

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

КРУПЕНИЧ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности построения предложений у младших дошкольников
с общим недоразвитием речи I уровня

Направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

Дата защиты

Обучающийся:
Крупенич Е.А.

Оценка _____

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Научно-теоретический анализ литературы по проблеме развития умения строить предложения у детей дошкольного возраста при общем недоразвитии речи	7
1.1. Развитие умения строить предложения в онтогенезе	7
1.2. Особенности развития умения строить предложения при общем недоразвитии речи	13
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития умения строить предложения.....	19
Вывод по главе I.....	26
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей построения предложений у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.....	28
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	36
2.3. Методические рекомендации по развитию умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.....	46
Вывод по главе II.....	54
Заключение.....	56
Список использованных источников	59
Приложения.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Для формирования познавательной деятельности ребёнка, становления личности и полноценного общения его с другими людьми принципиальное значение приобретает развитие речи.

В последнее время одним из самых распространённых речевых нарушений у детей является общее недоразвитие речи. В 50-60-х годах XX века Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников научно-исследовательского института дефектологии была впервые теоретически рассмотрена эта проблема.

Проблема по разработке методов диагностики и коррекции речевых и неречевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи является важной и актуальной для теории и практики логопедии и специальной педагогики.

Одной из наиболее значимых в логопедии проблем является неумение детей с различными формами патологии правильно строить предложения, так как неправильно оформленное предложение препятствует развитию самостоятельной речи. Только овладев законами правильного структурирования, ребёнок может полноценно общаться с другими людьми и познавать действительность.

Одним из важнейших направлений логопедической работы, является развитие лексико-грамматической стороны речи, усвоение синтаксических норм, формирование и совершенствование умений строить предложения в соответствии с этими нормами. Внимание к овладению предложением в дошкольном возрасте объясняется тем, что предложение фокусирует в себе функции других элементов языковой структуры, служит основной единицей общения, соотносится со структурой логического суждения.

Проблема развития умения строить предложения рассматривалась в работах многих авторов: З.Е. Агранович, А.Г. Арушанова, Т.П. Бессонова, С.М. Валявко, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, А. Н. Гвоздев, Л.М. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Ушакова,

Т.Б. Филичева, Т.В.Туманова, Г.Р. Шашкина и др. По данной проблеме наиболее освещённым вопросом являются нарушения морфологической системы языка. Вопрос выявления нарушения синтаксической единицы речи у дошкольников в настоящее время остаётся открытым и недостаточно изученным. Синтаксическая система языка – совокупность грамматических правил соединения слов в предложение. Она является наиболее поздно формируемой и сложной. В развитии детской речи предложение играет огромную роль, так как является, орудием мышления и общения. Усваивая предложения разных типов, ребёнок овладевает родным языком. Развитие предложений у ребёнка состоит в том, что оно усложняется за счёт включаемых в него элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений между ними. Нарушения синтаксических операций существенно затрудняют процесс развития дошкольника, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, что в дальнейшем препятствуют овладению школьной программой.

Проблема исследования: заключается в том, у детей с одинаковым логопедическим заключением могут быть выявлены различные нарушения в развитии речи, в том числе и синтаксической стороны речи. В связи с этим не хватает конкретных дифференцированных подходов к развитию умения построения предложений у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.

Объект исследования: синтаксическая сторона речи.

Предмет исследования: особенности развития умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.

Гипотеза исследования: состояла в предположении о том, что, даже имея одинаковое логопедическое заключение, дети могут показывать различные результаты при составлении предложений. Это привело нас к пониманию того, что необходимо провести специальное исследование, направленное на выявление особенностей развития умения строить

предложения у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи первого уровня. Выявление этих особенностей поможет нам при составлении дифференцированных методических рекомендаций по развитию умения строить предложения у данной категории детей, а также подбора речевого материала.

Цель исследования: изучение особенностей развития умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня и разработка методических рекомендаций.

Задачи:

1. Проанализировать научно-теоретическую и логопедическую литературу по проблеме развития умения строить предложения.

2. Выявить особенности лексического и грамматического оформления предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.

3. Составить методические рекомендации по развитию умения строить предложения у детей данной категории.

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

- о поэтапном развитии грамматического строя речи (А.Н. Гвоздев);
- понимание речи как сложная система структурного компонента, которые тесно взаимосвязаны (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина);
- о дифференцированном подходе в системе логопедической работы (Р.Е. Левина).

Методы исследования: определились в соответствии с целью и задачами исследования:

- теоретические: изучение анализа научно-теоретической и логопедической литературы по проблеме исследования; изучение медицинской и психолого-педагогической документации.
- эмпирические: наблюдение, констатирующий эксперимент.
- интерпретационный количественный и качественный анализ данных.

Теоретическая значимость – уточнены и подтверждены научные исследования об особенностях синтаксиса.

Практическая значимость – разработанные нами методические рекомендации и набор заданий для обследования лексико-грамматического оформления предложения могут быть использованы педагогами на занятиях в ДОУ.

База исследования: муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение Красноярского края.

Участники эксперимента: дети в возрасте 3-4 лет, 10 участников эксперимента с общим недоразвитием речи первого уровня и 10 участников эксперимента с нормой речевого развития.

Структура квалификационной работы: работа состоит из двух глав, введения, заключения, библиографического списка, приложения, 8 гистограмм и 14 таблиц.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ СТРОИТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ

1.1. Развитие умения строить предложения в онтогенезе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме построения предложений целесообразно начать с уточнения понятия «предложение».

Как представитель лингвистического направления Ф.И. Буслаев определял предложение как «суждение, выраженное словами» [7].

Один из представителей психологического направления А.А. Потебня рассматривал предложение как соединение двух психологических представлений в более сложное. Автор считал наличие в предложении глагола в личной форме как главный критерий предложения [33].

В своих работах Ф.Ф. Фортунатов, рассматривал предложение как один из видов словосочетания. «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» [44 с. 36].

В своём понятийно-терминологическом словаре В.И. Селивёрстова приводит несколько определений понятия «предложение»:

1. это грамматически и интонационно оформленная по законам данного языка целостная единица системы речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли о некоторой действительности и отношения к ней говорящего.

2. это двучленный синтаксический комплекс, в котором вполне определённо выражаются два главных члена (подлежащее и сказуемое) или же группа подлежащего, и группа сказуемого [34].

Изучив все вышеперечисленные определения в контексте нашего исследования, мы будем придерживаться определений понятия «предложение», предложенное в понятийно-терминологическом словаре В.И. Селивёрстова. Для полного анализа психолого-педагогической литературы по заданной нами проблеме мы будем опираться на оба предложенных определения.

Проблема построения предложений привлекала многих учёных, таких как: Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Р.И. Лалаева, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина [11; 15; 23; 25; 26; 41; 46; 47].

В своих работах А.Н. Леонтьев описал поэтапное развитие речи в онтогенезе, в которых он выделяет четыре этапа:

1. подготовительный (до 2-х лет);
2. преддошкольный (от 1 года до 3-х лет);
3. дошкольный (от 3-х до 7 лет);
4. школьный (от 7 до 17 лет) [25].

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, были выделены две системы в грамматическом структурировании (морфологическую, синтаксическую) и три периода развития грамматического строя речи: [15]

Первый период – дограмматический (от 1 года 3 месяца до 1 года 10 месяцев) или этап предложений из аморфных слов-корней. В этот период из речи взрослых дети улавливают лишь общее содержание, общий смысл слова. В данном периоде выделяются два этапа:

1. этап предложения – состоящие из одного аморфного слова-корня (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев). На этом этапе дети для построения предложения используют отдельные слова, невербальные средства общения (мимика, интонации, жесты), а также используются в одинаковом звуковом оформлении аморфные слова-корни, которые заменяют детям развёрнутое предложение. Основной частью таких аморфных слов-корней являются существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражаний, например, «ту-ту», «ко». Данная ситуация свидетельствует о необходимости

уже со столь раннего возраста проводить исследования по выявлению особенностей построения предложений.

2. этап предложения – состоящие из двух и более аморфных слов-корней (от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев). На этом этапе в речи ребёнка посредством объединения двух, трёх слов, появляется фраза, которая не имеет грамматической связи между словами. В предложении связка слов происходит с помощью интонации, слова используются в неизменной форме. Существительные употребляются в именительном падеже единственного числа, также могут употребляться в искажённой форме. Глаголы представляются в неопределённой форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения («дай»).

