зависимости от наглядной ситуации.

1.2. Особенности формирования синтаксической стороны речи при моторной алалии и дизартрии

Теоретическое аргументирование общего недоразвития речи впервые было сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии в 50-60-х годах XX в. Левиной Р.Е. и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Никашина Н.А., Каше Г.А., Спирина Л.Ф., Жаренкова Г.И.). Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом принято понимать «такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой сторонам речи» (Р.Е. Левина) [40].

Р.Е. Левиной отмечено, что формирование представлений об общем недоразвитии речи связано с разграничением аномалий речевого развития у детей, с изучением генеза речевого нарушения, оценкой и дифференциацией симптоматики речевых нарушений. Для оценки и понимания речевых нарушений, которые могут быть классифицированы как общее недоразвитие речи, следует разделять речевые нарушения с подобными состояниями от возрастных особенностей развития речи детей и от недостатков речи,

которые сопутствуют другим отклонениям, представляя собой их следствие (умственная отсталость, нарушение зрения, нарушение слуха).

В работах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой понятие «общее недоразвитие речи» используется при оценке проявления однотипных нарушений речи у детей с различными формами речевой патологии, что полностью соответствует сложившемуся понятию термина общее недоразвитие речи.

К настоящему времени накоплен весомый материал об изучении проявления общего недоразвития речи с разной точки зрения: психолого-педагогической (Р.Е.Левина), психолого-лингвистической (В.К. Орфинская), медико-педагогической (С.С.Ляпидевский), физиологической (Н.Н.Трауготт), клинической (Ю.Я. Флоренская), психолингвистической (Е.Ф. Собонович). Общее недоразвитие речи проявляется различно: от полного отсутствия средств речи или ограниченного их развития до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Поэтому следует выделять различные его виды.

Авторы (Н.В. Микляева [46]; Л.Б. Халилова, Л.Н. Ефименкова, С.Н. Шаховская [78]) в рамках психолингвистического подхода в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи называют дефицитарность языковой способности. У детей с общим недоразвитием речи нарушение функционирования языковой способности проявляется в виде:

- пониженной речевой активности (Р.А.Белова-Давид, Б.М. Гриншпун, [8, 24]);

- пониженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б [30]);

- замедленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, плохой переключаемости или напротив, быстром угасании

возникших следов в памяти (Г.В. Гуровец, В. И. Лубовский, И.К. Самойлова [47]);

- трудности актуализации даже хорошо знакомых слов (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [47]), не осуществляется перенос усвоенной грамматической формы на другие слова (С.Н. Шаховская [78]);

- в речевой беспомощности в новых ситуациях и хаотичных действиях при решении вербальных задач (Н.С. Жукова [30]);

- в нарушении программирования высказывания на всех стадиях его психолингвистического порождения, несформированности динамического стереотипа (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная [47]);

- недостаточная способность к моделированию, замещению и символизации (Л.Н. Ефименкова, В.В. Юртайкин [47]).

По мнению С.Н. Шаховской [78], «общее недоразвитие речи - многомодальное нарушение, которое проявляется на всех уровнях организации языка и речи».

Т.Б. Филичева [30] отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи слабо сформированы языковые средства, заметно задерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи.

У детей с недоразвитием речи возникают трудности в объединении нескольких предложений в одно связное высказывание, поскольку у таких детей нет навыка самостоятельного речевого общения.

Понятием «общее недоразвитие речи» объединяются внешне сходные, но по этиологии и механизмам различные формы речевой патологии. По мнению Шашкиной Г.Р., общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи - алалии и афазии. Общее недоразвитие речи может также отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируются не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи [80].

Мастюковой Е.М. разработана система клинического подхода к оценке причин общего недоразвития речи, также отмечены неблагоприятные воздействия на организм ребенка в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период как факторы, определяющие проявления речевого развития. Такой подход к проблеме недоразвития речи предполагает необходимость постановки медицинского диагноза, чтобы определить, какова структура недоразвития речи при различных видах речевых нарушений. Для эффективного логопедического и медицинского воздействия в дальнейшем, это будет являться важным и необходимым условием. С точки зрения ряда авторов, таких как Левина Р.Е., Жукова Н.С., Лалаева Р.И., при одном и том же речевом нарушении языковая система может страдать по-разному. По мнению многих исследователей, одной из причин недоразвития речевой деятельности, может являться поражение определенных зон головного мозга, которое вызывает различные формы алалии, детскую афазию, дизартрию (Мастюкова Е.М., Лалаева Р.И.).

Пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе, органические поражения или недоразвитие отделов ЦНС, отклонения в строении и функциях артикуляционного аппарата и оптико-гностические нарушения, также могут стать причиной общего недоразвития речи. А в запущенном состоянии всё это приводит к более тяжелым речевым нарушениям.

Ниже представлена классификация типов общего недоразвития речи с позиции клинического подхода, предложенные Е.М. Мастюковой.

В первую группу входят дети, у которых отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы и не наблюдаются явные признаки нарушений нервно-психической деятельности. В анамнезе можно обозначить недоношенность ребенка при рождении, его соматическую ослабленность в первые годы жизни. У этих детей наблюдаются малые неврологические дисфункции, проявляющиеся в нарушении регуляции мышечного тонуса,

недостаточности тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированности кинетического и динамического праксиса. Для детей данной группы типичны общие черты эмоционально - волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У детей, вошедших во вторую группу наблюдается осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза. Здесь общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Неврологическим синдромом у детей данной группы являются преимущественно гипертензионно - гидроцефальный (синдром повышенного внутричерепного давления), церебрастенический (проявляется в виде повышенной нервно - психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости) и синдромы двигательных расстройств. У этих детей наблюдается общая моторная неловкость, нарушения общего и орального праксиса. Для них свойственны нарушения познавательной деятельности, недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, фонематического восприятия. Незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с низкой умственной работоспособностью, эмоциональной лабильностью. У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически определяется как моторная алалия, при которой наблюдается поражение не только корковых речевых зон, но и подкорковых структур. Для детей с моторной алалией свойственно выраженное недоразвитие всех сторон речи, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. Помимо этого у них отмечаются нарушения внимания, памяти, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения. Несмотря на различные клинические формы, имеются однотипные проявления, указывающие на системный характер нарушений речевой деятельности. К ним относится и позднее начало речи, и незначительный

словарный запас, аграмматизмы, недостатки произношения и фонемообразования. Ярким показателем является отставание экспрессивной речи на фоне относительно благополучном понимании обращенной речи

Р.Е. Левиной, в рамках педагогического подхода, было выделено также три уровня речевого недоразвития у детей с речевой патологией. Причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи (полное отсутствие или лепетное ее состояние), а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные элементы фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

В настоящее время в логопедической науке представления о характере проявлений общего недоразвития речи расширены по своему содержанию профессором Т.Б.Филичевой (2001), которая на основании многолетнего изучения речи дошкольников выделила категорию детей с остаточными проявлениями недоразвития речи (IV уровень ОНР).

Структура дефекта при общем недоразвитии речи может варьироваться, в зависимости от первичного дефекта. Слабость акустико-гностических процессов, а именно, пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе определяет первичный дефект - нарушение слухового восприятия, т.е. недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы. Вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова [53, с.51-59]. Затрудненность артикуляции может возникать как следствие речедвигательных нарушений, а именно, органических поражений или недоразвития отделов ЦНС, а также отклонения в строении и функции артикуляционного аппарата. Первичным дефектом при этом будут недостатки произношения. Вторично нарушается слуховое восприятие, что может привести к недостаточному овладению звуковым составом слова. Это, в свою очередь, становится причиной нарушения лексико-грамматического строя, а затем приводит к нарушению письма и чтения.

Проблема изучения своеобразия построения и грамматического оформления предложений в устной речи дошкольниками при разных формах речевой патологии остается актуальной в наше время. Большинство исследований, представленных в логопедической литературе, посвящено описанию нарушений синтаксической структуры предложения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Т.В. Волосовец, Н.С. Жукова, Е.Ю. Климонтович, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Пономарева, Н.И. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие). Как отмечают отечественные исследователи (Волкова, Шаховская), нарушения синтаксической структуры предложения у детей данной категории чаще всего выражаются в пропуске членов предложения, нарушении порядка слов, не всегда правильном согласовании слов в предложении. Особые затруднения у дошкольников с общим недоразвитием вызывают инвестированные предложения, пассивные предложения, а также сложноподчиненные предложения. Причиной искажения индивидуального смысла содержания сказанного, связано нарушением в формировании как смыслового, так и грамматического синтаксирования. Формирование грамматического строя речи у детей с моторной алалией рассмотрено в работах В.К. Воробьевой, В.А. Ковшикова, Е.М. Моисеенко, В.К. Орфинской, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховской, М.Б. Эйдиновой и других. Авторы определяют моторную алалию как тяжелое нарушение речи, при котором нарушается развитие всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи, несмотря на сохранность периферического слуха и интеллекта.

С.Н. Шаховская отмечает, что дети с моторной алалией испытывают затруднения при словоизменении [77]. В.А. Ковшиков указывает на то, что у детей данной категории имеются синтаксические нарушения на уровне связного текста [37]. Речевое недоразвитие у детей с моторной алалией

может выражаться в различной степени: это может быть полное отсутствие экспрессивной речи, «лепетная» речь, использование в речи преимущественно односоставных предложений. Речь у детей с моторной алалией долгое время остается бедной, поражает оборотами, не свойственными родному языку. У данной категории детей в речи встречаются множественные импрессивные и экспрессивные аграмматизмы [57].

В.К. Воробьева говорит о том, что в большинстве случаев дети с моторной алалией испытывают трудности при согласовании, при именном и глагольном управлении, не используют предлоги и союзы, в их речи нет четкости родовых и числовых окончаний, неправильно используют смыслоразличительные приставки. У детей данной категории преобладают корневые слова, лишённые флексий, имеет место морфологическая неоформленность высказывания [16].

Как отмечает Л. Ярох-Полом [49], у детей с моторной алалией наблюдается низкая вариативность в использовании грамматических средств. Различение и употребление практически всех грамматических форм затруднено. До 3 лет большинство детей с моторной алалией либо вовсе не используют вербальную речь, либо в их речи присутствует ограниченное количество слов, которые, как правило, не вступают между собой в синтаксические связи. Отмечается неправильный порядок следования слов, отсутствие флексий. У некоторых детей с моторной алалией такое состояние речи затягивается на более длительные сроки (иногда до пятилетнего возраста).

В.А. Ковшиков указывает на то, что нарушения грамматического строя речи у детей с моторной алалией сохраняются гораздо дольше, нежели нарушения произношения. Именно поэтому данный вопрос требует более тщательного рассмотрения и анализа [37].

Среди синтаксических нарушений на уровне предложения у детей с моторной алалией Е.Ф. Собонович выделяет следующие:

- ограниченность в использовании набора типов предложений, ограниченность синтаксических конструкций. В основном дети с моторной алалией употребляют простые повествовательные и побудительные предложения (чаще нераспространенные). Также дети рассматриваемой категории нередко используют в речи только одно подлежащее или сказуемое. Типичный пример речи ребенка с алалией: *«Дети гуляли. Кричит (мама). Дождь. Бегут дом. Мокрые. Мама ругает»*.

- тенденция к отнесению сказуемого в конец предложения;
- пропуск членов предложения, союзов и предлогов;
- ограничение набора синтаксических связей и их расстройство;
- неверное согласование слов в предложении [11].

Таким образом, отечественные исследователи единогласны во мнении о том, что развитие грамматического строя речи у детей с моторной алалией протекает в замедленном и неравномерном темпе, детьми не усваиваются грамматические категории, синтаксические конструкции отличаются примитивностью.

Е.М. Моисеенко в результате исследования синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи сделан вывод о том, что синтаксические нарушения у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза имеют неоднородную структуру. У дошкольников с моторной алалией, наряду с выраженными нарушениями формально-знаковых операций, имеются дефекты семантического, а в ряде случаев и смыслового синтаксирования. Дети с моторной алалией на протяжении длительного периода не могут усвоить семантико-синтаксическую модель предложения, что значительно сужает объем употребляемых детьми с моторной алалией поверхностных структур и ведет за собой возникновение в их речи дефектных синтаксических конструкций. У детей с дизартрией, по

данным исследования Е.М. Моисеенко, имеет место несформированность формально-грамматического синтаксирования при относительной сохранности процессов смыслового и семантического структурирования речевого высказывания [49].

В работах Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, Е.М. Моисеенко, Л.Ф. Спировой, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольской и др. исследователей, описаны особенности сформированности грамматического строя речи у детей с дизартрией.

Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова указывают на то, что у дошкольников со стёртой дизартрией отмечается недоразвитие грамматического строя речи, что может выражаться в различной степени: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической систем языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи. По мнению автора, одной из причин недостаточной сформированности грамматического строя речи выступает нарушение дифференциации фонем. Это вызывает трудности различения грамматических форм. Авторы отмечают, что у детей с дизартрией выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Грамматический элемент не сразу становится для детей с дизартрией носителем определенного значения. Если при нормальном речевом развитии ребенок быстро усваивает образование слов по аналогии, то ребенок с дизартрией не всегда способен применить «подсказывающий» образец слов. Поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются непредвиденные колебания [39].

По данным Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольской, у детей с дизартрией уже на самых ранних этапах усвоения родного языка обнаруживается дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функций общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов. Как

отмечают авторы, при дизартрии нарушается усвоение знаковой формы языка, комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи. Различные типы предложений, способность к словоизменению и словообразованию появляется у детей с дизартрией, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Специфические особенности овладения грамматическим строем речи проявляются в замедленном темпе усвоения, в

дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в сравнении с общей картиной речевого развития ребенка с дизартрией [60].

Л.Ф. Спинова, описывая особенности нарушений речи при псевдобульбарной дизартрии, отмечает, что характерной чертой употребляемых словесных комбинаций детьми с дизартрией является то, что слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой, хотя внешне отдельные словосочетания могут быть похожи на правильно оформленные грамматические построения [63].

Как отмечает Е.М. Мастюкова, характерной особенностью речевых нарушений у детей с дизартрией является также факт длительного сосуществования грамматически правильно и неправильно оформленных предложений. Одно и то же слово в одной и той же синтаксической конструкции может использоваться ребенком разнотипно, а появление правильных форм слов не ведет к динамическому изживанию старого стереотипа [44].

Н.В. Ипполитова говорит о том, что ребенок с дизартрией, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов, преждевременно обращается к употреблению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Ребенок с дизартрией длительное время не замечает, что предлог и окончание связаны между собой отношениями симультанности [44].

Таким образом, отклонения в двигательном звене, приводя к возникновению в структуре речевого дефекта при дизартрии фонетических расстройств, задерживает в целом формирование речевой функциональной системы и овладение всеми элементами языка, в том числе и грамматическими и обуславливает их качественное своеобразие.

Отечественные авторы отмечают вторичное недоразвитие грамматического строя речи у детей с дизартрией. Однако вопрос об особенностях формирования навыка построения предложений у детей данной категории до настоящего времени остается недостаточно изученным.

Большинство исследователей, занимающихся изучением особенностей формирования грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, различными формами общего недоразвития речи, характеризуют особенности формирования грамматического строя речи, синтаксической структуры предложения у детей данной категории без выделения разных нозологических форм речевой патологии. Недостаточно подробное описание особенностей формирования навыка построения предложений детьми с моторной алалией и дизартрией снижает возможности выбора целенаправленных и оптимальных мер логопедического воздействия. Таким образом, актуальным является сравнительное изучение возможностей построения и грамматического оформления предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи, имеющими дизартрию и моторную алалию.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений синтаксической стороны речи

Одной из важных задач в современной логопедии является разработка эффективных методов диагностики и коррекции общего недоразвития речи. При данном речевом нарушении оказываются несформированными все её компоненты, в особенности грамматическая сторона речи.