Второй период – усвоение грамматической структуры предложения (от 1 года 10 месяцев до 3 лет). В данном периоде выделяются три этапа:

1. этап формирования первых слов (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца). На этом этапе дети начинают использовать различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и»; формы винительного падежа с окончанием «-у» («куклу»), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «-ы» (нет (кого?) кисы), а окончание «-е» используется для описания места, но предлог при этом не употребляется («туле» - «на стуле»).

Первыми грамматическими формами глаголов являются следующие: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа («неси»); формы 3-го лица единственного числа настоящего времени («сидит»); возвратные и невозвратные глаголы. Уже к двум годам появляются прилагательные в именительном падеже единственного числа мужского и женского рода, однако согласование с существительным отсутствует.

Именно на этом этапе обозначаются первые грамматические отношения между словами, например, согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения («девочка

игрует»), а также некоторые формы управления глаголом. Несмотря на это, отмечается большое количество аграмматизмов, Структура предложения увеличивается до 3-4 слов.

2. этап использования флексий (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 4 месяцев).

Очень сложной и разнообразной является флективная система, поэтому её усвоение ребёнком происходит не сразу. В течение определённого времени дети в своей речи используют одно наиболее продуктивное или «главенствующее» окончание «-ов». В связи с этим очень часто отмечаются замены непродуктивных флексий окончанием «-ов». На этапе усвоения флексий происходит расширение и усложнение структуры предложения – появление сложносочинённых предложений с союзами.

3. этап усвоения служебных слов (от 2 лет 4 месяцев до 3 лет).

На этапе усвоения служебных слов ребёнок правильно употребляет простые предлоги и союзы, однако употребление сложных предлогов «из-под», «из-за» вызывает трудности у ребёнка. Продолжается усвоение частных правил словоизменения, например, усвоение окончаний «-ов», «-ами», «-ах» (множественное число); «-а», «-на» (именительный падеж множественного числа). В речи трёхлетнего ребёнка постепенно формируется умение правильно связывать отдельные слова в предложения.

Третий период – освоение морфологической системы родного языка (от 3 до 7 лет). Свободное использование морфологических элементов или словотворчество значительно сокращается. Ребёнок овладевает общими и частными правилами грамматики. Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

В речи ребёнка до четырёх лет иногда можно встретить случаи неподвижного ударения при словоизменении «на столе», стремления унификации основы «муравей», «левы». После 4 лет из речи ребёнка данные ошибки пропадают, остаются только недостатки чередования в основах глагола «повесю». В этом возрасте осваиваются прилагательные существительными в косвенных падежах, глагольное управление.

Как отмечает А.Н. Гвоздев с возрастом у детей употребление существительных в косвенных падежах увеличивается, а в именительном падеже уменьшается.

Таким образом, к школьному возрасту ребёнок овладевает основной системой грамматики. Данный период овладения грамматикой позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к более осознанному овладению грамматическими категориями при изучении русского языка [15].

В своей работе С.Н. Цейтлин отмечает, что стремительное развитие речи ребёнка начинается с момента появления у него возможности правильного построения простых предложений и изменения слов по падежам, числам, лицам и родам. Автор считает, что к трём годам дети могут общаться между собой и со взрослыми через структуру простого распространённого высказывания, употребляя при этом наиболее грамматически-простые речевые категории. Автор отмечает, что на данном этапе закрепляется овладение служебными словами, которые помогают обеспечить сочетаемость слов в предложении. Их появление предшествует этап, когда связь между словами осуществляется только с помощью падежных окончаний. Раньше всех появляются предлоги, указывающие на пространственные отношения, которые развитием речи все больше и больше уточняются. Позже дети начинают употреблять предлоги в других значениях: времени, цели, причины [48].

В связи с тем, что морфологическая и синтаксическая система языка во время формирования грамматического строя речи тесно взаимодействуют друг с другом, Г.А. Фомичева выделила в своих работах следующие закономерности.

К 2,5 годам в речи ребёнка появляются первые формы имён существительных в дательном и творительном падежах. Начинают усваиваться падежные окончания множественного числа. Наряду с существительными начинают усваиваться прилагательные и глаголы. Прилагательные в речи ребёнка появляются сначала без согласования с

существительными, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода.

Стремительный прорыв в развитии речи ребёнка наблюдается к трём годам. Словарь детей достигает 1000 слов. Речь становится для ребёнка полноценным средством общения. В речи появляются грамматические конструкции, обозначающие предикативные отношения (форма именительного падежа существительного и спрягаемый глагол); устанавливается согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах; ребёнком усваиваются существительные в различных падежах: винительный с окончанием –у, –ю, именительный множественного числа с окончанием –я, –ы, иногда в предложном падеже с окончанием –е. Усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок [43].

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений детей об окружающем мире. Знакомство происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Происходит обогащение словаря за счёт знакомства ребёнка с новыми предметами, явлениями, признаками предметов.

Для развития умения строить предложения ребёнок должен для начала освоить сложную систему грамматических категорий и правил, а затем суметь обобщить и закрепить эти правила в собственной речи. Согласно онтогенезу, у ребёнка постепенно развивается умение к построению предложения, путём соединения разных слов, переходя от простой двухсловной фразы к употреблению предложения с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. При нормальном речевом развитии к трём годам дети учатся строить предложения, правильно оформлять в фонетическом, лексическом и грамматическом отношении. Единичные ошибки могут допускаться в связи с редко встречаемыми словами, а также с союзным словом «который».

1.2. Особенности развития умения строить предложения при общем недоразвитии речи

Общее недоразвитие речи – речевая патология, которая выражается в недостаточной сформированности всех сторон речи: звуковой, лексико-грамматической, семантической и, как следствие связной речи, с нормальным интеллектом и слухом.

Первые три уровня, характеризующих речевой статус детей с общим недоразвитием речи: от отсутствия общеупотребительной речи до развёрнутой фразовой речи с элементами лексико- грамматического и фонетического недоразвития в своей работе выделила и подробно описала Р.Е. Левина.

Согласно периодизации, профессор Р.Е. Левина даёт следующую характеристику детям с первым уровнем общего недоразвития речи. У детей с тяжёлыми нарушениями речи активный словарь состоит из малого количества лепетных слов, звукоподражаний и звукокомплексов, которые произносятся нечётко. Дети активно используют указательные жесты и мимику в своей речи. Они могут использовать одинаковые звукокомплексы для обозначения различных предметов, действий и признаков. Ограниченность активного словаря проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукокомплексом ребёнок обозначает несколько различных понятия («би» - самолёт, машина, катер; «бои» - больно, подуш). Имеются также замены названий действий названиями предметов и наоборот (открывать - «древ», кровать - «пат»).

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследования доказали, что при низком уровне речевого развития имеется ограниченность импрессивной стороны речи ребёнка.

Имеются проблемы с пониманием значений грамматических изменений слова. Дети, чаще всего, не в состоянии различить формы единственного и множественного числа, определить прошедшие формы глаголов, не понимают значение предлогов.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». Фразовая речь у детей первого уровня речевого развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение («Мама туту» вместо мама уехала).

У детей со вторым уровнем общего недоразвития речи речевые возможности значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искажённых речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным, дети начинают пользоваться личными местоимениями, простыми предлогами и союзами. Появляются простые предложения, с помощью которых дети могут рассказать о знакомых событиях.

Употребление существительных в именительном падеже, глаголы - в инфинитиве, падежные формы и формы числа бывают аграмматичны, ошибки наблюдаются в употреблении числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами. Звуковая сторона речи носит искажённый характер. Воспроизведение слоговой структуры слова становится более доступным, дети повторяют слоговой контур слова, но звуковой состав их остаётся неточным. Звуковой состав односложных слов передаётся правильно. При повторении двусложных слов встречается выпадение звука, в трёхсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырёх-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трёх слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что речь детей становится развёрнутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные

фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны.

Дети пользуются простыми распространёнными предложениями из трёх-четырёх слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передаётся.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имён существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; не различение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов [24].

Позже Т.Б.Филичевой был выделен четвёртый уровень речевого развития. К нему были отнесены дети с остаточными явлениями недоразвития лексико- грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы.

При общем недоразвитии речи у детей имеются типичные проявления, которые указывают на системное нарушение речевой деятельности: позднее начало речи (к 3 годам, а иногда и к 5 годам появляются первые слова в речи ребёнка); речь таких детей малопонятна, аграмматична, нет правильного фонетического оформления; экспрессивная речь отстаёт от импрессивной. Также отмечаются нарушения синтаксической структуры предложения (неправильный порядок слов, пропуск или замена членов предложения, это проявляется даже при повторении предложений). Для детей с общим недоразвитием речи большую трудность представляет создание внутренней речевой программы, в результате которой происходит грамматическое структурирование высказывания [41].

Как отмечают в своих работах Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, дети с ОНР испытывают трудности при построении

различных типов предложений. Проявляется несостоятельность в речи, не могут закончить предложение, нарушена структура, смешение значения и порядок слов, имеются недостатки в грамматическом оформлении предложений, характеризуются бедностью и однообразием языковых средств, лексическими затруднениями [24; 41; 50].

Основные закономерности ранних этапов дизонтогенеза речи:

1. Появление первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы, при этом дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение.

2. В течение нескольких лет жизни ребёнка, может быть, стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым словам. Желание имитировать слова взрослого обеспечивает ребёнку его перевод из категории «неговорящих» в категорию «плохо говорящих».

3. Репродуцирование слов или их частей (фрагментов).

4. Укорочение длины слова за счёт опускания слогов или одного слога («матаней» (милиционер)).

5. Расширение номинативного словаря до 50 и более единиц при почти полном отсутствии словесных комбинаций.

Дети с данной речевой патологией длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов родного языка, существительные используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексии в изъявительном наклонении.

В своих работах В.М. Лыков пишет, что у детей с недоразвитием речи трудно формируется грамматический строй языка, дети не производят морфологических и синтаксических образований, наблюдаются ошибки в употреблении родов и числа, в разговорную речь не включаются предлоги и союзы [27].

На основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина

оценивает нарушения грамматического строя в зависимости от уровня речевого развития детей. Она отмечает, что на первом уровне речевого развития в речи детей отсутствуют признаки пользования морфологическими элементами для выражения грамматического значения. Кроме того, вне ситуации дети не ориентируются в значении грамматических словоформ [24].

В своих работах Е.Ф. Собонович выделяет две группы детей с общим недоразвитием речи, у которых наблюдается нарушение синтаксической структуры предложения:

К первой группе относятся дети, у которых наблюдается преимущественное нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Дети этой группы правильно воспроизводят структуру предложений из двух-трёх слов, правильно воспроизводят семантические связи между словами, порядок слов: Мама мыэ мяси (Мама моет мячик). В этих предложениях дети воспроизводят структуру из трёх семантических компонентов: субъект - предикат - объект. В структуре предложений сохранен порядок слов, но отсутствуют морфологические средства связи между словами.

Ко второй группе относятся дети, у которых наблюдается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения. Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: Моко киса (Молоко разлил котёнок) [36].

Большую трудность для детей с общим недоразвитием речи представляет создание внутриречевой программы, в результате которой, происходит грамматическое структурирование высказывания. Дети, использовавшие в самостоятельной речи неадекватные грамматические формы отстают в развитии, возникают особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации

общения, снижается потребность в общении. Отмечается отставание в развитии двигательной сферы, что характеризуется недостаточной координацией, снижением скорости и ловкости выполнения заданий. Отмечается неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти, проблемы с запоминанием инструкции и последовательности заданий в ней.

У детей с ОНР нарушение речи тормозит развитие умственных способностей, но по мере развития правильной речи интеллектуальное развитие приближается к норме.

При общем недоразвитии речи развитие грамматического строя речи происходит с большими трудностями. Одной из выраженных проблем является большое расхождение в объеме пассивного и активного словаря: дети понимают значения многих слов и объем их пассивного словаря достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено, имеются грубые аграмматизмы. Развитие умения строить предложения у детей с общим недоразвитием речи происходит своеобразно. Повторение предложений за взрослым может вызвать трудности, а самостоятельное составление различных типов предложения и вовсе может оказаться не выполнимой задачей.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития умения строить предложения

В связи с особенностью построения предложений у младших дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня, особую актуальность приобретает поиск наиболее эффективных путей коррекционной работы.

Состояния речи у детей с общим недоразвитием речи первого уровня широко представлены в исследованиях Л.С. Волкова, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [10; 13; 14; 20; 23; 36; 41; 47]; методики коррекции лексико-грамматической стороны речи раскрываются в работах Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Н.В. Нищевой, О.С. Орловой, О.С. Ушаковой, А.В. Ястребовой [4; 13; 18; 29; 30; 38; 51]; методики развития речи детей дошкольного возраста предложены в работах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Л.А. Пенъевской, Н.В. Серебряковой, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, Е.А. Флериной, В.И. Яшиной [5; 21; 32; 35; 40; 43; 42; 52].

Прежде чем разобрать вышеизложенные методики, важно отметить принципы, на которых опирается логопедическая работа.

Основными принципами логопедической работы являются следующие: принцип развития, принцип системного подхода, принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Рассмотрим каждый из принципов более подробно.

Принцип развития. Согласно данному принципу, процесс возникновения дефекта речевого развития подвергается анализу. Здесь важно описать не сам дефект, а выявить причину его появления и какое влияние он оказывает на другие стороны психического развития. Анализ дефекта, проведённый с учётом закономерностей нормального развития, позволяет увидеть некую взаимосвязь. Одно проявление дефекта может являться как следствием, так и причиной другого. Одни проявления являются первичными, а другие, наоборот, возникают на почве первичного - это вторичные

проявления дефекта. На основе вторичного проявления может появиться и третье проявление дефекта. Исходя из вышеописанного, делаем вывод, что в анализе дефекта важно различать первичную основу и его следствие.

Принцип системного подхода. Речь, как сложная система, включает в себя следующие компоненты: фонетико-фонематический, лексико-грамматический и просодический. Речевые нарушения могут затрагивать как отдельный компонент, так и всё сразу. Одни нарушения затрагивают только произносительную сторону речи и выражаются в нарушениях внятности речи, а другие затрагивают весь фонематический компонент, и здесь будет нарушено не только звукопроизношение, но и дифференциация звуков и языковой анализ. Однако есть и такие нарушения, которые охватывают как фонетико-фонематический, так и лексико-грамматический компонент, как следствие, это приводит к общему недоразвитию речи. Всё это указывает на сложную структуру речевой деятельности. Характер речевого нарушения будет зависеть от поражённого компонента речевой системы.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Речевая деятельность тесно взаимодействует со всей психикой и ей процессами. Анализ связи речевого нарушения и другими сторонами психической деятельности позволяет найти пути воздействия на психические процессы, связанные с появлением речевого дефекта.

При анализе речевого нарушения также выясняется, какие компенсаторные возможности есть у ребёнка. Такие возможности либо могут «нейтрализовать» последствия первичных дефектов, либо придать более доброкачественный характер. Однако слабое развитие компенсаторных возможностей усугубляет проявление дефекта. Также важно знать индивидуальные особенности личности и психики ребёнка [10; 14].

Для обследования детей дошкольного возраста О.Е. Грибовой была предложена следующая стратегия обследования «от общего к частному». Данная стратегия предполагает, что обследование будет проводиться путём беседы, составления предложений по картинкам и по представлению. В

результате обследования учитель-логопед может сделать вывод о состоянии лексико-грамматического компонента речи [13].

В рамках нашей темы мы рассмотрим приёмы обследования построения предложений предложенные: Т.А Фотековой, Т.В. Ахутиной. Данные авторы предлагают использовать в обследовании речевой системы нейропсихологические методы. Авторами были предложены следующие задания. Для каждой пробы подбирается наглядный материал.

Рассмотрим предложенные группы приёмов.

1. Составление предложений по картинкам: первые пять картинок предусматривает использование конструкции «подлежащее-сказуемое», вторые, третьи, четвёртые, пять картинок – построение предложений с прямым и косвенным дополнением, пятые – с использованием предлогов. Образование единственного числа существительных в именительном, родительном, дательном, винительном, предложном падежах.

2. Повторение и завершение предложений разного словонаполнения и грамматической сложности.

Данные пробы являются информативными и позволяют в полной мере увидеть, какие типы предложений и как ребёнок может составлять самостоятельно. Также пробы позволяют выявить у детей грамматические и лексические ошибки, аграмматизмы, трудности при построении предложения, ошибки слово наполняемости [45].

После проведённого обследования проводится подсчёт набранных ребёнком за выполнение заданий баллов, а также качественно-количественный анализ их выполнения. Однако важно сначала определить критерии, по которым будет даваться оценка выполнения заданий. Всё вместе даст учителю-логопеду возможность определить уровень развития навыка построения предложений и план коррекционной работы.