Анализируя подходы различных авторов к проблеме диагностики синтаксической стороны речи детей с общим недоразвитием речи (О.Е.Грибова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.А.Фотекова, Н.С. Жукова, и др.) можно сделать вывод о том, что так как синтаксическая сторона речи является частью грамматического строя речи, поэтому ее диагностика входит в структуру комплексного обследования грамматического строя речи, и представлена у разных авторов в виде схожих заданий с различными их вариациями.

Проанализировав методики исследователей по данной теме, можно констатировать, что одни авторы предлагают в заданиях предъявлять материал от сложного к простому [23], другие, наоборот, от простого к сложному [45].

Грибова О.Е. и Чиркина Г.В. предлагают при обследовании использовать задания на составление предложений по вопросам, по опорным словам, используя сюжетные картинки. Особое внимание направлено на навыки согласования и управления при составлении фразы, то есть их грамматически правильное оформление.

Обследование грамматического строя речи у Грибовой О.Е. начинается с уровня сформированности синтаксических навыков ребенка. В качестве основы для обследования используются картинки. Если у ребенка имеются начатки фразовой речи, то исследование грамматических структур проводится в процессе манипуляции с игрушками. Логопед выясняет, владеет ли ребенок фразой, какова ее структура и протяженность. Если у ребенка сформирована фразовая речь, то рекомендуется начать обследование со сложных предложений, доступных для ребенка по структуре, постепенно переходя к более простым, пока не определится тот уровень, которым ребенок владеет уверенно [23].

Схожее обследование способности ребенка строить предложения описано Г.А. Волковой в предложенной ею методике обследования

нарушений речи у детей. Ребенку предлагается составить предложения по сюжетным картинкам, а также закончить предложение. После этого логопед дает характеристику предложений, используемых ребенком: предложения однословные, двухсловные, трехсловные и более; последовательность слов в предложении соответствует грамматической норме или отличается от нормы [15].

Н.В. Микляевой разработана методика выявления уровня развития языковой способности и механизма компенсации речевого дефекта. Данная методика рассчитана на дошкольников 6-7 лет с ОНР. Методика включает в себя задания, направленные на:

– Изучение согласованности фонетического, семантического и синтаксического компонентов языковой способности и соответствующих языковых ориентировок на уровне слов и предложений. Ребенку предлагается объяснить значение не существующих в русском языке слов, опираясь на звуковые ассоциации и синтаксическую функцию слова: для этого нужно придумать предложение с каждым из слов.

– Продолжение сложного предложения, когда ребенку предлагается первая часть предложения с вариативными вторыми частями, которые начинаются с союзных слов. При оценке результатов логопед учитывает эффективность синтаксического прогноза и чувства языка, оценивающего языковую правильность получившегося предложения.

– Восстановление текста. Ребенку предлагается прослушать аудиозапись диалога детей с встроенными шумами вместо одного из высказываний и восстановить короткий текст [46].

Фотекова Т.А. [75] и Лалаева Р.И. [38] в своих методиках представляют задания на верификацию, повторение предложений различной грамматической сложности, составление предложений из слов в начальной форме. Т.А. Фотековой описана тестовая методика диагностики устной речи младших школьников, но данная методика может быть адаптирована для

исследования речи детей старшего дошкольного возраста, в зависимости от поставленных задач при обследовании. Лалаева Р.И. предлагает более развернутую методику, направленную на исследование сформированности структурно-грамматического синтаксирования высказываний.

Данная методика предусматривает изучение у детей «глубинных» синтаксических структур, позволяет определить характер трудностей построения как отдельного предложения, так и связного текста. Обследование предложений подбирается с учётом последовательности их развития в онтогенезе. Автором подробно описана процедура обследования, инструкция, предлагаемая ребенку, а также речевой материал. Оценка результатов выполнения заданий предполагает не только правильность, но и самостоятельность их выполнения.

В состав данной методики включен блок обследования лексико-грамматического структурирования. Он включает в себя отдельную группу заданий, направленных на исследование синтаксической структуры предложения. С целью выявления возможности ребенка моделировать структуру предложения из определенного лексического материала, правильно выбирать форму слов из парадигматического ряда, ребенку предлагаются дифференцированные задания. Задания направлены на выявление умения составлять предложения из слов в начальной форме, и даются в различных вариантах. При этом в данной методике слова даются не только в той же последовательности, в какой они воспроизводятся в предложении, но и предъявляются вразбивку. Помимо этого, с целью выявления роли отдельных членов предложения и отдельных частей речи в структурировании предложений, ребенку предлагается выполнить задания с измененной формой лишь одного слова (например, глагола или существительного). Вариативным является и порядок членов предложения: в начале предложения может стоять сказуемое (Сидеть синичка на ветке), либо второстепенный член предложения (Карандаш рисует девочка).

Следующая группа заданий, предусмотренная методикой Р.И. Лалаевой, предполагает добавление ребенком пропущенных слов в предложении. Материалом исследования служат предложения с пропущенным глагольным сказуемым, с пропущенным дополнением, с пропущенными предлогами. Также в данный блок методики включены задания на повторение предложений с различной глубинно-семантической и поверхностной структурой. Как отмечает Р.И. Лалаева, основанием для включения данного типа заданий в методику исследования синтаксической структуры предложения является экспериментально доказанное автором положение о том, что ребенок способен воспроизвести лишь ту структуру предложения, которой владеет в речи. Ребенку предлагаются простые предложения с прямым порядком слов, пассивные конструкции, безличные предложения, инвертированные конструкции, сравнительные конструкции, простые предложения с однородными членами, сложные предложения [38].

Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой предложена методика исследования лексико-грамматического оформления простых распространенных предложений, которая направлена на изучение структуры предложений и особенностей их морфолого-синтаксического оформления. В основу методики положены модифицированные методики обследования речи Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.Б. Ахутиной, Т.А. Фотековой. Ребенку предлагается выполнить два блока заданий. В первом блоке заданий ребенку требуется завершить предложения, заданные логопедом. Во втором блоке заданий – составить предложения из слов в начальной форме. Отличием данной методики от ранее рассмотренных является то, что авторами качественно подобран речевой и наглядный материал таким образом, чтобы длина, грамматическая и лексическая сложность составляемых предложений постепенно возрастала:

- субъект-предикат;
- субъект-предикат-объект;

- субъект-предикат-объект-объект;
- субъект-предикат-атрибутив-объект;
- субъект-предикат-локатив-объект;
- субъект-предикат-локатив-атрибутив-объект.

По результатам выполнения ребенком заданий логопед оценивает лексическое, грамматическое оформление (правильность синтаксической структуры и словоизменения), смысловую адекватность. Обязательно обращается внимание на недостатки грамматической конструкции (пропуск или избыточность объекта, субъекта, предиката, отсутствие или избыточность предлогов, союзов, местоимений, нарушение порядка слов). Методикой предусмотрена балльная шкала [34].

В связи с особенностью формирования составления предложений у детей с общим недоразвитием речи, отмечаются пропуски членов предложения, как правило, предикатов, необычный порядок слов, нарушение грамматических связей между словами, также выражается в недостаточном подборе нужных лексических единиц.

Проблемой формирования умений построения предложений у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова, Т.А.Ткаченко, Н.В. Серебрякова и др. Проанализировав подходы к коррекции нарушений построения предложений, мы пришли к выводу, что большинство авторов придерживаются поэтапной схемы работы, где на каждом из этапов расширяется круг развиваемых языковых функций. Каждый из этапов предназначен для обучения детей с определенным уровнем речевого развития.

Особый интерес представляет методика Жуковой Н.С. по формированию устной речи [29]. Жукова Н.С. выделяет пять этапов формирования устной речи дошкольников. На каждом этапе предлагается составление различных видов предложений. Виды предложений

усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме. На каждом этапе формирования устной речи проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи (задержка речевого развития, алалия, дизартрия и т.п.). Она строится с учетом того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда. Первый и второй этапы обучения охватывают неговорящих детей 2-4 лет; третий и четвертый этапы обучения детей со вторым уровнем речевого развития; пятый этап обучения - детей третьего уровня речевого развития. Автор предлагает начать с вызывания однословных предложений, и с постепенным усложнением на каждом этапе дойти до формирования навыка грамматически правильной разговорной речи, построения сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Также поэтапная система работы, состоящая из трех этапов и предназначенная для обучения детей в зависимости от степени речевого нарушения представлена у Л.Н. Ефименковой [27]. На каждом этапе ставятся задачи по расширению словаря, формированию фразовой речи и выход в связную речь.

Согласно методике Т.Б. Филичевой, логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводится с учетом поэтапной системы формирования речи. Система обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи рассчитана на два учебных года, каждый из которых разбит на три условных периода. В течение этого времени у детей формируется самостоятельная связная, грамматически правильно оформленная речь. Одним из основных направлений логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР выступает формирование лексико-грамматических конструкций. В подготовительной к школе логопедической группе занятия по данному направлению нацелены на развитие и закрепление навыков составления и

использования простых двусоставных предложений, на последующее их распространение за счет введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений и определений. При этом, как отмечает автор, особо важно уделять внимание развитию умения правильно согласовывать члены предложения в роде, числе и падеже [74].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают преодолевать нарушения грамматического строя речи путем формирования операций выбора «языковых единиц из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры» [39]. Поэтому сформированные у ребенка грамматические словоформы закрепляются, сначала в словосочетаниях, потом в предложениях, и далее в связном высказывании.

Л. Ярох-Полом предложена методика формирования грамматического строя речи у детей с моторной алалией. Автор предлагает формировать навык построения предложений в определенной последовательности, которая продиктована усвоением ребенком синтаксических конструкций в процессе нормального онтогенеза. Обучение строится в процессе предметно-практической деятельности, при работе с картинным материалом [49].

В работе Е.Ф. Собонович [59], отмечено, что объединение слов в цепочки и воспроизведение соответствующего им сложного двигательного ряда на начальных этапах работы является непосильной задачей для детей с синтагматической и кинетической формами алалии. Поэтому автор рекомендует учить детей операциям объединения языковых элементов, воспроизведению их последовательностей в звучащей речи на более легком языковом и речевом материале, чем предложение. Такими единицами являются морфемы - минимальные значимые единицы языка, из которых строятся более крупные блоки-слова, в частности словоформы (грамматически оформленные слова). Для дальнейшего закрепления

фразового стереотипа у детей Е.Ф. Соботович предлагает следующие упражнения:

- добавление слов в стихотворения;

На первых этапах работы подбираются такие тексты, в которых смысловая незавершенность выражена отчетливо и выбор слов является однозначным. После ребенку предлагаются такие предложения, которые можно закончить разными словами или фразой.

- замена в предложении одного или двух слов соответственно ситуации;
- распространение предложений по опорным вопросам и картинкам;
- самостоятельное составление предложений на основе зрительной опоры.

А также, Е.Ф. Соботович рекомендует включать задания на обучение практическому вычленению элементов языка из потока речи (определение количества слов в ряду существительных, глаголов, прилагательных; определение количества слов в предложениях; составление предложений с определенным количеством слов). Таким образом, попутно с формированием практического анализа вербального состава фразы закрепляется и фразовый стереотип, ребенком осознается понятие «предложение» [59].

Е.М. Моисеенко указывает на то, что логопедическая работа по формированию синтаксической структуры предложения должна реализовываться с применением дифференцированного подхода, с учетом выявленных общих и специфических особенностей протекания процесса продуцирования речевого высказывания, в тесной взаимосвязи с развитием сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, лексической и морфологической систем языка. Приоритетами логопедического воздействия являются овладение категорией предикативности, формирование семантических и синтаксических обобщений [49].

Таким образом, несмотря на достаточное количество на сегодняшний день разных методик, практикующие логопеды испытывают затруднения в подборе иллюстративной наглядности при планировании работы по формированию умений построения предложений. Также в работе недостаточно учитываются особенности формирования синтаксического строя речи, недостаточно конкретных рекомендаций, которые бы раскрывали возможности использования различных видов деятельности в целях совершенствования синтаксических операций у детей. Не в полной мере представлены подробные методики по развитию синтаксических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи. В работах отечественных авторов можно выделить лишь направления для их формирования и отдельные полезные приемы и средства.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать выводы, которые будут значимы для организации и проведения констатирующего эксперимента:

1. Чтобы иметь достаточно сформированный уровень синтаксической стороны речи, ребенку необходимо усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепление их в собственной речи. У ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения, переходя от простой двухсловной фразы к употреблению предложения с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа, согласно онтогенезу. Большинство детей к концу дошкольного периода достигают языковой нормы, что позволяет им полностью овладеть умением строить предложения, правильно оформленные в фонетическом, лексическом и грамматическом отношении.

2. Нарушения построения предложений у детей с недоразвитием речи обычно проявляются в пропуске членов предложения, чаще всего

предикатов, в необычном порядке слов, в нарушениях грамматических связей между словами, в недостаточном подборе нужных лексических единиц. Следует отметить, что речевые высказывания при моторной алалии характеризуются специфическими ошибками, такими как, замена падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи. В связи с несформированностью у детей динамического речевого стереотипа, даже при формировании определенного набора языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса.

3. С помощью методических рекомендаций, важно сформировать у детей элементарное представление о структуре предложения. Для этого дети должны овладеть разными способами сочетания слов в предложении, освоить некоторые смысловые и грамматические связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение. Логопедическое воздействие является частью процесса коммуникации, так как построено на общении педагога и ребенка, проводится на фоне действия ребенка с предметами, участия его в различных видах деятельности и наблюдения за окружающей действительностью. Работа над формированием построения предложения предполагает овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия. Для повышения эффективности проводимой логопедической работы используются самые разнообразные приёмы, направленные на формирование построения предложений. Это повторение предложения за педагогом, ответы на вопросы, составление предложений по картинке, серии картинок, с опорными словами, деформированному тексту. Обязательно включаются в работу задания на развитие слухоречевой памяти, внимания, логического мышления, ритмические упражнения. Применяя различные

приёмы, появляется возможность смены видов деятельности, что способствует применению дифференцированного подхода и поддерживает интерес ребенка к занятиям, увеличивает положительную мотивацию.

Глава II. Экспериментальное изучение сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось сравнение сформированности синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Констатирующий эксперимент был проведён на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 50 комбинированного вида».

В данном образовательном учреждении более 70% воспитанников - дети с тяжелыми нарушениями речи и около 30% - это дети, вышедшие из программы коррекции.

Также, констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №269 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей»

В МБДОУ функционирует 6 групп общеразвивающей направленности и три группы компенсирующей направленности (64 воспитанника).

Дошкольники экспериментальных групп обучаются по адаптированным основным образовательным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи в группах компенсирующей направленности по заключениям психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Констатирующий эксперимент проходил в апреле 2019 года.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были сформированы три группы детей: экспериментальная группа 1-10

дошкольников, возраста 5,5-6,5 лет, имеющих моторную алалию, общее недоразвитие III уровня; экспериментальная группа 2 - 10 дошкольников, возраста 5,5 – 6,5 лет, имеющих дизартрию, общее недоразвитие III уровня;

контрольная группа – 10 дошкольников, возраста 5,5 - 6,5 лет, имеющих норму речевого развития.

При комплектовании групп учитывался:

-возраст испытуемых (5,5-6,5лет);

-характер дефекта:

а) экспериментальная группа 1 - дети с моторной алалией, имеющие общее недоразвитие речи III уровня;

б) экспериментальная группа 2 - дети с дизартрией, имеющие общее недоразвитие речи III уровня;

в) контрольная группа –дети с нормой речевого развития.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, были получены следующие данные:

В экспериментальную группу 1 вошли 10 детей, имеющих заключение «общее недоразвитие речи III уровня, моторная алалия» в возрасте от 5,5 лет-6,5 лет, среди них 30% (3 человека) в возрасте 5,5-6 лет, 70% (7 человек) в возрасте 6-6,5 лет. Среди них 80 % мальчиков (8 человек) и 20 % девочек (20 человек). Сопутствующие диагнозы: 10% (1 человек) - F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 10 % (1 человек) имеет резидуально - органическое поражение головного мозга с нарушением когнитивных функций, 40 % (4 человека) - СДВГ, 70% (7 человек) – нарушение познавательной деятельности нестойкого характера. Помимо нарушений речи, у детей наблюдаются нарушения памяти, внимания.

В экспериментальную группу 2 вошли 10 человек, имеющих заключение «общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия» в возрасте от

5,5-6,5 лет, в том числе 40% - в возрасте 5,5-6 лет, 60% (6 человек) в возрасте 6-6,5 лет. Среди них 60 % мальчиков (6 человек) и 40 % девочек (4 человека).

Сопутствующие диагнозы: 10% (1 человек), F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 40% (4 человека) - нарушение познавательной деятельности нестойкого характера. Встречаются менее выраженные, чем в первой группе, нарушения памяти и внимания, недостаточно сформированная игровая деятельность.

В контрольную группу вошли 10 человек от 5,5-6,5 лет; из них 50% (5 человек) – от 5,5-6 лет; 50% (5 человек) – от 6-6,5 лет. Среди них 50 % мальчиков (5 человек) и 50 % девочек (5 человек). У 40 % (4 человека) страдает память: трудности запоминания инструкций, заучивания стихотворений. Дети отвлекаются на слабые раздражители, наблюдаются трудности переключения внимания. У 60 % детей наблюдается развитие памяти и внимания в рамках возрастной нормы, игровая деятельность имеет целенаправленный характер.

Для изучения особенностей построения предложений у детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией нами были составлены серии заданий. При определении содержания констатирующего эксперимента были использованы общепринятые в логопедии приемы обследования синтаксической стороны речи [38, 72, 45].

При подборе речевого материала для серий заданий нами учитывались типы предложений. В каждый вид заданий мы включили предложения с постепенным усложнением их грамматической структуры (простое нераспространенное предложение из 3-4 слов; распространенное предложение из 5-6 слов; предложение с однородными членами; сложносочиненное предложение с союзами а, и, но; сложноподчиненное предложение с союзами чтобы, потому что, когда). Для исследования был отобран стимульный материал с учетом возрастных особенностей

испытуемых, их индивидуальных возможностей и способностей. В работе использовался стимульный материал, предложенный Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше [71], О.С. Гомзяк [22], О.И. Азовой [1], Р.Н.Бунеевым [50], И.В. Баранниковым, И.В. Варковицкой [5]. Для анализа и обработки результатов мы адаптировали бальную оценку Е.М. Моисеенко, Т.А. Фотековой в соответствии с особенностями детей и задачами эксперимента.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы констатирующего эксперимента, в подборе речевого и стимульного материала, а также в адаптации бальной оценки.

Констатирующий эксперимент включал в себя 5 блоков заданий. Каждый блок состоял из 5 серий заданий (по 3 задания в каждой серии):

1 блок. Повторение предложений без опоры на картинки:

- 1 серия. Простые малораспространенные предложения;
- 2 серия. Простые распространенные предложения;
- 3 серия. Предложения с однородными членами;
- 4 серия. Сложносочиненные предложения;
- 5 серия. Сложноподчиненные предложения.

2 блок. Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки:

- 1 серия. Простые малораспространенные предложения;
- 2 серия. Простые распространенные предложения;
- 3 серия. Предложения с однородными членами;
- 4 серия. Сложносочиненные предложения;
- 5 серия. Сложноподчиненные предложения.

3 блок. Составление предложений из отдельных слов:

- 1 серия. Простые малораспространенные предложения
- 2 серия. Простые распространенные предложения
- 3 серия. Простые предложения с однородными членами
- 4 серия. Сложносочиненные предложения

5 серия. Сложноподчиненные предложения

4 блок. Верификация предложений:

1 серия. Простые малораспространенные предложения;

2 серия. Простые распространенные предложения;

3 серия. Предложения с однородными членами

4 серия. Сложносочиненные предложения

5 серия. Сложноподчиненные предложения

5 блок. Составление предложений по сюжетным картинкам:

1 серия. Простые малораспространенные предложения

2 серия. Распространенные предложения

3 серия. Простые предложения с однородными членами

4 серия. Сложносочиненные предложения

5 серия. Сложноподчиненные предложения

Перейдем к описанию заданий каждого блока констатирующего эксперимента.

1 блок. Повторение предложений без опоры на картинки

Процедура и инструкция: Перед выполнением задания ребенку дается инструкция: «Я буду говорить тебе предложения. А ты внимательно послушай каждое предложение и постарайся его точно повторить за мной». Предложение воспроизводится логопедом 1-2 раза. Ребенку предлагаются предложения с постепенным усложнением их грамматической структуры.

1 серия. Простые малораспространенные предложения

Аня пьет сок. Дед тянет репку. Грузовик везет дрова.

2 серия. Простые распространенные предложения

Папа режет хлеб ножом. Дети делают поделки из цветной бумаги.

Маленький котенок залез на высокое дерево.

3 серия. Предложения с однородными членами

Заяц боится лису и волка. В школе дети читают и пишут. В Африке живут жирафы и зебры.

4 серия. Сложносочиненные предложения

Еж спит под листьями, а заяц под кустом. Наступил вечер, и на улице зажглись фонари. Вася хотел погулять, но пошел дождь.

5 серия. Сложноподчиненные предложения

На небе видно звезды, когда наступает вечер. Мы делаем зарядку, чтобы быть здоровыми. Котенка зовут Пушок, потому что он пушистый.

Оценка выполнения:

3 балла – правильно и точно воспроизводит предложение после первого предъявления;

2 балла – пропускает отдельные слова без искажения смысла и структуры предложения, правильно воспроизводит предложение после повторного предъявления; или заменяет одно слово другим, синонимически схожим, единичные не грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации.

1 балл – пропускает части предложения с искажением смысла и структуры, предложение не закончено, грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

0 баллов – не воспроизводит предложение.

Баллы выставляются за каждое предложение. Максимальное количество баллов – 45 баллов.

2 блок. Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинку

Речевым материалом служат предложения, которые предъявлялись ребенку для повторения в 1 блоке.

Процедура и инструкция. Ребенку предъявляется сюжетная картинка, в которой «запрограммировано» одно из предложений, которое ребенок

ранее повторял за экспериментатором. Дается инструкция: «Давай вспомним, какие предложения ты сейчас повторял за мной. Тебе помогут эти

картинки. Что нарисовано на этой картинке?». Если ребенок не воспроизводит заданную структуру предложения, взрослый уточняет: «Вспомни, ты такое предложение повторял за мной?», задает наводящие вопросы или дает образец для последующих ответов.

Оценка выполнения:

3 балла – строит предложения с правильным грамматическим оформлением без помощи педагога, не наблюдается ошибок при построении синтаксической структуры предложения, задание выполнено самостоятельно, правильно употребляют союзную связь;

2 балла – при выполнении задания допускаются ошибки, но исправляются ребенком после стимулирующей помощи, предложение построено со всеми членами предложения, но с нарушением порядка, без ошибок предложно-падежного управления и согласования; либо с единичными не грубыми аграмматизмами предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации;

1 балл – ребенок нуждается в активной помощи взрослого для выполнения задания, упрощает структуру предложения, пропускает части предложения; грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

0 баллов – не воспроизводит предложение, повторные инструкции неэффективны.

Баллы выставляются также, как и в 1 блоке констатирующего эксперимента. Максимальное количество баллов – 45 баллов.

3 блок. Составление предложений из отдельных слов

Процедура и инструкция. Перед началом выполнения задания ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я буду показывать тебе картинки, и называть слова, а ты из этих слов составь правильное предложение. Некоторые слова запутались, поменялись местами, тебе нужно внимательно

послушать, посмотреть на картинку, и ответить. Например, я скажу: «Птица, кормить, птенец», а правильно надо сказать так: «Птица кормит птенцов». Я скажу: «Плыть, льдина, морж, на», а правильно надо сказать так: «Морж плывет на льдине» и т. д.

Материалом исследования служат простые сюжетные картинки и серии слов, где порядок их может быть изменён, и слова даются в начальной форме, либо порядок слов не изменён, глагол даётся в правильной форме, а существительное – в начальной форме и наоборот.

1 серия. Простые малораспространенные предложения

У Даши болят ноги. Девочка кормит кукла. Мальчик смотрит в окно.

2 серия. Простые распространенные предложения

Дворник лопата большой чистит снег. Мальчик вешать черный шуба. Гонит прутик Галя гуси дом.

3 серия. Простые предложения с однородными членами

Девочка несет ведро и швабра. Брат и сестра гулять в парке. Гуси кормить куры утки и мальчик.

4 серия. Сложносочиненные предложения

Вася спать, а Дима проснуться. Лена читает книга, а Вова строит башня. Разговаривать по телефону девочка писать а мальчик.

5 серия. Сложноподчиненные предложения

Дети спать, когда наступать ночь. Бабушка замесила тесто, чтобы сделать пицца. Доктор девочку лечить заболеть она потому что.

Оценка выполнения:

3 балла – правильно и самостоятельно выполняет задание, не наблюдается ошибок при построении синтаксической структуры предложения, устанавливает связи и отношения между словами в предложении;

2 балла – допускает не грубые ошибки, незначительные смысловые неточности, нарушая порядок второстепенных членов предложения (например: Ваня купил шар красный маме), или опускает слово, союз, длительные паузы при построении предложения, не грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации, возможен ответ с самокоррекцией;

1 балл – допускает ошибки нарушения порядка слов, предложно-падежного управления и согласования; опускает второстепенные члены предложения; грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами); нуждается в активной помощи взрослого для выполнения задания;

0 баллов – не выполняет задание или повторяет предложение за логопедом без изменения, повторные инструкции неэффективны.

Баллы выставляются за каждый ответ ребенка (за каждое предложение). Максимальное количество баллов – 45 баллов.

4 блок. Верификация предложений

Материалом исследования служат предложения, в которых намеренно допускались ошибки в употреблении форм слов (неправильные падежные окончания, неверное употребление предлогов, неверное согласование прилагательного с существительным, глагола и существительного, неправильное употребление возвратных глаголов, страдательных оборотов).

Процедура и инструкция. В начале исследования ребенку дается инструкция: «Я буду читать тебе неправильные предложения. А ты внимательно слушай и исправляй меня». После воспроизведения предложения задаются следующие вопросы: «Правильно я сказала? А как сказать правильно? Какое слово я сказала неправильно?»

Образец: «Девочка ест сушку», «Папа отправлен письмом».

1 серия. Простые малораспространенные предложения

Маму чистит картошка. Ворона сидит в дереве. Паука плетет паутина.

2 серия. Простые распространённые предложения

Теплые носки вяжут спицами маму. Дедушку посадило молодое дерево в землю. Самолет пролетал под большим полем.

3 серия. Предложения с однородными членами

Куртка одевает девочку и мальчика. В дороге едут легковые и грузовые машины. Девочка чистит пасту и щётку зубами.

4 серия. Сложносочинённые предложения

Свет зажёг в дом и наступил вечер. Смотрит телевизор мальчика а собака спит. Наступила луна и вошёл вечер.

5 серия. Сложноподчинённые предложения

Собака кормит мальчика, потому что он голодный. Машина остановилась, чтобы кончился бензин. Распустились почки, чтобы наступила весна.

Оценка выполнения:

3 балла – выявляет ошибку, самостоятельно и правильно ее исправляет;

2 балла – выявляет ошибку, исправляет ее с незначительными неточностями (перестановка, замена слов), требуется стимулирующая помощь;

1 балл – выявляет ошибку, но не может самостоятельно ее исправить; строит аграмматичные предложения;

0 баллов – не выявляет ошибку.

Баллы выставляются за каждый ответ ребенка (за каждое предложение). Максимальное количество баллов – 45 баллов.

5 блок. Составление предложений по сюжетным картинкам

Основной целью данной серии заданий было выяснение того, какие именно грамматические конструкции, выражающие различные виды связей и

отношений, доступны ребенку. С этой целью использовался прием составления предложений по предлагаемой ему картинке, в которой «запрограммировано» предложение заданной конструкции.

1 серия. Простые малораспространенные предложения

Процедура и инструкция. Ребенку показывается картинка и задается вопрос: «Что здесь происходит?» Если у ребенка возникают трудности, то оказывается помощь в виде наводящего вопроса (Кто на картинке? Ребенок отвечает – девочка; При затруднении ребенку задаются дополнительные наводящие вопросы, такие как «Что делает девочка?» - «Девочка кормит куклу» и т.д.

Идет дым. Девочка ест сушку. Мальчик играет с собакой.

2 серия. Распространенные предложения

*Брат дал сестре конфету. Дворник подметает листья метлой.
Мальчик моет руки мылом.*

3 серия. Простые предложения с однородными членами

Дети собирают яблоки, груши и сливы. На улице ветер и дождь. На ферме живут лошади и свиньи.

4 серия. Сложносочиненные предложения

Материалом исследования служат сюжетные картинки, на которых изображено несколько действий. Ребенку показывается картинка и предъявляется вопрос, при ответе на который предполагается точное использование союза в составе предложения. В начале исследования ребенку дается образец высказывания с использованием разных союзов в предложениях, а затем дается инструкция.

Процедура и инструкция. В начале исследования осуществляется ориентировка в задании. Ребенку предлагается образец. Экспериментатор показывает картинку, например: «Девочка и мама» и задает вопрос: «Скажи, что делают мама и девочка? (для некоторых предложений "Что делают дети?"). Сформулировать так, чтобы ребенок был вынужден сказать об обоих

действующих лицах. Затем экспериментатор дает образец полного ответа: «Девочка гладит кошку, а мама гладит дочку». После этого показывает вторую картинку «А теперь ты сам скажи, что происходит на этой картинке. Отвечай таким же полным ответом, как и я».

Картинки и речевой материал:

а) предложения с союзом а:

Бабушка упала, а мальчики помогли ей встать. Оля моет руки, а Коля вытирает лицо. Лена одевает Машу, а Коля одевается сам.

б) предложения с союзом и:

Девочка умывается, и кошка умывается. Дети играют в песочнице и качаются на качели. Дети катаются на коньках и играют в хоккей.

5 серия. Сложноподчиненные предложения

Процедура и инструкция. В начале исследования также осуществляется ориентировка в задании. Ребенку предлагается образец. Экспериментатор показывает картинку, например: «Мама ругает дочку» и задает вопрос: «Почему мама ругает дочку?». Затем экспериментатор отвечает полным ответом: «Мама ругает дочку, потому что она порвала бусы». После этого показывает вторую картинку: «А теперь ты сам скажи, что происходит на этой картинке», и задает вопрос («почему?» «зачем?» «когда?»).

Картинки и речевой материал:

а) предложения с союзом, потому что:

Птицы улетают в теплые края (почему птицы улетают в теплые края?). Цыплята прячутся за маму курицу (почему?). Детям весело в цирке (почему?).

б) предложения с союзом чтобы:

Мальчик чистит зубы (зачем мальчик чистит зубы?). Дети взяли корзины (зачем дети взяли корзины?). Кран работает на стройке (зачем нужен кран на стройке?).

в) предложения с союзом когда:

На улице идет дождь (когда дети пойдут гулять?). Лыжники стоят на старте (когда побегут лыжники?). Машины стоят перед переездом (когда машины смогут ехать?).

Оценка выполнения:

3 балла – правильно и самостоятельно выполняет задание, не наблюдается ошибок при построении синтаксической структуры предложения, правильно употребляют союзную связь, устанавливает связи и отношения между словами в предложении.

2 балла – выполняет задание с самокоррекцией или коррекцией после стимулирующей помощи, правильно выбирает союз, иногда отмечаются не грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации.

1 балл – нуждается в активной помощи взрослого для выполнения задания, отмечаются грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами), пропускает союз или употребляет неправильный союз.