Для подсчёта результатов можно использовать балльную систему, предложенной Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Общим считается четырёх уровневый характер оценки: 0, 1, 2, 3 балла. Суммирование баллов происходит

за каждую пробу в отдельности. В связи с вышеперечисленным выделяется четыре уровня успешности выполнения заданий:

I уровень (низкий) – правильно выполнено менее 39% заданий.

II уровень (ниже среднего) – правильно выполнено 40-59% заданий;

III уровень (средний) – правильно выполнено 60-79% заданий;

IV уровень (выше среднего) – правильно выполнено 80-100% заданий;

Исходя из выше прописанных уровней, можно сделать вывод, что дети с IV уровнем успешности – это дети, не имеющие каких-либо нарушений; дети с III уровнем имеют негрубые речевые нарушения; I и II уровни уже свидетельствуют о наличии грубой речевой патологии [45].

Таким образом, благодаря выбранным пробам и системе оценивания учителю-логопеду предоставляется возможность провести качественный и количественный анализ уровня выявления особенностей построения предложений у ребёнка. Исходя из результатов обследования составляется план логопедической работы и подбираются подходящие методики работы; если необходимо, то учитель-логопед может адаптировать методики в зависимости от особенностей ребёнка.

Содержание и методика коррекционного обучения составляются в соответствии с логопедическим заключением, которое подчёркивает, какие компоненты языковой системы нарушены и в каком объёме. Обязательными условиями успешной коррекционной работы являются её систематичность, регулярность, многоплановость и предупредительность.

Методики для последовательного целенаправленного коррекционного обучения подбираются с учётом поставленных задач: развитие предикативного словаря, формирование семантических и синтаксических языковых обобщений, освоение языка как средства общения.

По формированию устной речи особый интерес представляет методика Н.С Жуковой. Автор выделяет пять этапов формирования устной речи дошкольников. На каждом этапе предлагается составление различных видов предложений с последующим усложнением.

В своих исследованиях Н.С. Жукова выделяет основную задачу логопедического воздействия на первом этапе это вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений и расширить объем понимания речи. Этот этап предназначен для логопедической работы с неговорящими детьми. У детей должна появиться потребность подражания речи взрослого. Автор предлагает на первом этапе заниматься с ребёнком посредством игры, так как ведущая роль в этом возрасте отводится игре.

Второй этап обучения – первые формы слов. Основные задачи логопедического воздействия являются: научить детей правильно строить двухсловные предложения (обращение – повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), повеление – название предмета (существительное в форме винительного падежа)); заучить отдельные обиходные словосочетания; произносить ударный слог слова; расширить объем понимания речи.

Третий этап обучения – двусоставное предложение. Автор выделяет основные задачи логопедического воздействия: научить детей грамматически правильно строить предложения типа именительный падеж существительного – согласованный глагол 3-го лица настоящего времени; воспроизводить ритмико-слоговую структуру трёхсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных (кроме звука ы); в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

Основные задачи логопедического воздействия на четвёртом этапе обучения – предложения из нескольких слов: научить детей грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов; научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов; сформировать простейшие навыки связной речи. На данном этапе начинается обучение детей словоизменению, которое будет продолжаться и на последующих этапах работы. Развитие грамматических форм существительных и глаголов, а затем и остальных частей речи. С детьми

отрабатываются определённые формы слов, различные формы которого противопоставляются друг другу.

В трёх этапах обучения Н.С. Жукова предъявляемый материал даёт детям с первым уровнем развития речи с последовательным усложнением. Коррекционная логопедическая работа каждого раздела строится только на базе того, что уже достигнуто ребёнком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда [19].

В своих исследованиях Р.И Лалаева, Н.В. Серебрякова предлагают преодолевать нарушения грамматического строя речи путём формирования операций выбора «языковых единиц из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и объединение их в определённые синтагматические структуры» .

Сформированные у ребёнка грамматические словоформы закрепляются, сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, и далее в связном высказывании [23].

Три основных периода коррекционного обучения предлагают выделить Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. Важнейшая задача коррекционной работы усвоение грамматических средств языка.

Первый период работы – создаётся основа практического усвоения грамматической и морфологической системы словоизменения. Работу по формированию словоизменения существительных авторы рекомендуют начинать в первом периоде на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Для этого предлагается использовать разнообразные упражнения для развития «чувства языка в области морфологии». Предлагаемые детям упражнения, позволяют научиться вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова, сопоставлять и различать начальную форму слова с косвенной, что подготавливает правильное использование этих форм в устной речи. Авторы предлагают отрабатывать в первый период обучения наиболее употребительные падежные формы существительных.

Во втором периоде работы авторы указывают, что «переход к практическому усвоению более сложных морфологических закономерностей диктует необходимость включения в логопедические занятия упражнений с предложными конструкциями» и рекомендуют работу по использованию основных предложных конструкций проводить на материале словосочетаний и несложных предложений. Первоначально предлагается отрабатывать наиболее простые предлоги (- на, -под) в значении «место действия».

В третьем периоде продолжается работа над усвоением детьми предложно-падежных конструкций с предлогами. При этом ведущим приёмом расширения значения грамматических форм слов авторы считают составление словосочетаний и предложений, ответы на вопросы [37].

Рассмотренные подходы коррекционного воздействия у детей с общим недоразвитием речи учитывают тщательную последовательность овладения, грамматическим строем речи, включая онтогенетические закономерности. Работа по формированию строится уже на начальных этапах обучения и имеет дифференцированный подход. Можно отметить, что в имеющихся в распоряжении логопедов методиках коррекционной работы вопрос формирования и отработки предложения в речи детей с тяжёлыми нарушениями решается по-разному. Работа по «грамматическому» развитию должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создаёт перспективу для овладения речью в целом для роста словаря, и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие на первоначальных этапах позволит обойти специфические для детей с общим недоразвитием речи трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития.

Вывод по главе I

На основе анализа научно-теоретической литературы можно сделать вывод, что развитие умения построения предложений у детей с ОНР происходит своеобразно. У детей с общим недоразвитием речи в построении предложений нарушения 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. Дополнение и повторение простых нераспространённых и малораспространённых предложений может вызвать трудности при выполнении, а самостоятельное составление этих предложений и вовсе может оказаться невыполнимой задачей.

Для развития умения строить предложения ребёнок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделение общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепление их в собственной речи. Согласно онтогенезу, у ребёнка 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 методическим рекомендациям, важно сформировать у детей элементарное представление о структуре предложения и о правильном использовании лексики в предложениях разных типов. Для этого дети должны овладеть разными способами сочетания слов в предложении, освоить некоторые смысловые и грамматические связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение.

Для повышения эффективности проводимой логопедической работы нужно использовать разнообразные приёмы, направленные на развитие умения строить предложения. Такие, как: повторение предложения за педагогом, ответы на вопросы, сравнения, дополнение предложения,

составление предложений по картинке, серии картинок. Обязательно включаются в работу задания на развитие слухоречевой памяти, внимания, логического мышления. Чередование нескольких видов деятельности способствует реализации дифференцированного подхода, поддерживает интерес ребёнка к занятиям, увеличивает положительную мотивацию. Необходимым условием для проведения занятий является тесный контакт с ребёнком.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель данного эксперимента: выявление особенностей и уровня сформированности умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в апреле 2021 года на базе одного из муниципальных казённых дошкольных образовательных учреждений Красноярского края. В дошкольном подразделении функционируют 3 группы для воспитанников дошкольного возраста общеразвивающей направленности. Все дети обучаются по основной образовательной программе детского сада, составленной по программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [31].

Для проведения констатирующего эксперимента нами было сформировано две группы, в каждую группу вошло по 10 участников эксперимента. При комплектовании группы учитывались несколько факторов:

1 – возраст участников эксперимента (3-4 года)

2 – уровень речевого развития:

экспериментальная группа – общее недоразвитие речи первого уровня;

контрольная группа – норма речевого развития.

На основе изучения психолого-педагогической документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об участниках экспериментальной группы. Её составляют 60% (6 человек) мальчиков и 40% (4 человека) девочек. 100% (10 человек) младших дошкольников от 3 лет 6 месяцев до 4 лет.

В экспериментальной группе 100% (10 человек) участников эксперимента имеют логопедическое заключение «общее недоразвитие речи I

уровня». Форма речевой патологии: у 40% (4 человек) – моторная алалия, 60% (6 человек) – дизартрия. Все дети прошли территориальное ПМПК, обследованы неврологом, психологом, психиатром, логопедом и другими специалистами, и ожидают очереди в группы компенсированной направленности. Занятия учителя-логопеда с данной категорией детей в детском саду не проводятся. На момент проведения эксперимента дети имели пограничный уровень развития.

У 100% (10 человек) детей имелись неблагоприятные факторы в перинатальном периоде. Также у детей отмечалась энцефалопатия, астено-невротический синдром, СДВГ. Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: наблюдается низкая работоспособность, повышение утомляемости, детям сложно концентрировать внимание на отдельном предмете. Снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определённого материала. Скорость протекания мыслительных операций замедлена. Нарушение мелкой и общей моторики. У 60% (6 человек) двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности. У 40% (4 человека) была зафиксирована двигательная заторможенность. 20% (2 человека) часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью. У 100% (10 человек) отсутствие общеупотребительной речи.

Для сопоставления была скомплектована контрольная группа того же возраста с нормой речевого развития. Её составляют 50% (5 человек) мальчиков и 50% (5 человек) девочек. 100% (10 человек) младших дошкольников от 3 лет 6 месяцев до 4 года 2 месяца.

У 100% (10 человек) контрольной группы наблюдается развитие памяти и внимания в рамках возрастной нормы, игровая деятельность имеет целенаправленный характер. Участники эксперимента справляются с программой, при этом у 20% (2 человека) в процессе занятий наблюдаются трудности с удержанием внимания и контролем поведения. Все дети характеризуются высокой познавательной активностью, несмотря на то, что у

10% (1 человек) эта активность не является устойчивой из-за высокой утомляемости.

Все участники экспериментальной и контрольной групп проживают в полных семьях, из них 30% многодетные семьи. С 100% младших дошкольников родители активно занимаются дома, они принимают активное участие в жизни ребёнка и заинтересованы его успехами. Соответственно, вне зависимости от степени дефекта, огромное значение имеет позиция родителей относительно нарушения. Предполагается более высокая динамика в развитии речи и коммуникации тех детей, с кем систематично будут проводиться домашние задания.

У участников экспериментальной и контрольной групп зрение и слух соответствует норме. Навыки самообслуживания сформированы.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методические приёмы обследования лексико-грамматической стороны речи, предложенные Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой; Р.И. Лалаевой; Н.С. Жуковой, Е.В. Мастюковой, Г.В. Филичевой; Т.Б. Чиркиной [6; 23; 18; 47].

В работе использовался стимульный материал, предложенный С.В. Батяевой, О.Б. Иншаковой и критерии оценивания предложенные Т.А. Фотековой [3; 16; 45]. Логопедическое обследование проводилось индивидуально в течение 15 минут. Если ребёнок с трудом шёл на контакт, тогда отводилось дополнительное время.

Для исследования весь речевой и стимульный материал отбирался с учётом типов предложений, возрастных особенностей, индивидуальных возможностей и способностей участников эксперимента. Задания были составлены таким образом, чтобы грамматическая и лексическая сложность составляемых предложений постепенно возрастала.

Констатирующий эксперимент включал в себя 6 блоков заданий.

Подробная схема представлена на рисунке 1.

Блоки заданий

Блоки заданий					
<p>I блок Построение нераспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее) - предикат (сказуемое), где субъект выражен существительным, а предикат выражен глаголом в единственном или множественном числе.</p>	<p>II блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) - предикат (сказуемое, выраженное глаголом) - объект (прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа).</p>	<p>III блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект-косвенное дополнение (в значении принадлежности, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).</p>	<p>IV блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) - предикат (сказуемое, выраженное глаголом) - косвенное дополнение (в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа).</p>	<p>V блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) - предикат (сказуемое, выраженное глаголом) - объект (прямое дополнение, выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).</p>	<p>VI блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) - предикат (сказуемое, выраженное глаголом) - объект (выраженное существительным), косвенное дополнение (в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа).</p>

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Цель: выявление особенностей и уровня сформированности построения предложений, соблюдения последовательности и логичности. Формирование у детей представления о целостном образе, развитие мелкой моторики.

Рисунок 1. Структура констатирующего эксперимента

Авторский вклад заключался в подборе речевого и стимульного материала, составления протокола логопедического обследования, адаптация балльной оценки. В эксперименте мы воспользовались общепризнанным в нейропсихологии подходом влияния на речь сквозь становление познавательных процессов. Для побуждения участников эксперимента к речевому высказыванию мы предусмотрели коммуникативно-деятельностный подход и использовали – пазл.

Констатирующий эксперимент состоял из 6 блоков заданий:

I блок Построение нераспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее) – предикат (сказуемое), где субъект выражен существительным, а предикат выражен глаголом в единственном или множественном числе.

II блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа).

III блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект– косвенное дополнение (в значении принадлежность, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).

IV блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – косвенное дополнение (в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа)

V блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (прямое дополнение,

выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

VI блок Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (выраженное существительным), косвенное дополнение (в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа).

Каждый блок включала в себя 2 серии заданий по 5 проб:

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Инструкция: Взрослый раздаёт детям пазл. Просит собрать целую картину из двух частей. Рассмотреть картинки, затем даётся инструкция в виде наводящего вопроса (например, «Скажи, что делает мальчик?») и повтори за мной как можно точнее «Мальчик поёт», «Мальчик чистит зубы»).

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Инструкция: Взрослый раздаёт детям пазл и просит собрать целую картину из двух частей. Рассмотреть картинки, затем даётся инструкция: «Расскажи, что здесь происходит? Что на этой картинке?»

Если у ребёнка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящих вопросов (Кто изображён на картинке? Что делает?).

Задания констатирующего эксперимента были направлены на изучение особенностей построения предложений с учётом следующих критериев:

1. Грамматическое оформление
2. Лексическое оформление

Если у участников эксперимента при построении предложений имелись затруднения, то ребёнку задавались наводящие вопросы.

Оценка за грамматическое структурирование предложения:

3 балла – строит предложение с правильным грамматическим структурированием, правильное употребление союзов.

2 балла – негрубые аграмматизмы предложно – падежного управления и согласования по типу сверх генерализации, предложение построено с пропуском слова.

1 балл – грубые аграмматизмы, предложение построено из двух аморфных слов-корней или из одного общеупотребительного слова и одного аморфного слова корня.

0 баллов - речевые высказывания отсутствуют, либо предложение состоит из одного аморфного слова-корня.

Оценка за лексическое оформление:

3 балла – отсутствие трудностей, используются предложения из 3-4 слов, в предложении используются как существительные, так и глаголы, появляются прилагательные и наречия, появляется словоизменение, предлоги в речи.

2 балла – при построении предложений используются существительные и глаголы, использование общеупотребительных слов с неточностями (семантически близкие словесные замены).

1 балл – использование общеупотребительных, лепетных или облегчённых слов, звукоподражаний и(или) неадекватные словесные замены. Преимущественно существительные, глаголы отсутствуют (номинативный характер словаря).

0 баллов – речевые высказывания отсутствуют, либо единичные вокализации.

Подробное описание методики представлено в приложении (Приложение А). Картинный материал предоставлен в приложении (Приложение Б).

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведён количественный и качественный анализ по каждому блоку заданий и критерию оценивания констатирующего эксперимента. На основе суммы набранных баллов определялось процентное соотношение от максимального количества набранных баллов и в зависимости от процентов нами условно выделены 4 уровня успешности:

IV уровень (выше среднего) – 75-100%;

III уровень (средний) – 50-74, 9%;

II уровень (ниже среднего) – 25-49, 9%;

I уровень (низкий) – 0-24, 9%

Обратимся к анализу результатов по первому блоку констатирующего эксперимента (построение нераспространённых предложений с глаголом в единственном или множественном числе). Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление предложения» представлены в гистограмме рис.1, таблица №1, №2 (Приложение В)

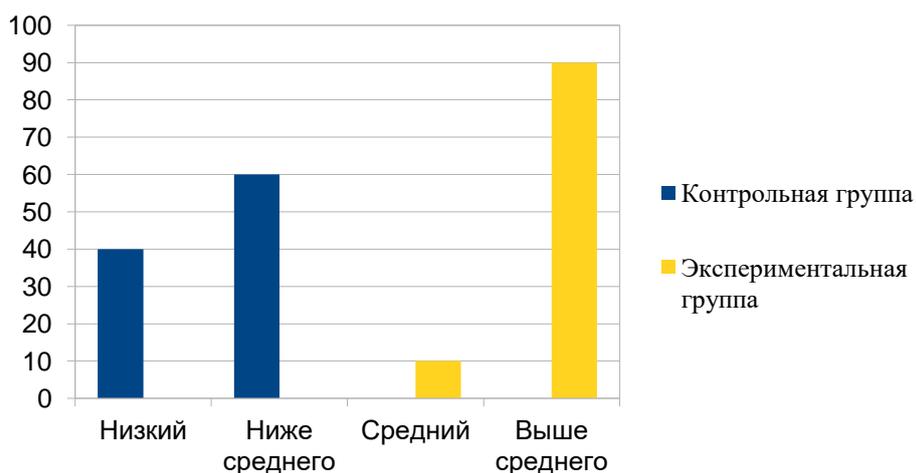


Рисунок 1. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить простое нераспространённое предложение с глаголом в ед. и мн. числе (%)

Как видно из гистограммы между участниками эксперимента были выявлены значительные различия. В экспериментальной группе участники эксперимента продемонстрировали 60% (6 человек) уровень ниже среднего, 40% (4 человека) низкий уровень. В контрольной группе 90% (9 человек) продемонстрировали уровень выше среднего, и лишь 10% (1 человек) продемонстрировал средний уровень.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что у детей в экспериментальной группе в лексическом оформлении предложений имелись единичные вокализации, либо речевые высказывания отсутствовали. Дети при ответах использовали лепетные, облегчённые слова, звукоподражания или неадекватные замены (например, «ди бай» вместо девочка спит).