0 баллов – задание не выполняется (не отвечает на вопрос экспериментатора), повторные инструкции неэффективны.

Баллы выставляются за каждый ответ ребенка (за каждое предложение). Максимальное количество баллов по 5 блоку констатирующего эксперимента – 72 балла.

Общая оценка результатов. По результатам выполнения всех заданий методики констатирующего эксперимента подсчитывается общий суммарный балл. Максимальное количество баллов, которое можно получить за правильное выполнение всех заданий блоков констатирующего эксперимента – 252 балла.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

При суммировании баллов за каждую серию заданий в каждом блоке констатирующего эксперимента абсолютное значение переводилось в процентное выражение. На основе анализа результатов выполнения заданий по всем блокам констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 91-100 %

Средний – 61-90 %

Ниже среднего – 31-60 %

Низкий – 0-30 %

Результаты количественного анализа данных по первому блоку констатирующего эксперимента (повторение предложений без опоры на картинку) представлены на рисунке 1 и в таблице 1 (приложение А).

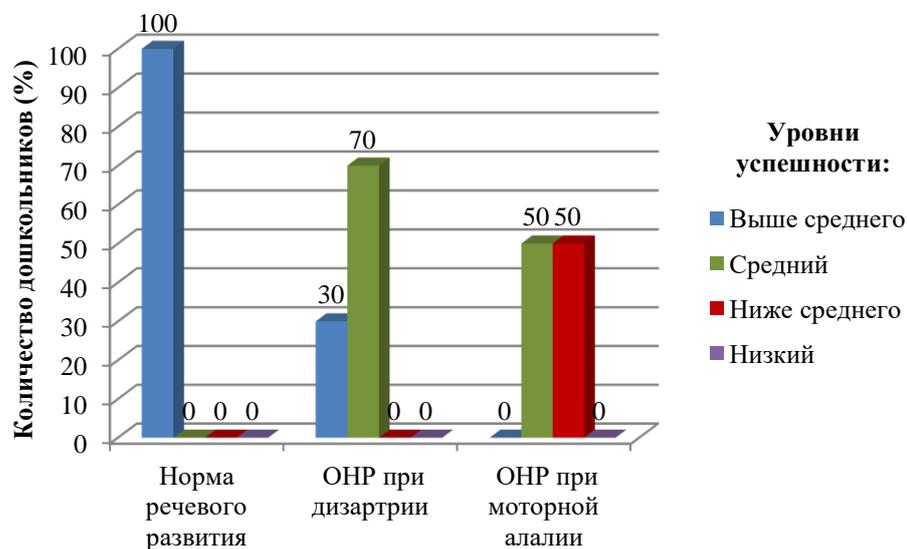


Рисунок 1 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения повторять предложения без опоры на картинку (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 1, дошкольники экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали

различные уровни успешности при выполнении серий заданий 1 блока констатирующего эксперимента (Повторение предложений без опоры на картинку).

100 % дошкольников с нормой речевого развития продемонстрировали уровень успешности выше среднего. 70 % дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня при дизартрии показали средний уровень успешности. 30 % дошкольников с недоразвитием речи при дизартрии показали уровень выше среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня при моторной алалии: у 50 % выявлен средний уровень успешности, 50 % дошкольников показали уровень успешности ниже среднего.

100 % дошкольников с **нормой речевого развития** показали уровень сформированности умения повторять предложения без картинок **выше среднего**. Эти дети правильно и точно воспроизводили предложения после первого предъявления. При воспроизведении предложений без опоры на иллюстративный материал дети в большинстве случаев строили предложения с правильным грамматическим оформлением без помощи педагога. Дошкольники с нормой речевого развития правильно употребляли союзную связь при построении синтаксической структуры сложносочиненного и сложноподчиненного предложения. В единичных случаях при выполнении задания детьми допускались ошибки нарушения порядка слов в предложении без ошибок предложно-падежного управления и согласования (*Наступил вечер, и на улице зажглись фонари /Наступил вечер, и зажглись фонари на улице*). Ошибки исправлялись детьми после организующей помощи.

30 % дошкольников с **общим недоразвитием речи III уровня при дизартрии** продемонстрировали уровень сформированности умения повторять предложения без картинок **выше среднего**. Дети безошибочно воспроизводили простые малораспространенные и распространенные предложения. При повторении сложносочиненных и сложноподчиненных

предложений детьми допускались единичные ошибки нарушения порядка слов (*Мы делаем зарядку, чтобы быть здоровыми/Мы делаем зарядку, чтобы здоровыми быть*).

70 % дошкольников с **общим недоразвитием речи III уровня при дизартрии** продемонстрировали **средний уровень** сформированности умения повторять предложения без опоры. При повторении предложений без опоры на картинки, дети, в основном, правильно воспроизводили простые предложения, иногда отмечался пропуск слов (прямого или косвенного дополнения) (*Папа режет хлеб ножом /Папа режет ножом или папа режет хлеб*). В сложносочиненных и сложносочиненных предложениях у дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии наблюдались перестановки слов, замены одного слова в предложении синонимически схожим словом, часто требовалось повторное предъявление предложения (*Наступил вечер, и на улице зажглись фонари/Начался вечер, и на улице включили фонари*).

50 % дошкольников с **общим недоразвитием речи III уровня при моторной алалии** показали **средний уровень** сформированности умения повторять предложения без опоры на стимульный материал. При повторении предложений дети пропускали отдельные слова, заменяли слова синонимически схожими словами (*Наступил вечер, и на улице зажглись фонари / Наступил вечер, и светятся фонари; Вася хотел погулять, но пошел дождь / Вася хотел гулять, а дождь не дает*).

50 % дошкольников с **общим недоразвитием речи III уровня при моторной алалии** продемонстрировали уровень сформированности умения повторять предложения **ниже среднего**. При повторении предложений без опоры на картинки у детей данной группы отмечались ошибки разного характера: пропуск слов (*Дети делают поделки из цветной бумаги / Дети делают из бумаги*), перестановка слов, замена слов семантически близкими,

замена предлога (*Маленький котенок залез на высокое дерево / Котенок маленький залез в большое дерево*).

Результаты количественного анализа данных **по второму блоку констатирующего эксперимента** (отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки) представлены на рисунке 2 и в таблице 2 (приложение А).

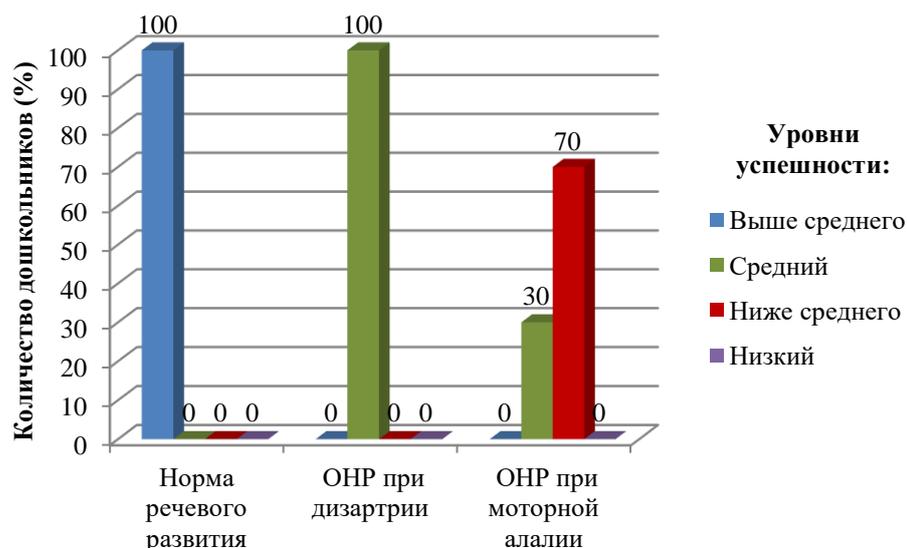


Рисунок 2 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения отсроченно воспроизводить предложения с опорой на картинки (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 2, все дошкольники (100%), с нормой речевого развития, по результатам выполнения серий заданий второго блока констатирующего эксперимента (отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки), показали уровень успешности **выше среднего**. Все дошкольники (100 %) с общим недоразвитием речи III уровня при дизартрии показали **средний уровень** успешности. 70 % детей с ОНР III уровня при моторной алалии продемонстрировали уровень сформированности умения воспроизводить предложения с опорой на картинки - ниже среднего, 30 % дошкольников данной категории показали средний уровень.

100 % дошкольников с **нормой речевого** развития показали уровень сформированности умения воспроизводить предложения с опорой на картинки **выше среднего**. Дети в большинстве случаев строили предложения с правильным грамматическим оформлением без помощи педагога, правильно употребляли союзную связь при построении синтаксической структуры сложносочиненного и сложноподчиненного предложения. В единичных случаях при выполнении задания детьми допускались ошибки нарушения порядка слов в предложении без ошибок предложно-падежного управления и согласования (*«Наступил вечер, и на улице зажглись фонари» / «Наступил вечер, и зажглись фонари на улице»*). Ошибки исправлялись детьми после организующей помощи.

100 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** показали **средний** уровень сформированности умения воспроизводить предложения с опорой на картинки. При выполнении заданий второго блока констатирующего эксперимента дошкольниками было допущено большее количество ошибок, нежели в первом блоке заданий. Дети не всегда правильно воспроизводили простые малораспространенные предложения, заменяя некоторые слова синонимически схожими (*«Дед тянет репку» / «Дед вытягивает репку»*). При воспроизведении других типов предложений дети в ряде случаев нарушали порядок слов, пропускали отдельные слова, заменяли слова синонимически схожими словами, отмечались единичные случаи аграмматизмов по типу сверхгенерализации (*«Маленький котенок залез на высокое дерево» / «Котенок залез за высокое дерево»; «Еж спит под листьями, а лиса в норе» / «Еж спит в листьях, лиса в норе»; «Заяц боится лису и волка» / «Заяц боится лису и волку»*). Иногда требовалась помощь взрослого для выполнения задания в виде наводящего вопроса.

30 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии** показали **средний** уровень сформированности способности воспроизводить предложения с опорой на картинки. При воспроизведении предложений

дошкольники данной группы допускали ошибки: пропуск предлога, пропуск отдельных слов, перестановки слов, замена слов семантически близкими лексемами, замена предлогов, единичные замены окончаний между падежами («Папа режет хлеб ножом» / «Папа режет хлеб», «Папа режет хлеб ножов»; «Еж спит под листьями, а лиса в норе» / «Лиса спит норе, а ежик на листьях»; «Грузовик везет дрова» / «Грузовик бревна везет»).

70 % дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии продемонстрировали уровень сформированности умения воспроизводить предложения с опорой на картинки **ниже среднего**. В высказываниях детей отмечались ошибки синтаксического структурирования: пропуск слов (часто предикатов), предлогов, пропуск части предложения, замена предложно-падежной конструкции, ошибки согласования слов в предложении, замены слов семантически далекими лексемами, замены окончаний между падежами, («В Африке живут жирафы и зебры» / «Зебры и жирафы в Африке»; «Наступил вечер, и на улице зажглись фонари» / «Вечеров на улице зажглось фонари», «Наступил вечер, и уже будут светятся фонари»; «Маленький котенок залез на высокое дерево» / «Кошка залезла на деверо»).

Результаты количественного анализа данных по третьему блоку констатирующего эксперимента (составление предложений из отдельных слов) представлены на рисунке 3 и в таблице 3 (приложение А).

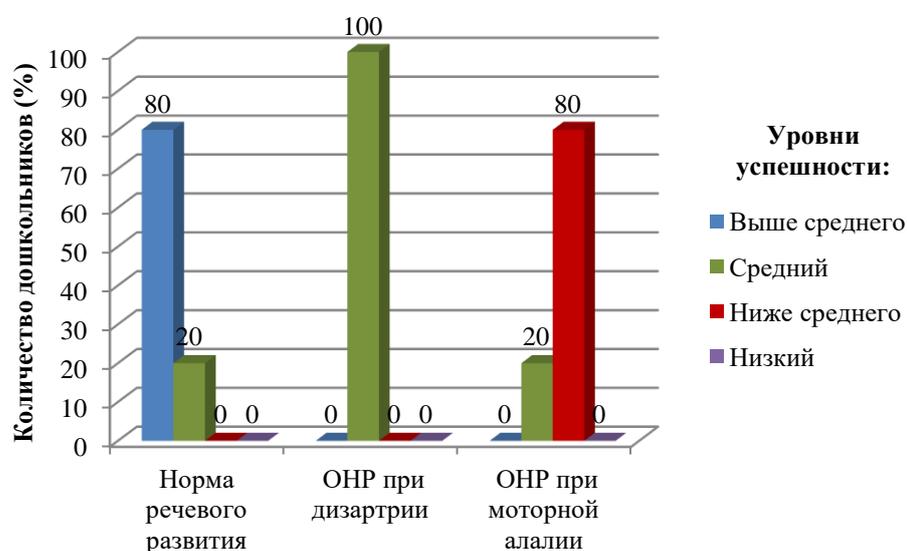


Рисунок 3 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения составлять предложения из отдельных слов (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 3, дошкольники с нормой речевого развития (80 %), по результатам выполнения заданий третьего блока констатирующего эксперимента (составление предложений из отдельных слов), показали уровень успешности выше среднего. 20 % детей с нормой речевого развития показали средний уровень. Все дошкольники (100%) с общим недоразвитием речи III уровня при дизартрии показали средний уровень успешности. 80 % детей с общим недоразвитием речи III уровня при моторной алалии продемонстрировали сформированность умения составлять предложения из отдельных слов - ниже среднего уровня, 20 % детей данной категории показали средний уровень.

80 % дошкольников с **нормой речевого развития** показали уровень сформированности умения составлять предложения из отдельных слов **выше среднего**. Дети выполняли задания с единичными ошибками: нарушение порядка второстепенных членов предложения (*«Доктор девочку лечит заболеть она потому что»* / *«Доктор девочку лечит, заболела она потому что»*).

20 % дошкольников с **нормой речевого развития** показали **средний уровень** сформированности умения составлять предложения из отдельных слов (верхняя граница уровня). Дети данной группы по сумме баллов находились на верхней границе среднего уровня. Дошкольники с нормой речевого развития не всегда правильно выполняли предложенные задания, отмечались смысловые неточности, нарушение порядка второстепенных членов предложения (*«Вася спать а Дима проснуться»* / *«Вася спать, а Дима проснулся»*, *«Разговаривать по телефону девочка писать а мальчик»* / *«Девочка разговаривает по телефону, а мальчик пишет письмо»*).

100 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** показали **средний уровень** сформированности умения составлять предложения из

отдельных слов. Дети допускали не грубые ошибки, отмечались смысловые неточности, нарушение порядка второстепенных членов предложения, пропуск слов, длительные паузы при построении предложения, в редких случаях отмечались ошибки употребления словоформ («Гонит прутик Галя гуси дом» / «Гонит прутиком домой гусей», «Галя палкой гонит гусёв»; «Доктор девочку лечит заболеть она потому что» / «Доктор девочку лечит-она заболела»).

20 % дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии показали **средний уровень** сформированности умения составлять предложения из отдельных слов. Дети допускали ошибки нарушения порядка слов, согласования слов в предложении, опускали второстепенные члены предложения, пропускали союзы в сложносочиненных предложениях, в некоторых случаях строили аграмматичные предложения («Разговаривать по телефону девочка писать а мальчик» / «Разговаривает по телефону девочка, пишет мальчик»; «Дворник лопата большой чистит снег» / «Дворник лопатой большой убирается»; «Девочка несет ведро и швабра» / «Девочка несет швабру, ведру»).