В грамматическом оформлении у участников эксперимента, имеющих низкий уровень успешности предложения состояли из одного аморфного слова-корня (например, «ляля» или «ди», вместо девочка), либо речевые высказывания отсутствовали. Участники эксперимента с уровнем ниже среднего строили предложения из двух аморфных слов-корней (например, «маи бай» вместо мальчик спит, «дева а-а» вместо девочка плачет) или из одного общеупотребительного слова и одного аморфного слова корня. Участниками эксперимента была использована развёрнутая помощь в виде нескольких вопросов. Не различают формы единственного числа и множественного числа. Часто в ответах использую жесты и мимику.

У участников эксперимента контрольной группы трудностей в высказываниях и умении строить предложения не наблюдалось. В единичном случае при самостоятельном построении предложений имелись семантически близкие словесные замены и согласования по типу сверхгенерализации. Употребляют глаголы в единственном и множественном числе (окончания -ет, -ит, -ут).

Обратимся к анализу второго блока констатирующего эксперимента (построение малораспространённых предложений с дополнением в винительном падеже единственного числа).

Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление предложения» представлены в гистограмме рис.2, таблица №3, №4 (Приложение В)

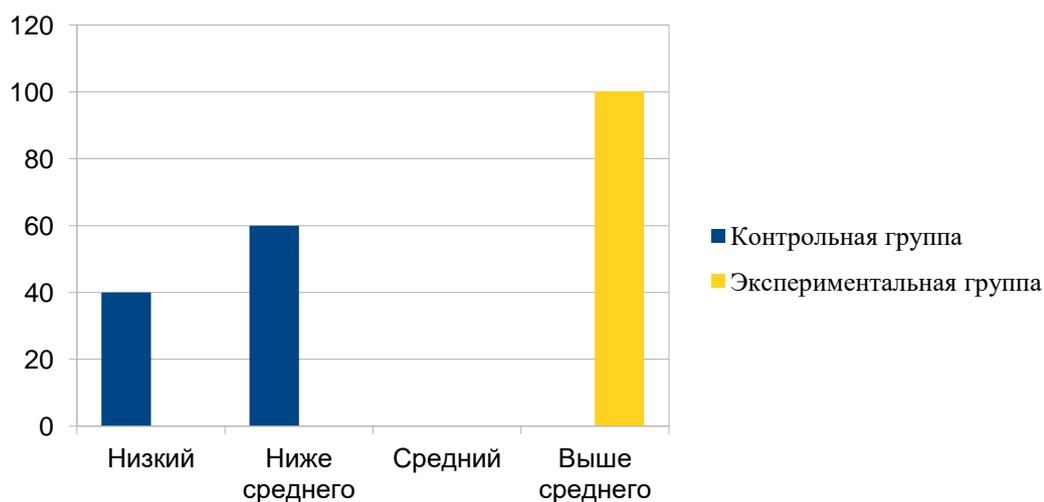


Рисунок 2. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить малораспространённых предложений с дополнением в винительном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента были выявлены значительные различия. В контрольной группе 100% (10 человек) продемонстрировали уровень выше среднего. В экспериментальной группе 60% (6 человек) участники эксперимента продемонстрировали уровень ниже среднего, 40% (4 человека) продемонстрировали низкий уровень.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что при лексическом оформлении предложений у участников экспериментальной группы, продемонстрировавших уровень ниже среднего, имелись ошибки в употреблении общеупотребительных слов с неточностями, либо лепетные, облегчённые слова (например, «ляля» вместо кукла). Участники эксперимента с низким уровнем при построении предложений использовали лепетные, облегчённые слова, звукоподражания (например,

«ма» вместо мама, «мяу» вместо кот). При выполнении данной серии дети контрольной группы ошибок не допускали.

В грамматическом структурировании участники экспериментальной группы при использовании развёрнутой помощи в виде нескольких вопросов строили предложения с грубыми аграмматизмами из двух аморфных слов-корней («де мыэ» вместо девочка моет куклу). У участников эксперимента с низким уровнем успешности речь отсутствовала или состояла из одного аморфного слова корня («маи» вместо мальчик ест кашу). Наибольшие затруднения были выявлены при самостоятельном составлении предложений. Слова были не согласованы в числе и падеже. Имеется несостоятельность в речи, не могут закончить предложение.

Участники эксперимента двух группу на протяжении всего обследования получали развёрнутую помощь в виде наводящих вопросов.

Обратимся к анализу третьего блока констатирующего эксперимента (построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).

Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление предложения» представлены в гистограмме рис.3, таблица №5, №6 (Приложение В)

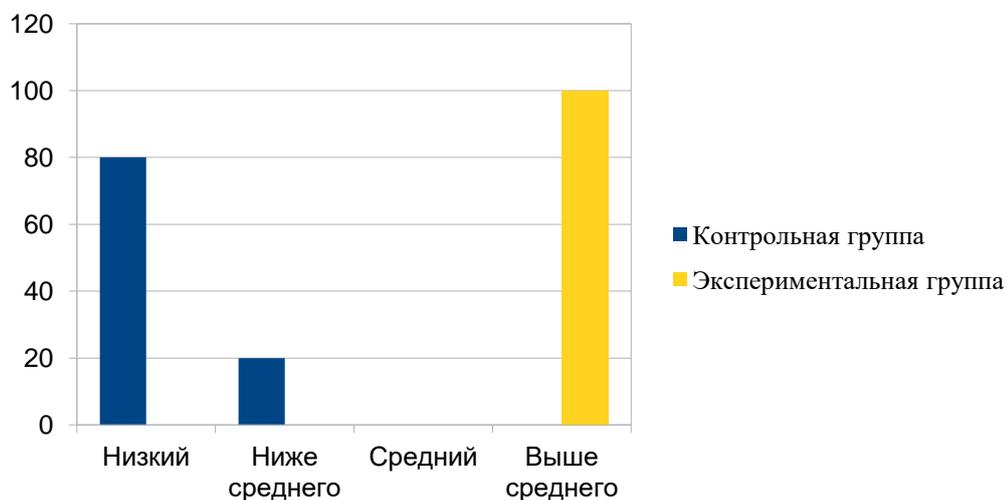


Рисунок 3. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить малораспространённых предложений с косвенным дополнением в родительном падеже единственного числа с предлогом «без» (%)

Как видно из гистограммы между участниками эксперимента были выявлены значительные различия. В контрольной группе 100% (10 человек) уровень выше среднего продемонстрировали все участники эксперимента. В экспериментальной группе 20% (2 человека) участников эксперимента продемонстрировали уровень ниже среднего, 80% (8 человек) продемонстрировали низкий уровень.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что у участников экспериментальной группы, продемонстрировавших в лексическом оформлении уровень успешности ниже среднего, предложения состояли из цепочки лепетных слов (например, «та ни сё» вместо машина без колеса). Дети, продемонстрировавшие низкий уровень, преимущественно имели номинативный характер словаря, либо единичные вокализации.

По грамматическому структурированию участники эксперимента, продемонстрировавшие уровень ниже среднего, использовали развёрнутую помощь в виде нескольких вопросов. Грубые аграмматизмы, строили предложения из одного аморфного слова-корня, использовали жестовую речь. Участники эксперимента, показавшие низкий уровень, также строили предложения из одного аморфного слова-корня. Не употребляли слова в виде косвенных дополнений с предлогом «без». Имеется несостоятельность в речи, не могут закончить предложение. Участники эксперимента двух групп на протяжении всего обследования получали развёрнутую помощь в виде наводящих вопросов.