80 % дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии показали уровень сформированности умения составлять предложения из отдельных слов **ниже среднего**. Дети допускали ошибки нарушения порядка слов, предложно-падежного управления и согласования, опускали главные и второстепенные члены предложения, пропускали предлоги и союзы, замены окончаний между падежами («Мальчик вешать черный шуба» / «Мальчик весит черный шуба»; «Девочка несет ведро и швабра» / «Ведро несет и швабру»; «Брат и сестра гулять в парке» / «Брат и сестра гуляет парков»). Часто дошкольники с ОНР при моторной алалии нуждались в активной помощи взрослого для выполнения задания, отмечались длительные паузы при построении предложений.

Результаты количественного анализа данных по четвертому блоку констатирующего эксперимента (верификация предложений) представлены на рисунке 4 и в таблице 4 (приложение А).

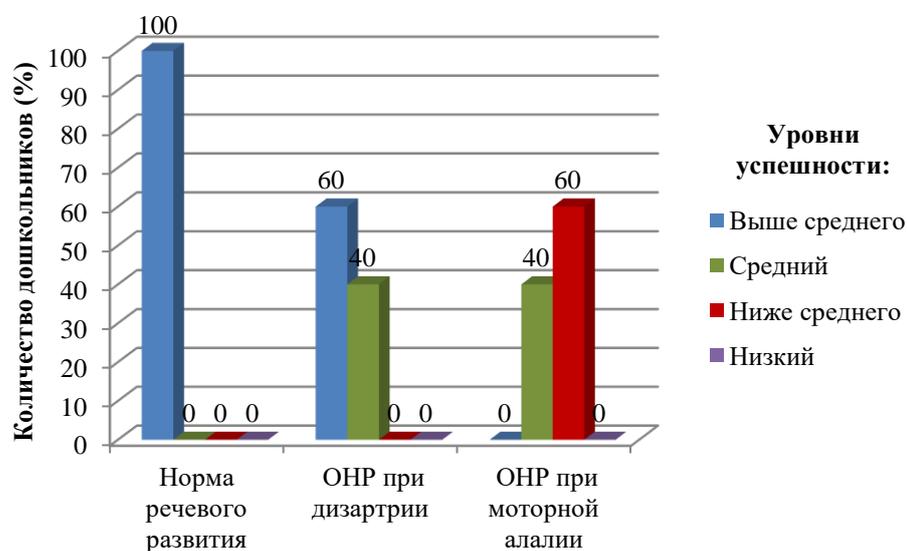


Рисунок 4 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 4, все дошкольники (100 %) с нормой речевого развития, по результатам выполнения заданий четвертого блока констатирующего эксперимента (Верификация предложений), показали уровень успешности **выше среднего**. 60 % дошкольников с ОНР III уровня при дизартрии показали уровень успешности выше среднего, 40 % дошкольников данной категории показали средний уровень.

60 % дошкольников с ОНР III уровня **при моторной алалии** продемонстрировали уровень сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении **ниже среднего**, 40 % детей данной категории показали **средний уровень**.

100 % дошкольников с **нормой речевого развития** продемонстрировали уровень сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении **выше среднего**. Дети в большинстве заданий выявляли ошибку, самостоятельно и правильно ее исправляли. В

единичных случаях дети исправляли ошибку с незначительными неточностями: перестановка, замена слов (*«Распустились почки, чтобы наступила весна» / «Расцвели почки, потому что весна наступила»*). В большинстве случаев, эти неточности исправлялись детьми после повторного предъявления задания.

60 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** показали уровень сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении **выше среднего**. Дети выявляли ошибки, самостоятельно и правильно исправляли их в простых малораспространенных и распространенных предложениях, а также в сложносочиненных предложениях. В предложениях с однородными членами, сложносочиненных предложениях дошкольники с дизартрией иногда пропускали слова (*«В дороге едут легковые и грузовые машины» / «По дороге едут грузовые машины»*).

40 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** показали **средний уровень** сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении. Дети выявляли ошибки в каждом задании, но не всегда правильно исправляли их: отмечались смысловые неточности, замена и пропуск слов (*«Ворона сидит в дереве» / «Ворона сидит в гнезде»; «Дедушку посадило молодое дерево» / «Дедушка посадил дерево»*). При восприятии не правильного предложения (*«Ворона сидит в дереве»*), несколько детей данной группы не выявляли наличие ошибки.

40 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии** показали **средний уровень** сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении (нижняя граница уровня). Все дети данной группы в большинстве случаев выявляли наличие ошибок, но не всегда правильно исправляли их. Дошкольники правильно исправляли ошибки в простых малораспространенных предложениях. В остальных случаях отмечались пропуски, замены слов (*«Дедушку посадило молодое*

дерево» / «Дедушка посадил новое дерево»; «Девочка чистит пасту и щётку зубами» / «Девочка чистит зубы»). При восприятии не правильного предложения («Ворона сидит в дереве») несколько детей данной группы не выявляли наличие ошибки.

60 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии** показали уровень сформированности умения употреблять правильные формы слов в предложении **ниже среднего**. Дошкольники данной группы так же, как и остальные дети, выявляли наличие ошибок, но в большинстве случаев неправильно исправляли их. Отмечались замены, перестановки слов, пропуски нескольких членов предложения, неправильное согласование и предложно-падежное управление, замена окончаний между падежами («Свет зажег в дом и наступил вечер» / «Вечер наступил, свет и зажгли», «В домов люди включили свет», «Вечер ступил, эти окна потухли, а эти еще нет; «В дороге едут легковые и грузовые машины» / «Едут грузовой машины и просто машины», «Машины едут»).

Результаты количественного анализа данных по пятому блоку констатирующего эксперимента (составление предложений по сюжетным картинкам) представлены на рисунке 5 и в таблице 5 (приложение А).

64

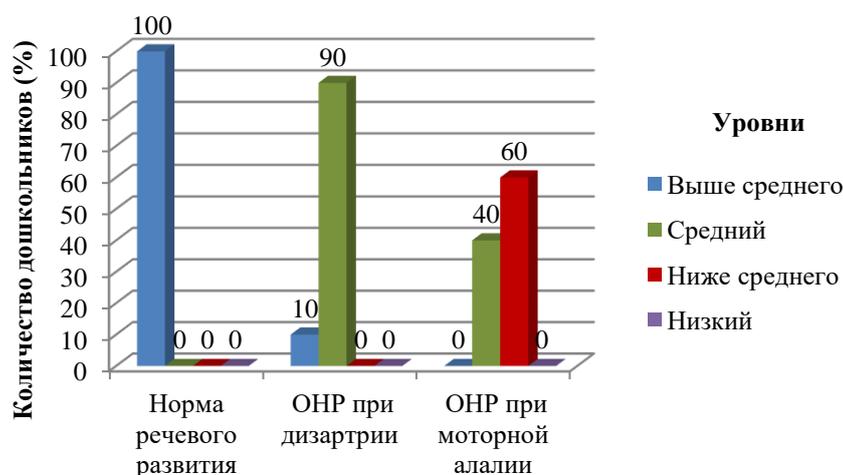


Рисунок 5 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 5, все дошкольники (100%) с нормой речевого развития показали уровень сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам **выше среднего**. 90 % дошкольников с ОНР III уровня при дизартрии продемонстрировали средний уровень успешности, 10 % дошкольников данной категории показали уровень **выше среднего**. 60 % дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии показали уровень сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам **ниже среднего**. 40 % детей с моторной алалией показали **средний уровень**.

100 % дошкольников с **нормой речевого развития** показали уровень сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам **выше среднего**. Дети правильно и самостоятельно строили простые малораспространенные и распространенные предложения, предложения с однородными членами, ошибок при построении синтаксической структуры предложений не наблюдалось. При построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в большинстве случаев дети с нормой речевого развития правильно употребляли союзную связь, устанавливает связи и отношения между словами в предложении. В некоторых случаях отмечались смысловые неточности («Лена одевает Машу, а Коля одевается сам» / «Лена одевает Машу, а Коля себя одевает»).

10 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** продемонстрировали уровень сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам **выше среднего**. Эти дети правильно и самостоятельно строили малораспространенные и распространенные предложения, предложения с однородными членами. При построении сложносочиненных предложений дошкольники допускали неточности,

пропускали союз (*«Оля моет руки, а Коля вытирает лицо» / «Оля моет руки, а Коля вытирается полотенцем»; «Девочка умывается, и кошка умывается» / «Маша умывается, кошка тоже умывается»*). Сложноподчиненные предложения дети строили в большинстве случаев правильно, но иногда отмечалось неточное употребление слов (*«Дворник подметает листья метлой» / «Дворник метет листья»*).

90 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии** показали **средний уровень** сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам. Дети выполняли задания с самокоррекцией или коррекцией после стимулирующей помощи, правильно выбирали союз в сложноподчиненных предложениях, в сложносочиненных предложениях часто отмечался пропуск союза, в единичных случаях отмечались аграмматизмы по типу сверхгенерализации (*«Кран работает на стройке (зачем нужен кран на стройке?)» / «Кран, чтобы строить дом»; «Бабушка упала, а мальчики помогли ей встать» / «Бабушка упала, мальчики помогли встать»; «Дворник подметает листья метлой» / «Дворник подметает листья метлом»*). В ряде случаев дети пропускали слова в предложениях с однородными членами (*«Дети собирают яблоки, груши и сливы» / «Дети собирают яблоки и груши»*).

40 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии** показали **средний уровень** сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам. Дети правильно составляли простые малораспространенные предложения. При составлении простых распространенных предложений детьми допускались не многочисленные ошибки: пропуск слов (*«Мальчик моет руки мылом» / «Мальчик моет руки»; «На улице ветер и дождь» / «На улице дождь»*). Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения дети составляли с организующей помощью взрослого, с опорой на дополнительные вопросы. При этом отмечались неточности, пропуск второстепенных членов предложения,

союзов, ошибки в употреблении окончаний («*Девочка умывается, и кошка умывается*» / «*Кошка умывается, и девочка*», «*Кошка моется, Аня моется*»; «*Дети играют в песочнице и качаются на качели*» / «*Дети играют в песке, на качелях качаются*»).

60 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии** продемонстрировали уровень сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам **ниже среднего**. Дети нуждались в активной помощи взрослого для выполнения заданий, отмечалось сокращение объема синтаксических моделей, их упрощенность, обилие пауз внутри предложения, пропуск союзов или употребление неправильного союза. В единичных случаях дошкольники допускали ошибки предложно-падежного управления и согласования, ошибки в употреблении окончаний («*Дворник подметает листья метлой*» / «*Дворник убирает листья*»; «*Зачем нужен кран на стройке?*») / «*Потому что чтобы поднимать*»; «*На улице идет дождь (когда дети пойдут гулять?)*» / «*Потом, потому что здесь дождь*»; «*Детям весело в цирке (почему?)*» / «*Потому что смотрят клоуном*»).

По результатам выполнения всех заданий констатирующего эксперимента нами были суммированы баллы, набранные детьми экспериментальных и контрольной группы. При суммировании баллов абсолютное значение переводилось в процентное выражение. На основе анализа результатов выполнения всех заданий констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 91-100 %

Средний – 61-90 %

Ниже среднего – 31-60 %

Низкий – 0-30 %

Уровни сформированности умения строить предложения у дошкольников 5-6 лет представлены на рисунке 6 и в таблице 6 (приложение А).

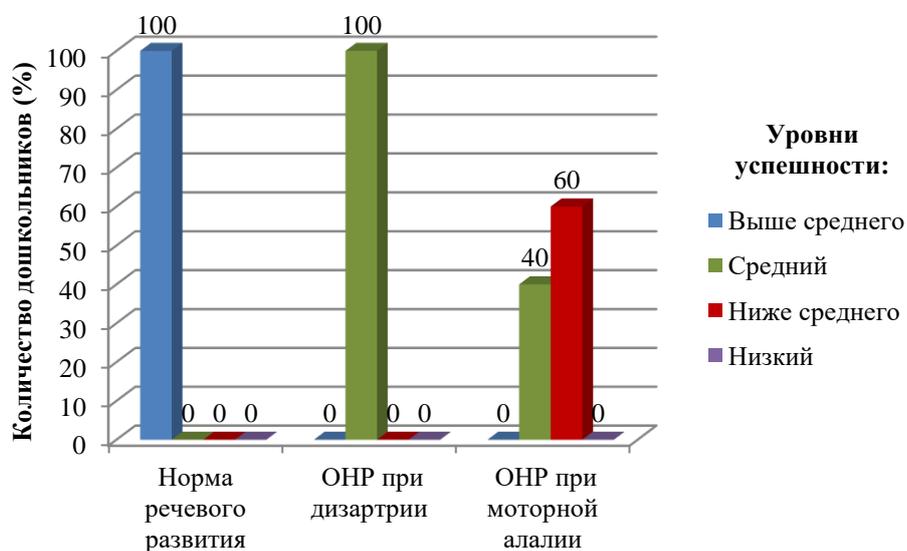


Рисунок 6 – Распределение дошкольников на группы в зависимости от сформированности умения строить предложения (%)

Как видно из гистограммы на рисунке 6, 100 % дошкольников с нормой речевого развития показали уровень сформированности умения строить предложения выше среднего. 100 % дошкольников с ОНР III уровня при дизартрии показали средний уровень. Большинство дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии (60 %) показали уровень ниже среднего. 40 % дошкольников с ОНР III уровня при моторной алалии показали средний уровень успешности.

На основе выявленных уровней и качественного анализа результатов нами выделены 4 группы детей.

1 группа дошкольников с достаточно сформированным умением строить предложения с различным типом грамматической структуры. В данную группу вошли 100 % дошкольников с **нормой речевого развития**, которые показали уровень сформированности умения строить предложения выше среднего. Эти дети правильно и точно повторяли предложения с разным типом грамматической структуры, а также воспроизводили их по

памяти с опорой на картинку. В единичных случаях при выполнении заданий детьми допускались ошибки нарушения порядка слов в предложении без ошибок предложно-падежного управления и согласования. При составлении предложений из отдельных слов в единичных случаях отмечалось нарушение порядка второстепенных членов предложения. При верификации предложений 80 % детей с нормой речевого развития выявляли ошибку, самостоятельно и правильно ее исправляли. 20 % детей при выполнении заданий третьего блока показали средний уровень, допуская в некоторых случаях ошибки: смысловые неточности, нарушение порядка второстепенных членов предложения. При составлении предложения по сюжетным картинкам дошкольники правильно и самостоятельно строили простые малораспространенные и распространенные предложения, предложения с однородными членами. При построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в единичных случаях отмечались смысловые неточности.

2 группа дошкольников с достаточно сформированной способностью построения синтаксической структуры высказывания. В данную группу вошли 100 % дошкольников с **ОНР III уровня при дизартрии**. При суммировании баллов по всем блокам заданий констатирующего эксперимента эти дети оказались на среднем уровне сформированности умения строить предложения. Дети безошибочно воспроизводили простые малораспространенные и распространенные предложения. При повторении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений детьми допускались единичные ошибки нарушения порядка слов (в 30 % случаев), замены одного слова в предложении синонимически схожим словом (в 70 % случаев), не грубые аграмматизмы согласования по типу сверхгенерализации. При воспроизведении предложений по памяти с опорой на картинки дети заменяли некоторые слова синонимически схожими, пропускали отдельные слова. При составлении предложений из отдельных слов дети допускали не

грубые ошибки, отмечались смысловые неточности, нарушение порядка второстепенных членов предложения, пропуск слов. При верификации предложений дети выявляли ошибки, самостоятельно и правильно исправляли их в простых малораспространенных и распространенных предложениях, а также в сложносочиненных предложениях. В предложениях с однородными членами, сложносочиненных предложениях дошкольники иногда пропускали слова. При составлении предложений по сюжетным картинкам дети выполняли задания с самокоррекцией или коррекцией после стимулирующей помощи, отмечались аграмматизмы по типу сверхгенерализации (замена окончаний внутри падежа).