Обратимся к анализу четвёртого блока констатирующего эксперимента построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в творительном падеже единственного числа.

Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление предложения» представлены в гистограмме рис.4, таблица №7, №8 (Приложение В)

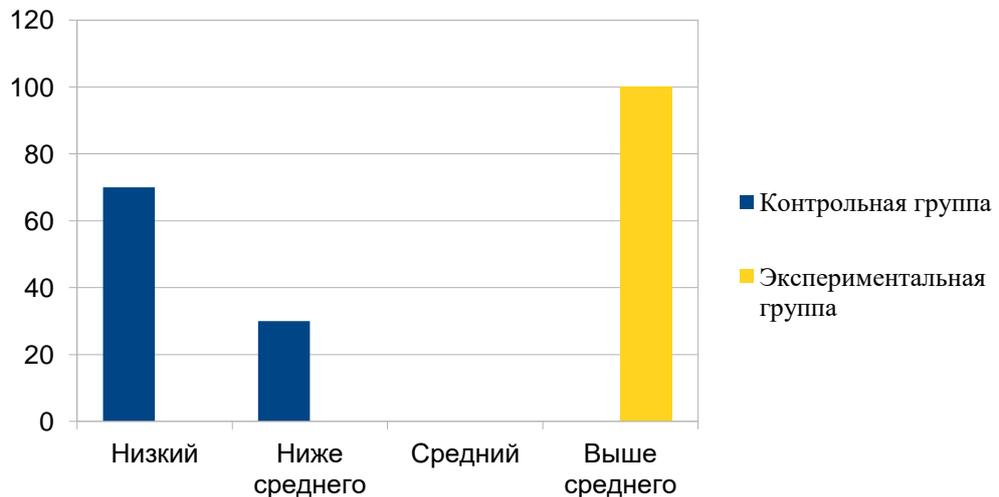


Рисунок 4. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить малораспространённых предложений с косвенным дополнением в творительном падеже единственного числа (%).

Как видно из гистограммы, участники эксперимента двух групп имели значительные различия. В контрольной группе 100% (10 человек) продемонстрировали уровень выше среднего. В экспериментальной группе продемонстрировал 30% (3 человека) уровень ниже среднего, 70% (7 человек) низкий уровень успешности.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что при лексическом оформлении предложений у участников экспериментальной группы, продемонстрировавших уровень ниже среднего, наблюдались при ответах аморфные слова-корни (например, «де аси» девочка машет флажком). Дети, продемонстрировавшие низкий уровень успешности при выполнении двух серий заданий, использовали в речи лепетные слова, звукоподражания, единичные вокализации, либо речевые высказывания отсутствовали.

В грамматическом оформлении у участников эксперимента, имеющих низкий уровень успешности, предложения состояли из аморфных слов-корней, либо из одного аморфного слова корня. Участники эксперимента с уровнем ниже среднего продемонстрировали грубые аграмматизмы, слова были не согласованы в числе, падеже.

Часто встречающейся ошибкой у групп было - поиск слова с нахождением нужного. Почти все участники эксперимента использовали развёрнутую помощь в виде нескольких вопросов.

Обратимся к анализу пятого блока констатирующего эксперимента (Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление предложения» представлены в гистограмме рис.5, таблица №9, №10 (Приложение В)

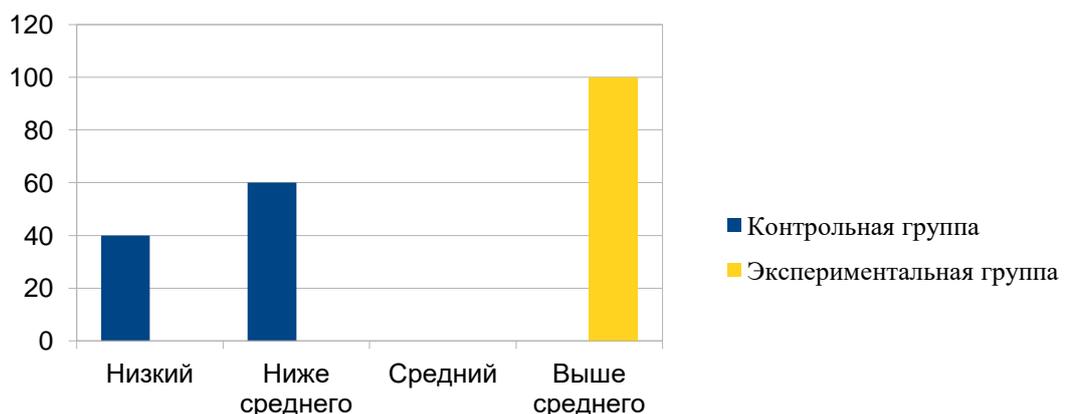


Рисунок 5. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить малораспространённых предложений с косвенным дополнением в предложном падеже единственного числа с предлогом «на» (%)

Как видно из гистограммы, участники эксперимента двух групп имели значительные различия. В контрольной группе 100% (10 человек) продемонстрировали уровень выше среднего. В экспериментальной группе 60 % (6 человек) продемонстрировали уровень ниже среднего, 40% (4 человек) продемонстрировали низкий уровень.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что при лексическом оформлении предложений у участников экспериментальной группы, продемонстрировавших низкий уровень успешности, наблюдались общеупотребительные слова с неточностями, лепетные, облегчённые слова. Преимущественно существительные, глаголы отсутствовали (номинативный характер словаря). Участники эксперимента, продемонстрировавшие уровень ниже среднего, использовали общеупотребительные слова с неточностями (семантически близкие замены).

При грамматическом структурировании предложений дети, продемонстрировавшие низкий уровень успешности структурировали предложения с множественными грубыми аграмматизмами, состоящими из двух аморфных слов - корней или из одного общеупотребительного слова и одного аморфного слова корня. Чего не наблюдалось у детей контрольной группы. Участники эксперимента, продемонстрировавшие уровень ниже среднего, также структурировали предложения с множественными грубыми аграмматизмами, замены окончания между падежами (например, «а туи», вместо на стуле, «а той» вместо на столе).

Обратимся к анализу шестого блока констатирующего эксперимента Результаты выполнения серии VI блока заданий. Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в дательном падеже единственного числа.

Результаты по выполнению двух серий заданий «Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения. Самостоятельное составление

предложения» представлены в гистограмме рис.6, таблица №11, №12 (Приложение В)

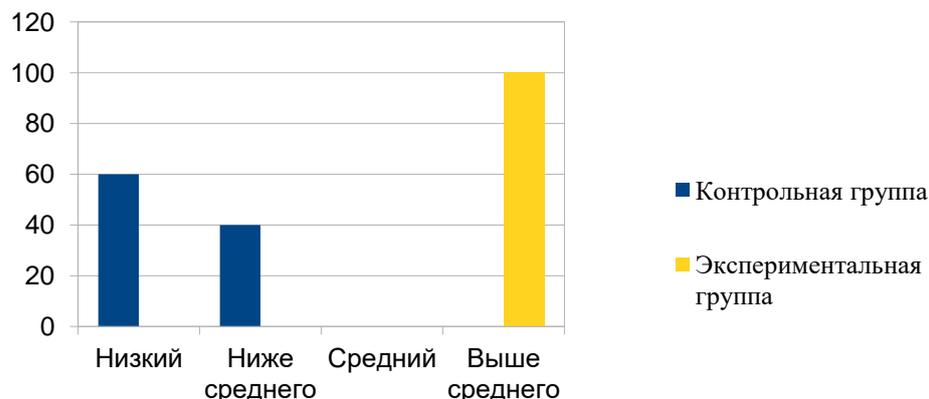


Рисунок 6. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить малораспространённые предложения с косвенным дополнением в дательном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, участники эксперимента двух групп имели значительные различия. В контрольной группе 100% (10 человек) продемонстрировали уровень выше среднего. В экспериментальной группе 40 % (4 человека) продемонстрировали уровень ниже среднего, 60% (6 человека) продемонстрировали низкий уровень.

Качественный анализ результатов позволяет говорить о том, что при лексическом оформлении предложений дети экспериментальной группы, продемонстрировавшие уровень успешности ниже среднего в лексическом оформлении предложений, использовали цепочки из лепетных слов-корней, облегчённые слова (например, «маи тотик ма» вместо мальчик дал цветок маме, «ди иса мока» вместо девочка дает молоко коту). Участники эксперимента, набравшие низкий уровень, использовали единичные вокализации, жесты.