3 группа дошкольников с нарушениями на морфологическом уровне и относительно сохранным синтаксическим уровнем построения предложений. В данную группу вошли 40 % дошкольников с **общим недоразвитием речи III уровня при моторной алалии**, показавшие средний уровень сформированности умения строить предложения. Количество неправильно воспроизведенных конструкций у детей данной группы было выше, нежели у группы дошкольников с дизартрией. При повторении предложений без опоры на картинки дети пропускали отдельные слова, заменяли слова синонимически схожими словами. При воспроизведении предложений дошкольники данной группы допускали ошибки: пропуск предлога, пропуск отдельных слов, перестановки слов, замена слов семантически близкими лексемами, замена предлогов, единичные замены окончаний между падежами. При верификации предложений все дети данной группы в большинстве случаев выявляли наличие ошибок, но не всегда правильно исправляли их. Дошкольники правильно исправляли ошибки в простых малораспространенных предложениях. В остальных случаях отмечались пропуски, замены слов. Дети правильно составляли простые малораспространенные предложения. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения дошкольники составляли с помощью

взрослого, с опорой на дополнительные вопросы. При этом отмечались неточности, пропуск второстепенных членов предложения, союзов, ошибки в употреблении окончаний.

4 группа дошкольников с нарушениями как на морфологическом, так и на синтаксическом уровнях построения предложений. Данную группу составили 60 % дошкольников с **ОНР III уровня при моторной алалии**, показавшие уровень сформированности умения строить предложения ниже среднего. При повторении предложений без опоры на картинки у детей данной группы отмечались ошибки разного характера: пропуск слов, перестановка слов (структурный аграмматизм), замена слов семантически близкими лексемами, замена предлога. При воспроизведении предложений с опорой на картинки в высказываниях детей отмечались ошибки как на синтаксическом (пропуск слов (часто предикатов), предлогов, пропуск части предложения), так и на морфологическом уровнях (ошибки согласования слов в предложении, замены слов семантически далекими лексемами, замены окончаний между падежами). При верификации предложений дошкольники данной группы выявляли в большинстве случаев наличие ошибок, но часто неправильно исправляли их. При составлении предложений с опорой на картинки дети допускали ошибки предложно-падежного управления и согласования, опускали главные и второстепенные члены предложения, пропускали предлоги и союзы, отмечались замены окончаний между падежами. Отмечались замены, перестановки слов, пропуски нескольких членов предложения, неправильное согласование и предложно-падежное управление, замена окончаний между падежами. Дети часто нуждались в развернутой помощи взрослого в виде нескольких вопросов, отмечалось сокращение объема синтаксических моделей, их упрощенность, обилие пауз внутри предложения, пропуск союзов или употребление неправильного союза.

Таким образом, дошкольники с моторной алалией показали низкую способность к правильному использованию синтаксических, морфологических и лексических средств языкового оформления высказывания, что говорит о недостаточной сформированности формально-грамматического синтаксирования.

Выявленные особенности построения предложений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при моторной алалии и у детей с дизартрией говорят о необходимости составления дифференцированных методических рекомендаций.

2.3. Методические рекомендации по развитию синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии

На основании анализа литературных источников и результатов констатирующего эксперимента нами составлены рекомендации по развитию синтаксической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии и моторной алалии.

Методические рекомендации включают в себя принципы и содержание работы. На основе выявленного уровневого подхода, были разработаны методические рекомендации по формированию синтаксических конструкций.

Данные рекомендации были выбраны с учетом работ следующих авторов: В.К. Воробьевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.П. Глухова и др., а также с учетом программы Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. "Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада" [73].

При проведении коррекционных занятий мы рекомендуем учитывать ряд общедидактических принципов и специальных принципов логопедического воздействия. Основную значимость приобретают следующие принципы логопедического воздействия:

- принцип комплексности – предполагает работу не только одного специалиста, а комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с целью коррекции нарушений. Этот принцип предполагает обязательное закрепление заданий, предлагаемых в методических рекомендациях во второй половине дня воспитателем.

- принцип учета личностных особенностей. Задания нужно подбираться не только с учётом его особенностей нарушения, но и с учетом личностных особенностей детей. Например, если девочкам интересно играть в куклы, то вряд ли они будут проявлять интерес к заданиям, в которых задействована машинка.

- принцип поэтапности - предполагает работу от простого к сложному. Так например в нашем случае , ребенку предлагаются задания с поэтапным усвоением грамматических конструкций:

- Преодоление структурного аграмматизма;

- Преодоление морфемного аграмматизма;

- Распространение предложений;

- Работа над сложносочиненными предложениями;

- Работа над сложноподчиненными предложениями.

- принцип системности – предполагает воздействие на все структурные компоненты речи, на все стороны речевой функциональной системы. Для лучшей логопедической работы вводить предлагаемые модели не только в словообразования, но и в модели предложений.

- принцип дифференцированного подхода предполагает дифференциацию логопедической работы с учётом особенностей в развитии синтаксических конструкций в импрессивной и экспрессивной речи. Дифференцированное содержание для детей, находящихся на среднем уровне (с относительно благоприятной перспективой) и для детей,

находящихся на уровне ниже среднего (с менее благоприятной перспективой).

На основании выявленных ошибок, полученных из констатирующего эксперимента, нами определены основные направления работы для двух групп обучающихся.

В таблице 1 мы раскрыли направления работы и задачи коррекционной работы для среднего уровня и уровня ниже среднего.

Таблица 1 – направления работы по развитию синтаксических структур.

Направления работы	Задачи	Средний уровень	Ниже среднего уровень
Преодоление структурного аграмматизма	Работа со схемами предложений; Правильное построение предложений	–	+
Преодоление морфемного аграмматизма	Работа над согласованием частей речи (в роде, числе и падеже)	+	+
Распространение предложений	Работа над актуализацией словаря (глагольного, прилагательного, наречий); Работа по схемам	+(до 4-х слов)	+(до 3-х, 4-х слов)
Работа над сложносочиненными	Работа над сложными предложениями (с	+	+

предложениями	союзами: и, а, но)		
Работа над сложноподчинен- ными предложениями	Работа над сложными предложениями (в отношении: времени, места, причины)	+	+

Перечисленные выше направления работы по развитию синтаксических структур, были дифференцированы с учетом уровневого подхода.

Обратимся к таблице 2, в которой представлены игры и упражнения для детей со средним уровнем.

Таблица 2 – Упражнения по развитию синтаксической стороны речи для детей со средним уровнем

Направления работы	Упражнения
1	2
Преодоление морфемного аграмматизма	<p>1) «Светофорчик»</p> <p>Набор дидактического материала для называния (красная машина, красный флаг, красное одеяло; желтое солнце, желтый пенал, желтая кофта; зеленая ель, зеленый карандаш, зеленое мыло).</p> <p>2) «Найди ответ» (с помощью наглядного материала)</p> <p>Какая сейчас погода? (Хорошая)</p> <p>Какой день, когда холодно? (Холодный)</p> <p>Какая дорога после дождя? (Мокрая)</p> <p>Какой день, когда нет солнца? (Пасмурный)</p> <p>3) «Один – много»</p> <p>Набор дидактического материала для называния (мяч-</p>

мячи, ведро-ведра, матрешка-матрешки, цыпленок-цыплята и т.п.).

4) «Волшебный паровозик»

Ребенку предлагается 5 картинок с изображением вагончиков. Просим подсчитать (один вагончик, два вагончика, три вагончика, четыре вагончика, пять вагончиков).

5) «Волшебный мешочек»

Из мешочка ребенок достаёт игрушку (имя существительное) передавая игрушку логопеду называет существительное и правильно подобранное к нему прилагательное (мишка- большой, утёнок-желтый и т.д.

6) «Что делает/ делают?»

Ребенок должен назвать действия (кто и что делает/делают) на основе наглядного дидактического материала (девочка плавает – дети плывут, мальчик бежит – дети бегут и т.п.).

7) «Волшебный лес»

Посредством настольного театра ребенка просят рассказать о том , что растет в нашем волшебном лесу (деревья, ягоды, трава, грибы и т.д.).

8) «Недостающий элемент»

На разрезанном картинном материале ребенку предлагают определить без чего тот или иной предмет и подобрать недостающую деталь (стул – без ножки, грузовик – без колеса и т.п.).

9) «Рукодельники»

Детям предоставляются дидактические картинки с изображением профессий. Они должны не только

	<p>соотнести правильно профессию, но и то , что требуется для работы.</p> <p>10) «Следопыт»</p> <p>Находясь в игровой комнате ребенку предлагают оглядеться вокруг и назвать полным предложением всё то, что он видит вокруг себя (Я вижу мишку, я вижу синюю машинку и т.п.).</p> <p>11) «О чем мечтают дети»</p> <p>Ребенку предлагается картинный материал ,на котором изображены дети мечтающие о чем-либо. Ему в свое очередь необходимо назвать полным предложением то, о чем мечтают дети. (Девочка мечтает о кукле и т.д.)</p>
<p>Распространение предложений</p>	<p>1) «Красивое предложение»</p> <p>Ребенку предлагаются сюжетные картинки с последовательным разворачиванием сюжета, по ним нужно составить короткий рассказ. Ребенок должен выделить существенные детали.</p> <p>2) При трудностях выполнения 1-го задания, ребенку можно предложить следующее упражнение:</p> <p>«Чем занимаются ребята?»</p> <p>Ребенку предлагаются сюжетные картинки, по которым он отвечает на вопросы:</p> <p>Что делает девочка? (Девочка моет посуду)</p> <p>Как сказать, если дети только собираются идти в лес? (Дети пойдут в лес);</p> <p>Что делает девочка? (Девочка режет лук)</p> <p>Как сказать, если девочка только собирается резать лук (Девочка порежет лук)</p> <p>3) «По опорной схеме составление предложения»</p>

	<p>Ребенку предлагаются опорные схемы, по которым он составляет предложения. ____ ____ ____.</p> <p>4) «Любимый сок»</p> <p>Детям предлагаются игрушки (фрукты и овощи) . Каждый ребенок должен назвать тот сок, который получится из его фрукта или овощей (сок из моркови-морковный)</p> <p>5) «Закончи предложение»</p> <p>Папа подарил на день рождение...;</p> <p>В магазине продаются фрукты...;</p> <p>В зоопарке я видел...</p>
<p>Работа над сложносочиненными предложениями</p>	<p>«Закончи предложение»</p> <p>С опорой на наглядный материал ребенку предлагается продолжить предложение:</p> <p>Мама испекла торт.... (накормила детей);</p> <p>Кот разбил тарелку и... (мама наругала его);</p>
<p>Работа над сложноподчиненными предложениями</p>	<p>1) «Закончи предложение»</p> <p>С опорой на наглядный материал ребенку предлагается продолжить предложение, правильно отразив причину события, используя слово «когда...».</p> <p>Мы пойдем к бабушке ... (когда закончится дождь);</p> <p>Мы пойдем загорать... (когда выглянет солнце);</p> <p>Мы будем купаться... (когда вода будет теплой);</p> <p>2) «Почемучки»</p> <p>Ребенку предлагается продолжить предложение, правильно отразив причину события, используя слово «потому что...».</p> <p>Мальчик заболел... (потому что замерз);</p> <p>Девочка легла спать... (потому что было поздно);</p> <p>Листья сильно зашумели... (потому что дует ветер).</p>

	<p>3) «Грамотей»</p> <p>Ребенку предлагаются вопросы, на которые он отвечает, используя слово «я думаю, что...».</p> <p>Например: «Почему курица это птица? - Я думаю, что курица это птица, потому что у нее есть крылья».</p> <p>Почему ласточки улетают в теплые края?</p> <p>Почему дятлов называют санитарами леса?</p> <p>Почему в лесу нельзя шуметь?</p>
--	--

Обратимся к таблице 3, в которой представлены игры и упражнения для детей с уровнем ниже среднего.

Таблица 3 – Упражнения по развитию синтаксической стороны речи для детей с уровнем ниже среднего.

Направления работы	Упражнения
1	2
Преодоление структурного аграмматизма	<p>1) «Красивое предложение»</p> <p>Ребенку предлагаются сюжетные картинки с последовательным развертыванием сюжета и по ним необходимо составить рассказ. Ребенок должен выделить существенные детали.</p> <p>2) «Скажи правильно»</p> <p>Я пеку чай и кипячу блины.</p> <p>Я жарю крем и взбиваю картошку.</p> <p>Я варю котлеты и жарю суп.</p> <p>3) «Отгадай «куда спрятался..» »</p> <p>Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопрос: куда?»</p> <p>Куда укатился клубок? ... под диван.</p> <p>Куда положили клубок? ... на диван.</p>

	<p>Куда закатился клубок? ... за диван.</p> <p>4) «Где, с кем и с чем?»</p> <p><i>Инструкция:</i> «Посмотри на картинку и ответь: где? ... с кем? ... с чем? ...»</p> <table border="0"> <tr> <td>Ед.ч</td> <td>мн.ч</td> </tr> <tr> <td>Где растет гриб? ... под ёлкой</td> <td>Где растут грибы? ... под ёлками.</td> </tr> <tr> <td>С чем едят суп? ... с хлебом</td> <td>С чем испекли пирог?... с грибами</td> </tr> <tr> <td>С кем играет мальчик? ... с собакой</td> <td>С кем играют мальчики? с собаками</td> </tr> </table>	Ед.ч	мн.ч	Где растет гриб? ... под ёлкой	Где растут грибы? ... под ёлками.	С чем едят суп? ... с хлебом	С чем испекли пирог?... с грибами	С кем играет мальчик? ... с собакой	С кем играют мальчики? с собаками
Ед.ч	мн.ч								
Где растет гриб? ... под ёлкой	Где растут грибы? ... под ёлками.								
С чем едят суп? ... с хлебом	С чем испекли пирог?... с грибами								
С кем играет мальчик? ... с собакой	С кем играют мальчики? с собаками								
<p>Преодоление морфемного аграмматизма</p>	<p>1) «Светофорчик»</p> <p>Набор дидактического материала для называния (красная машина, красный флаг, красное одеяло; желтое солнце, желтый пенал, желтая кофта; зеленая ель, зеленый карандаш, зеленое мыло).</p> <p>2) «Один – много»</p> <p>Набор дидактического материала для называния (мяч-мячи, ведро-ведра, ручка -ручки, машина-машины и т.п.).</p> <p>3) «Волшебный паровозик»</p> <p>Ребенку предлагается 5 картинок с изображением вагончиков. Просим подсчитать (один вагончик, два вагончика, три вагончика, четыре вагончика, пять вагончиков).</p> <p>4) «Волшебный мешочек»</p> <p>Из мешочка ребенок достаёт игрушку (имя существительное) передавая игрушку логопеду</p>								

	<p>называет существительное и правильно подобранное к нему прилагательное(мишка- большой, утёнок- желтый и т.д.</p> <p>5)«Что делает/ делают?»</p> <p>Ребенок должен назвать действия (кто и что делает/делают) на основе наглядного дидактического материала (мальчик играет – мальчики играют, девочка поет-девочки поют, мальчик прыгает-дети прыгают и т.д.).</p> <p>6) «Волшебный лес»</p> <p>Посредством настольного театра, ребенка просят рассказать о том , что есть в домике (стул, стол, диван, кровать и т.д.).</p> <p>7) «Недостающий элемент»</p> <p>На картинном материале ребенку предлагают определить, без чего тот или иной предмет и подобрать недостающую деталь (стул – без ножки, машина – без колеса и т.п.).</p>
<p>Распространение предложений</p>	<p>1) «Подбери слова-действия»</p> <p>Ребенку предлагаются наглядные картинки, которые он должен озвучить</p> <p>Незнайка – играет</p> <p>Пилюлькин – лечит</p> <p>Гусля – поёт</p> <p>Винтик – ремонтирует</p> <p>Шпунтик – мастерит</p> <p>Знайка – решает</p> <p>2)«Составь предложение»</p>

	<p>Ребенку предлагаются сюжетные картинки, по которым он составляет предложения.</p> <p>3) «Составь предложение по схеме»</p> <p>Ребенку предлагается сюжетная картинка и схема, по которой необходимо составить предложение.</p> <p>— — —.</p> <p>4) «Закончи предложение»</p> <p>В лесу живут...</p> <p>Бабушка испекла...</p> <p>Папа привез домой...</p> <p>Кот сломал...</p>
<p>Работа над сложносочиненными предложениями</p>	<p>«Закончи предложение»</p> <p>Ребенку предлагается картинный материал, на основе которого, ему необходимо правильно закончить предложение.</p> <p>Лимон желтый, а яблоко - зеленое.</p> <p>Груша сладкая, а лимон... и т.д. .</p>
<p>Работа над сложноподчиненными предложениями</p>	<p>1) «Закончи предложение»</p> <p>Ребенку предлагается закончить предложение на основе опорного материала, правильно отразив причину события, используя слово «чтобы...»:</p> <p>Бабушка собрала в саду груши, чтобы ...</p> <p>Бабушка помыла яблоки, чтобы ...</p> <p>Бабушка купила в магазине арбуз, чтобы ...</p> <p>2) «Объясните, почему»</p> <p>Ребенку предлагается закончить предложение, правильно отразив причину события, используя слово «потому что...»:</p>

	<p>Мама надела шляпу... (потому что светило солнце); Мальчик заболел... (потому что простыл); Дети легли спать... (потому что было поздно); На реке появился лёд... (потому что наступила зима);</p> <p>3) «Эрудит»</p> <p>Ребенку предлагаются вопросы, на которые он отвечает, используя слово «я думаю, что...».</p> <p>Например: «Почему на улице пошел снег? - Я думаю, что снег пошел, потому что пришла зима».</p> <p>Почему снег тает? Почему листья становятся желтыми?</p>
--	--

Для полноценной коррекционной работы воспитатель должен во второй половине дня закреплять навыки у детей посредством предложенных игр и упражнений.

В виду того, что в данном возрасте ведущим видом деятельности является игра, мы постарались построить коррекционно-логопедическую работу с опорой на дидактические игры и упражнения. Так как дидактические игры и упражнения способствуют развитию познавательной и умственной деятельности, накоплению и активизации словаря, социально нравственному развитию ребенка и развитию эмоционально-волевой сферы. Мы предполагаем, что представленные комплексы игр и упражнений повысят эффективность логопедической работы по развитию синтаксической стороны у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую, лингвистическую, логопедическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу о том, что умение строить предложения играет важную роль в образовании языковой способности и процессов вербально-логического мышления.

Под умением строить предложения мы подразумеваем достаточный уровень сформированности навыков употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций. Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения построения предложений у детей с общим недоразвитием речи обычно выражаются в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, в нарушениях грамматических связей между словами, в недостаточном подборе нужных лексических единиц.

С помощью констатирующего эксперимента мы смогли выявить многообразие в сформированности синтаксической стороны речи у детей с моторной алалией, в сравнении, с детьми с дизартрией.

Так, дети с дизартрией безошибочно воспроизводили простые малораспространенные и распространенные предложения. При повторении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений детьми допускались единичные ошибки нарушения порядка слов (в 30 % случаев), замены одного слова в предложении синонимически схожим словом (в 70 % случаев), не грубые аграмматизмы согласования по типу сверхгенерализации. При воспроизведении предложений по памяти с опорой на картинки дети заменяли некоторые слова синонимически схожими, пропускали отдельные слова. При составлении предложений из отдельных слов дети допускали не грубые ошибки, отмечались смысловые неточности, нарушение порядка второстепенных членов предложения, пропуск слов. При верификации

предложений дети выявляли ошибки, самостоятельно и правильно исправляли их в простых малораспространенных и распространенных предложениях, а также в сложносочиненных предложениях. В предложениях с однородными членами, сложносочиненных предложениях, дошкольники иногда пропускали слова. При составлении предложений по сюжетным картинкам дети выполняли задания с самокоррекцией или коррекцией после помощи педагога, отмечались аграмматизмы по типу сверхгенерализации (замена окончаний внутри падежа).

Следует отметить, что несформированность умения построения предложений при дизартрии характеризуется вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка, до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи.

Количество неправильно воспроизведенных конструкций у детей с моторной алалией было выше, чем у группы дошкольников с дизартрией. Это отмечалось в следующем: при повторении предложений без опоры на картинки дети пропускали отдельные слова, заменяли слова синонимически схожими словами. При воспроизведении предложений дошкольники данной группы допускали такие ошибки, как пропуск предлога, пропуск отдельных слов, перестановки слов, замена слов семантически близкими лексемами, замена предлогов, единичные замены окончаний между падежами. При верификации предложений все дети данной группы в большинстве случаев выявляли наличие ошибок, но не всегда правильно исправляли их. Дошкольники правильно исправляли ошибки в простых малораспространенных предложениях. В остальных случаях отмечались пропуски, замены слов. Дети правильно составляли простые малораспространенные предложения. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения дошкольники составляли с помощью взрослого, с опорой на дополнительные вопросы. При этом отмечались

неточности, пропуск второстепенных членов предложения, союзов, ошибки в употреблении окончаний.

Все это указывает на недостаточно сформированную синтаксическую сторону речи у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Нельзя не сказать о детях из контрольной группы, которые хорошо запоминали инструкцию, активно выполняли задания. Они справлялись со многими заданиями на различение грамматических форм, часто действовали при этом осознанно, могли обосновать свои ответы. Эти дети правильно и точно повторяли предложения с разным типом грамматической структуры, а также воспроизводили их по памяти с опорой на картинку. В отдельных случаях при выполнении заданий дошкольники допускали ошибки нарушения порядка слов в предложении, без ошибок предложно-падежного управления и согласования. Также отмечалось нарушение порядка второстепенных членов предложения, при составлении предложений из отдельных слов.

Данные показатели проведенного эксперимента позволят составить дифференцированное содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азова О.И. Диагностический комплект. Логопедическое обследование младших школьников. Часть 1. - М., 2008. - 48с.: цв.Илл.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие. 3-е изд.-М.: изд.центр «Академия», 2000. - 400 с. - С.156.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М.: АСТ: Астрель, 2007. - С. 200-201.
4. Асмолова Г.А. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы / Г.А. Асмолова и др. - М.: Союз педиатров России, 2014. - 76 с.
5. Баранников И.В., Варковицкая Л.А. Русская речь в картинках в 2 Томах. - М.: Просвещение, издание 17-е, перераб., 1989. - 352 с.
6. Башмакова С.Б., Максимова С.А. Особенности формирования грамматических способностей у детей с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 8. - С. 143–148. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56136.htm>.
7. Безрукова Е.А. Междисциплинарный подход к изучению и коррекции системных нарушений речи // Актуальные проблемы профилактики и коррекции нарушений письменной речи: сб. ст. междун. науч.-практ. конф., 11 декабря 2007 г. / под. общ. ред. В.Н. Скворцова. - С. 22 – 27.
8. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1972. - С.32-81.

9. Брюховских Л.А. Дизартрия. Учебно-методическое пособие. - Издание 2, перераб. и доп. – Красноярск.: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. - 180 с.
10. Брюховских Л.А. Нарушение грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. - 150 с.
11. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н.С. Валгина. - 4-е изд., испр. - М.: Высш. шк., 2003. - 416 с.
12. Валявко С.М. Некоторые теоретико-методологические вопросы диагностики в логопсихологии на современном этапе // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник статей участников V международного методологического семинара. - М.: Логомаг, 2013. -С.59-64.
13. Валявко С.М. О типологии личностного развития дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов/Под ред. О.Г.Приходько, И.Д. Соловьевой. – М., 2015. - С.24-29.
14. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие. 4-е изд. /В.В. Виноградов. - М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
15. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. - М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. -144 с.
16. Воробьева В.К. К понятию системности нарушения речевой деятельности при моторной алалии. Современная логопедия: теория, практика, перспективы. - М., 2002.

17. Воробьёва В.К. Методика развития связной речи. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 2009. - 415 с.
19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2011. - 320 с.
20. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2002. - 144 с.
21. Голубец О.Д. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи //Логопед. 2013. № 9. С. 17-26.
22. Гомзяк О.С. Говорим правильно. Сюжетные картинки для развития связной речи в старшей логогруппе. - М.: изд-во «Гном», 2017. - 64 с.: цв. Илл.
23. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. - М.: АРКТИ, 2017. - 80с.
24. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов //Нарушения речи и голоса / Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. - М., 1975. - С. 71-80.
25. Гуженкова Н. В., Павлова И. А. К вопросу об особенностях грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.) - М.: Буки-Веди, 2017. - С. 111-113. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13171/> (дата обращения: 05.11.2018).

26. Долганюк Е.В., Конышева Е.А., Васильева И.И., Касаткина М.Е., Филиппова Н.В., Платонова Е.С. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: учеб. - метод. пособие. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015. - 144 с.
27. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 176 с.
28. Жукова Н. С. Формирование предложения из нескольких слов: задания и методические рекомендации к ним / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева // Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2005. С. 174—184.
29. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.- метод.пособие. - М.: Соц.-полит, журн., 1994. - 96 с.
30. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990. - 239 с.
31. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение //Русский медицинский журнал, 2016. – С. 362 - 366.
32. Зализняк А. А. Грамматические сведения // Грамматический словарь русского языка. - М., 2003. - 23 с.
33. Игнатъев А.Е. Опыт работы логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / А.Е. Игнатъев. - Чебоксары: Интерактив+, 2014. - С. 270-272.
34. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения

простых распространенных предложений)/Н.Ю.Борякова, Т.А.Матросова. - М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. - 200 с.

35. Карелина И.Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза // Специальное образование. 2015. С. 149 - 156.

36. Климонтович Е.Ю. Психолого-педагогическая характеристика общего недоразвития речи // Школа здоровья. 2006. № 2. С.55-58.

37. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. - СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.

38. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004.

39. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. - СПб.: КАРО, 2013. - 160с.

40. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Альянс, 2013. - 367 с.

41. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Красанд, 2010. - 216 с.

42. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей дошкольного возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь: конспекты занятий. - СПб.: Детство-Пресс, 2016. - 128 с.

43. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. - 192 с.

44. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1985. - 187 с.

45. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений/ под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. 3-е изд., доп.- М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
46. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 64 с.
47. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. № 2. С.22.
48. Моисеенко Е. М. Психолингвистический подход к исследованию семантико-синтаксических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. 2005. № 2. С. 31-36.
49. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2002. - 216с.
50. Наглядные материалы для составления предложений и устных рассказов. Приложение к пособию для дошкольников «По дороге к Азбуке» /сост. Р.Н. Бунеев. - М.: Баласс, 2009. - 48с.
51. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 352 с.
52. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. - Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. - 624 с.
53. Осипова В.М. Методы и приемы работы над предложением //Логопед. 2006. № 3. С. 51-59.
54. Педагогический опыт: теория, методика, практика / Под ред. О.Н. Широкова и др. - Чебоксары: Интерактив +, 2014. - 334 с.
55. Петрулина А.Ю. Состояние понимания синтаксических конструкций у школьников с общим недоразвитием речи//Современная

система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. - Новосибирск, 2012. - С.93-97.

56. Правдина О.В. Логопедия. Учеб.пособие / О.В. Правдина. - М.: Просвещение, 2013. - 212 с.

57. Робенгольд Е.А., Мамаева А.В. Диагностика сформированности грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I - II уровней//Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 79 (5-2). С. 48-52.

58. Сековец Л.С. Коррекция нарушений речи у дошкольников. Часть 2. - М.: АРКТИ, 2005. - 248с.

59. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): Учеб. пособие для студентов. - М.: Классика Стиль, 2003. - 160 с.

60. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявление стертых форм дизартрии и методы их диагностики // Дефектология.1974. № 4. С.20-26.

61. Соловейчик М.А. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 1994. - с. 206

62. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребёнком грамматического строем языка. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. М., 1955.

63. Спирова Л.Ф. Особенности нарушения речи при псевдобульбарной дизартрии // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. / Под ред. Р. Е. Левиной. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 238 с.

64. Судакова В.Е. Этапы обучения речи-рассуждению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 134-136.

65. Тенкачева Т.Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. 2014. № 1. С. 68–78.
66. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. - М.: Гном., 2005. - 112 с.
67. Туманова Т. В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей /Т.В. Туманова// Специальное образование. 2012. №1. С.127-138.
68. Уварова Т. Формирование навыков образования прилагательных от существительных с использованием наглядно-игровых средств [Текст] / Уварова Т. // Дошкольное воспитание. 2009. № 2. С. 50.
69. Усольцева Е. В., Сабирова М. В. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2018. №47. С. 385-387.
70. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
71. Филичева Т.Б, Каше Г.А. Дидактический материал по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста. Изд. Четвертое. - М.: Просвещение, 1989.
72. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. - М., 2000. - 314 с.
73. Филичева Т.Б., Г. В. Чиркина. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Ч.1.Первый год обучения (старшая группа). - М.: Изд-во «Альфа», 1993. – 74с.

74. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М.: Гном и Д, 2000. - 128с.
75. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод.пособие.- М.: Айрис-Пресс, 2006. - 96с.
76. Цейтлин С.Н. Критерии уровня сформированности синтаксического развития ребенка//Логопед в детском саду. 2012. № 7. С.12-16.
77. Шаховская С. Н., Волосовец Т. В., Парамонова Л. Г. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов/Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
78. Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской// Расстройства речи и методы их устранения. - М., 1975.
79. Шаховская С.Н., Кочергина В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков. - М.: Просвещение, 1969. С.30-39.
80. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2013. - 238 с.

Таблица 1. – Результаты исследования по 1 блоку констатирующего эксперимента (повторение предложений без опоры на картинки)

№	Имена детей\серии	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	9	8	7	7	7	38	84	Средний
2	С. Саша	9	9	7	7	7	39	87	Средний
3	Р. Маша	9	7	4	4	3	28	62	Средний
4	Ш. Семён	9	7	5	4	3	28	62	Средний
5	С. Арина	9	7	4	4	3	27	60	Ниже среднего
6	М. Ваня	9	6	5	3	3	26	58	Ниже среднего
7	У. Коля	8	6	5	3	3	25	56	Ниже среднего
8	С. Артем	9	7	5	3	3	27	60	Ниже среднего
9	И. Владик	8	6	4	4	3	25	56	Ниже среднего
10	А. Лёва	9	8	6	6	5	34	76	Средний
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	9	8	7	7	6	37	82	Средний
2	С. Кристина	9	9	9	8	6	41	91	Выше среднего
3	Г. Вадим	9	9	8	8	7	41	91	Выше среднего
4	О. Юлия	9	8	7	7	7	38	84	Средний
5	П. Кирилл	9	8	8	6	6	37	82	Средний
6	В. Соня	9	9	8	7	6	39	87	Средний
7	С. Максим	9	8	8	7	7	39	87	Средний
8	А. Миша	9	9	8	8	7	41	91	Выше среднего
9	Ш. Иса	9	8	8	8	7	40	89	Средний
10	А. Стёпа	9	9	8	8	6	40	89	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
2	С. Слава	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
3	К. Соня	9	9	9	8	8	43	96	Выше среднего
4	К. Кирилл	9	9	9	9	8	44	98	Выше среднего
5	Ф. Лёша	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
6	С. Юлия	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего
7	Ф. Вероника	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
8	Г. Серёжа	9	9	9	8	8	43	96	Выше среднего
9	Я. Матвей	9	9	9	8	8	43	96	Выше среднего
10	К. Катя	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего

Таблица 2. – Результаты исследования по 2 блоку констатирующего эксперимента (отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки)

№	Имена детей\серии	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	9	6	6	5	5	31	69	Средний
2	С. Саша	8	6	5	5	4	28	62	Средний
3	Р. Маша	8	6	5	4	4	29	64	Средний
4	Ш. Семён	8	5	5	5	4	27	60	Ниже среднего
5	С. Арина	8	5	5	4	4	26	58	Ниже среднего
6	М. Ваня	8	6	5	4	4	27	60	Ниже среднего
7	У. Коля	8	6	5	4	4	27	60	Ниже среднего
8	С. Артем	8	5	5	4	4	26	58	Ниже среднего
9	И. Владик	8	5	4	4	4	25	56	Ниже среднего
10	А. Лёва	8	5	5	5	4	27	60	Ниже среднего
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	9	8	9	6	6	38	84	Средний
2	С. Кристина	9	7	7	6	5	34	76	Средний
3	Г. Вадим	8	6	6	6	6	32	71	Средний
4	О. Юлия	9	7	7	6	5	34	76	Средний
5	П. Кирилл	7	7	6	5	5	30	67	Средний
6	В. Соня	9	8	6	5	5	33	73	Средний
7	С. Максим	7	7	6	5	5	30	67	Средний
8	А. Миша	9	6	8	6	6	35	78	Средний
9	Ш. Иса	9	9	7	6	6	37	82	Средний
10	А. Стёпа	9	6	6	6	6	33	73	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	9	9	9	9	8	44	98	Выше среднего
2	С. Слава	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
3	К. Соня	9	9	9	9	8	44	98	Выше среднего
4	К. Кирилл	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего
5	Ф. Лёша	9	9	9	9	8	44	98	Выше среднего
6	С. Юлия	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
7	Ф. Вероника	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
8	Г. Серёжа	9	9	9	8	8	43	96	Выше среднего
9	Я. Матвей	9	9	9	8	7	42	93	Выше среднего
10	К. Катя	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего

Таблица 3. – Результаты исследования по 3 блоку констатирующего эксперимента (составление предложений из отдельных слов)

№	Имена детей\серии	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	6	6	6	5	5	28	62	Средний
2	С. Саша	7	6	6	5	5	29	64	Средний
3	Р. Маша	6	6	5	4	4	25	56	Ниже среднего
4	Ш. Семён	6	4	4	4	4	22	49	Ниже среднего
5	С. Арина	6	4	5	4	3	22	49	Ниже среднего
6	М. Ваня	6	5	4	3	3	21	47	Ниже среднего
7	У. Коля	6	4	4	3	3	20	44	Ниже среднего
8	С. Артем	6	5	4	4	3	22	49	Ниже среднего
9	И. Владик	6	5	4	4	3	22	49	Ниже среднего
10	А. Лёва	7	5	4	4	4	24	53	Ниже среднего
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	9	8	8	6	6	37	82	Средний
2	С. Кристина	9	8	6	7	6	36	80	Средний
3	Г. Вадим	8	7	7	5	5	32	71	Средний
4	О. Юлия	8	6	5	5	4	28	62	Средний
5	П. Кирилл	9	8	7	8	7	39	87	Средний
6	В. Соня	8	7	8	7	7	37	82	Средний
7	С. Максим	8	7	8	7	6	36	80	Средний
8	А. Миша	9	7	7	8	6	37	82	Средний
9	Ш. Иса	8	8	8	7	8	39	87	Средний
10	А. Стёпа	8	7	8	7	8	38	84	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	9	7	8	8	9	41	91	Выше среднего
2	С. Слава	9	8	8	8	7	40	89	Средний
3	К. Соня	9	8	7	8	9	41	91	Выше среднего
4	К. Кирилл	9	9	8	8	8	42	93	Выше среднего
5	Ф. Лёша	9	8	8	9	8	42	93	Выше среднего
6	С. Юлия	9	8	8	8	9	42	93	Выше среднего
7	Ф. Вероника	9	8	8	8	8	41	91	Выше среднего
8	Г. Серёжа	9	8	9	8	9	43	96	Выше среднего
9	Я. Матвей	9	8	8	7	8	40	89	Средний
10	К. Катя	9	8	8	8	9	42	93	Выше среднего

Таблица 4. – Результаты исследования по 4 блоку констатирующего эксперимента (верификация предложений)

№	Имена детей\серии	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	9	5	5	5	4	28	62	Средний
2	С. Саша	9	5	6	5	4	29	64	Средний
3	Р. Маша	9	5	5	5	4	29	64	Средний
4	Ш. Семён	9	5	6	5	2	27	60	Ниже среднего
5	С. Арина	8	4	5	5	4	26	58	Ниже среднего
6	М. Ваня	9	5	5	5	3	27	60	Ниже среднего
7	У. Коля	8	5	5	4	3	27	60	Ниже среднего
8	С. Артем	8	5	6	4	4	27	60	Ниже среднего
9	И. Владик	9	4	6	5	2	26	58	Ниже среднего
10	А. Лёва	9	5	5	5	4	28	62	Средний
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	9	6	9	8	8	40	89	Средний
2	С. Кристина	6	7	9	7	9	38	84	Средний
3	Г. Вадим	9	9	9	8	9	43	96	Выше среднего
4	О. Юлия	9	9	8	8	9	43	96	Выше среднего
5	П. Кирилл	9	6	8	8	9	40	89	Средний
6	В. Соня	8	9	8	9	9	43	96	Выше среднего
7	С. Максим	9	9	8	6	9	41	91	Выше среднего
8	А. Миша	9	9	8	9	9	44	98	Выше среднего
9	Ш. Иса	9	9	8	9	9	44	98	Выше среднего
10	А. Стёпа	8	5	8	7	8	36	80	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
2	С. Слава	9	9	8	8	9	43	96	Выше среднего
3	К. Соня	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
4	К. Кирилл	9	9	8	7	9	42	93	Выше среднего
5	Ф. Лёша	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего
6	С. Юлия	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
7	Ф. Вероника	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего
8	Г. Серёжа	9	9	9	9	9	45	100	Выше среднего
9	Я. Матвей	9	9	8	8	9	43	96	Выше среднего
10	К. Катя	9	9	9	8	9	44	98	Выше среднего

Таблица 5 – Результаты исследования по 5 блоку констатирующего эксперимента (составление предложений по сюжетным картинкам)

№	Имена детей\серии	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	9	7	7	14	25	62	86	Средний
2	С. Саша	9	7	7	13	24	60	83	Средний
3	Р. Маша	9	7	7	10	21	54	75	Средний
4	Ш. Семён	9	6	6	9	18	48	67	Ниже среднего
5	С. Арина	9	6	5	8	15	43	60	Ниже среднего
6	М. Ваня	9	5	4	7	14	39	54	Ниже среднего
7	У. Коля	9	6	5	7	15	42	58	Ниже среднего
8	С. Артем	9	5	5	7	15	41	57	Ниже среднего
9	И. Владик	9	6	5	8	14	42	58	Ниже среднего
10	А. Лёва	9	7	6	12	20	54	75	Средний
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	9	8	6	16	24	63	88	Средний
2	С. Кристина	9	8	7	17	25	66	92	Выше среднего
3	Г. Вадим	9	8	8	16	24	65	90	Средний
4	О. Юлия	9	8	8	15	23	63	88	Средний
5	П. Кирилл	8	8	7	16	23	62	86	Средний
6	В. Соня	9	7	8	15	24	63	88	Средний
7	С. Максим	9	8	7	13	22	59	82	Средний
8	А. Миша	9	8	8	16	24	65	90	Средний
9	Ш. Иса	9	7	7	14	22	59	82	Средний
10	А. Стёпа	9	8	7	16	24	64	89	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	9	9	8	18	26	70	97	Выше среднего
2	С. Слава	9	9	8	17	27	70	97	Выше среднего
3	К. Соня	9	9	9	15	26	69	96	Выше среднего
4	К. Кирилл	9	9	9	18	25	70	97	Выше среднего
5	Ф. Лёша	9	7	9	17	27	69	96	Выше среднего
6	С. Юлия	9	9	9	17	26	70	97	Выше среднего
7	Ф. Вероника	9	9	9	18	27	72	100	Выше среднего
8	Г. Серёжа	9	9	8	17	27	70	97	Выше среднего
9	Я. Матвей	9	9	8	18	26	70	97	Выше среднего
10	К. Катя	9	9	8	18	27	71	99	Выше среднего

Таблица 6 – Результаты исследования по всем блокам заданий констатирующего эксперимента

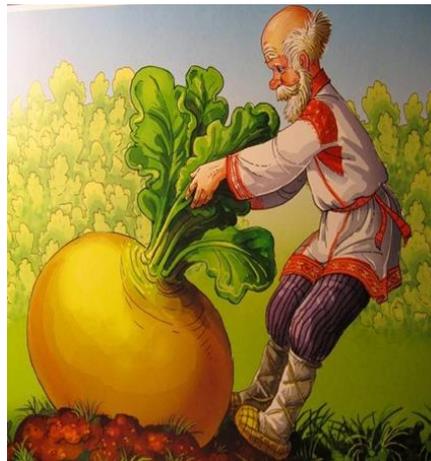
№	Имена детей\блоки	1	2	3	4	5	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР III уровня									
1	Д. Витя	38	31	28	28	62	187	74	Средний
2	С. Саша	39	28	29	29	60	179	71	Средний
3	Р. Маша	28	29	25	29	54	165	65	Средний
4	Ш. Семён	28	27	22	27	48	152	60	Ниже среднего
5	С. Арина	27	26	22	26	43	144	58	Ниже среднего
6	М. Ваня	26	27	21	27	39	140	56	Ниже среднего
7	У. Коля	25	27	20	27	41	140	56	Ниже среднего
8	С. Артем	27	26	22	27	41	143	57	Ниже среднего
9	И. Владик	25	25	22	26	42	140	56	Ниже среднего
10	А. Лёва	34	27	24	28	54	167	66	Средний
Дизартрия ОНР III уровня									
1	Б. Олеся	37	38	37	40	63	215	85	Средний
2	С. Кристина	41	34	36	38	66	215	85	Средний
3	Г. Вадим	41	32	32	43	65	213	85	Средний
4	О. Юлия	38	34	28	43	63	206	82	Средний
5	П. Кирилл	37	30	39	40	62	208	83	Средний
6	В. Соня	39	33	37	43	63	215	85	Средний
7	С. Максим	39	30	36	41	59	205	81	Средний
8	А. Миша	41	35	37	44	65	222	88	Средний
9	Ш. Иса	40	37	39	44	59	219	87	Средний
10	А. Стёпа	40	33	38	36	64	211	84	Средний
Норма речевого развития									
1	Н. Ника	45	44	41	45	70	245	97	Выше среднего
2	С. Слава	45	45	40	43	70	243	96	Выше среднего
3	К. Соня	43	44	41	45	69	242	96	Выше среднего
4	К. Кирилл	44	44	42	42	70	241	96	Выше среднего
5	Ф. Лёша	45	44	42	44	69	244	97	Выше среднего
6	С. Юлия	44	45	42	45	70	246	98	Выше среднего
7	Ф. Вероника	45	45	41	44	72	247	98	Выше среднего
8	Г. Серёжа	43	43	43	45	70	244	97	Выше среднего
9	Я. Матвей	43	42	40	43	70	238	94	Выше среднего
10	К. Катя	45	44	42	44	71	246	98	Выше среднего

Картинный материал для исследования синтаксической стороны речи**Картинный материал для исследования синтаксической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии****II блок. Исследование сформированности умения отсроченно воспроизводить предложения с опорой на картинки**

1 серия заданий. Воспроизведение простых малораспространенных предложений



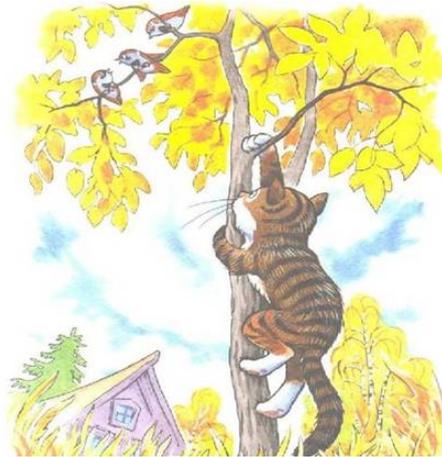
Аня пьет сок



Дед тянет репку

2 серия. Воспроизведение простых распространенных предложений

Папа режет хлеб ножом



Маленький котенок залез на высокое дерево

3 серия. Воспроизведение предложений с однородными членами



Заяц боится лису и волка

4 серия. Воспроизведение сложносочиненных предложений



Ёж спит под листьями, а лиса спит в норе

5 серия. Воспроизведение сложноподчиненных предложений



Котенка зовут Пушок, потому что он пушистый

III блок. Исследование сформированности умения составлять предложения из отдельных слов

1 серия. Составление простых малораспространенных предложений



У Даши болят ноги



Мальчик смотрит в окно

2 серия. Составление простых распространенных предложений

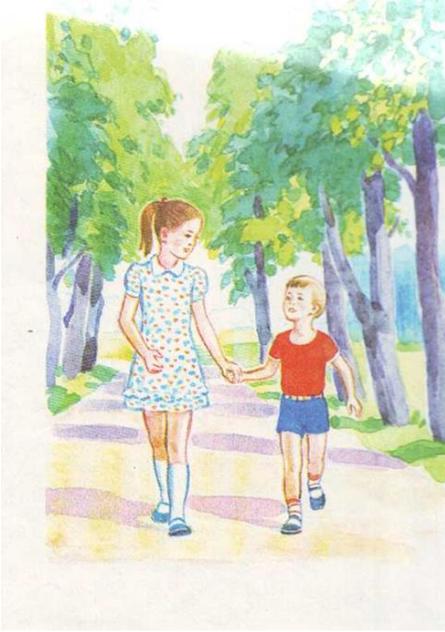


Гонит, прутик, Галя, гуси, дом



Дворник, лопата, большой, чистит, снег

3 серия. Составление простых предложений с однородными членами

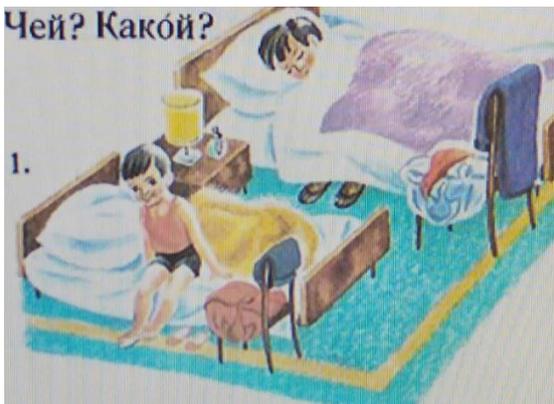


Брат и сестра гуляют в парке



Девочка несет ведро и швабра

4 серия. Составление сложносочиненных предложений



Вася спать, а Дима проснуться



*Разговаривать по телефону девочка
писать а мальчик*

5 серия. Составление сложноподчиненных предложений



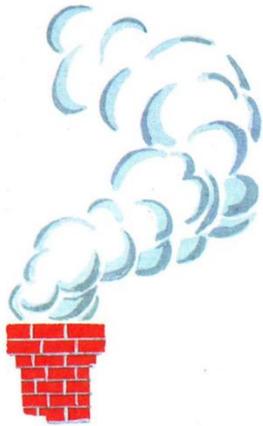
Доктор девочку лечить заболеть она потому что



Дети спать, когда наступать ночь

V блок. Исследование сформированности умения составлять предложения по сюжетным картинкам

1 серия. Составление простых малораспространенных предложений



Идет дым



Мальчик играет с собакой

2 серия. Составление простых распространенных предложений



Мальчик моет руки мылом



Дворник подметает листья метлой

3 серия. Составление предложений с однородными членами



Дети собирают яблоки, груши и сливы

4 серия. Составление сложносочиненных предложений



5 серия. Составление сложноподчиненных предложений



Птицы улетают в теплые края (почему птицы улетают в теплые края?)



Мальчик чистит зубы (зачем мальчик чистит зубы?)



Машины стоят перед переездом (когда машины смогут ехать?)