При грамматическом структурировании у детей с низким уровнем успешности отмечались грубые аграмматизмы, предложения построены из

двух аморфных слов-корней. Слова были не согласованы в числе, падеже. Испытывали трудности в согласовании частей речи.

Участники эксперимента с речевой нормой строили предложения с правильным лексическим оформлением и грамматическим структурированием без стимулирующей помощи. Правильно добавляли слово в конце предложения в нужном падеже, роде числе.

Нами сопоставлены результаты между блоками констатирующего эксперимента. Результаты представлены в гистограмме рис.7, таблица №13, №14 (Приложение В)

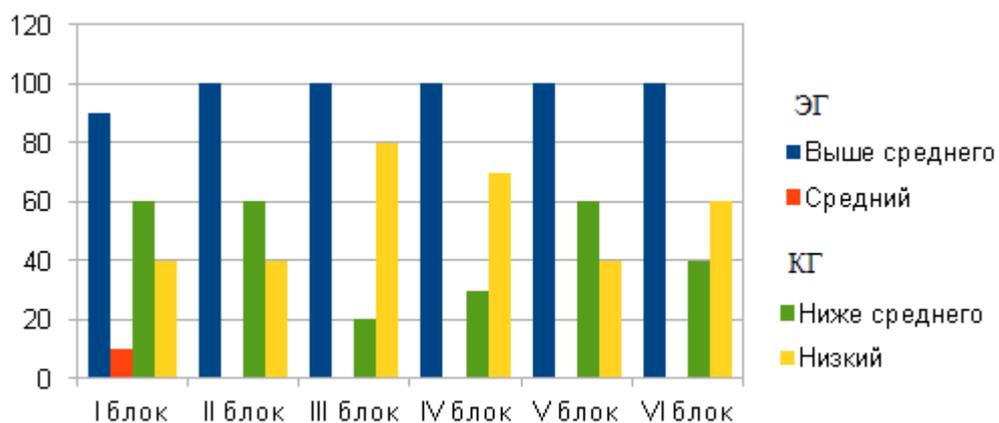


Рисунок 7. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения строить простые нераспространённые и малораспространённые предложения.

Как видно из гистограммы (рис.7), в плане умения строить предложения все блоки заданий вызывали затруднения. Низкие показатели участники эксперимента продемонстрировали в блоках III (с косвенным дополнением в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»), IV (с косвенным дополнением в творительном падеже единственного числа), VI (с косвенным дополнением в дательном падеже единственного числа).

И относительно сформированы в блоках: I (нераспространённое предложение с глаголом в единственном числе и множественном числе), II (с дополнением в винительном падеже единственного числа), V (с

косвенным дополнением в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

На основе суммы набранных баллов по всем блокам заданий, нами обобщены результаты эксперимента и выделены две группы рис.8, таблица №13, №14 (Приложение В).

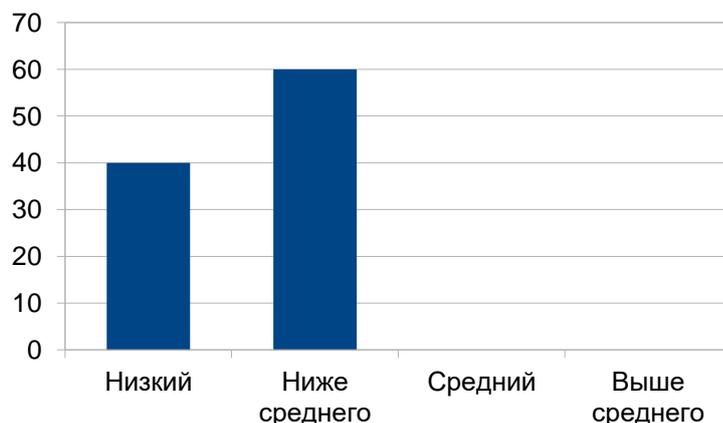


Рисунок 8. Распределение участников экспериментальной группы на подгруппы в зависимости от уровня успешности умения строить простые нераспространённые и малораспространённые предложения.

Как видно из гистограммы 40% (4 человек) участники эксперимента продемонстрировали низкий уровень успешности и 60% (6 человек) уровень ниже среднего. Выявленные уровни успешности позволили нам выделить две группы.

Первую группу мы условно назвали «дети с менее благоприятной перспективой». Активная речь таких детей состояла из единичных вокализаций, лепетных слов, звуковых слов и звукоподражаний. Только при выполнении 1 серии дети могли повторить предложения используя в речи аморфные слова-корни. Пассивный словарь - небольшой. Понимание речи ситуативное. Заинтересованности при выполнении заданий не проявлялось. Пазл складывали с помощью взрослого.

Вторую группу назвали «дети с более благоприятной перспективой». Активная речь таких детей состояла из двух аморфных слов - корней. Имелись пропуски членов предложения. Активно использовали аморфные

слова - корни при выполнении двух серий заданий. При складывании пазла использовали метод примеривания, а также зрительное соотнесение.

Таким образом, выявленные нами особенности будут учтены при составлении дифференцированных логопедических рекомендаций по развитию умений строить предложения.

2.3. Методические рекомендации по развитию умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня

На основе научно-теоретического анализа литературы и констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации, которые включают в себя описание принципов и дифференцированного содержания работы.

При проведении логопедической работы в качестве ведущих нами определены следующие принципы:

Принцип дифференцированного подхода. Нами дифференцированно определялись содержания для группы с более благоприятной перспективой (участники эксперимента, продемонстрировавшие уровень ниже среднего) и менее благоприятной перспективой (участники эксперимента продемонстрировавшие низкий уровень успешности). Важно, чтобы все направления планируемых занятий подчинялись одной теме и цели и выступали как единое.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. В развитии умения строить предложения главное место занимают мыслительные процессы, так как усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно, когда ребёнок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий. С развитием лексики и грамматически у детей становятся возможными такие интеллектуальные операции, как сравнение, анализ и синтез.

Принцип этапности. Коррекционная работа ведётся от простого к сложному (содержание каждого занятия имеет пошаговость в обучении).

Принцип развития. Переход от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития.

Принцип комплексности. Коррекционная работа должна проводиться не только учителем-логопедом, но и педагогами образовательного учреждения, психологом и неврологом.

Принцип системности. Воздействие на все стороны речевой системы. На занятиях должны развиваться лексика, грамматика, понимание употребления.

Дидактические принципы. Наглядность, доступность материалов, индивидуальный подход.

В дополнение к этим принципам, при построении логопедической работы следует опираться на общедидактические принципы: наглядность, доступность, систематичность, индивидуальный подход.

Таким образом, на основе научно-теоретического анализа литературы и констатирующего эксперимента для участников экспериментальной группы нами были выделены основные направления логопедической работы по развитию умения строить предложения.

Работа для обеих групп будет проводиться параллельно по трём направлениям (лексическое и грамматическое оформление, понимание употребления), через коммуникативно-деятельный подход.

Направления логопедической работы для группы с относительно благоприятной перспективой.

1. На основе ознакомления с окружающим расширять, уточнять и активизировать в речи существительные, глаголы, простые прилагательные по изучаемым лексическим темам. Обучение пониманию и употреблению простых обобщающих понятий (овощи, игрушки, одежда, посуда)

2. Обучение пониманию вопросов косвенных падежей и употребление существительных в косвенных падежах. Развитие умения

построения простых малораспространённых предложений с косвенным дополнением в родительном (с предлогом и без), творительном (с окончанием -ом) и дательном (с окончанием –е, -у) падежах единственного числа. Обучение: согласованию местоимений (мой, моя, мои) с существительным в именительном падеже, образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ик, -ок, -чик), пониманию и употреблению предлогов, составлению предложений из 3-4 слов.

Направления логопедической работы для группы с менее благоприятной перспективой.

1. Расширение, уточнение и активизация словаря по средствам использования в речи: слов-действий; слов-названий; слов, обозначающих признак предметов, личных и притяжательных местоимений; наречий, обозначающих местонахождение. Формировать способность называть предмет или действие словом, а не звукоподражанием.

2. Развитие умения составлять двухсловные предложения, состоящие из вопросительного или указательного слова и существительного в именительном падеже («Где мама?», «Вот мама»). Развитие умения построения простых нераспространённых предложений с глаголами в единственном и множественном числе.

Обучать употреблению в речи малораспространённых предложений с прямым дополнением в винительном падеже и косвенным дополнением в родительном, дательном, творительном, предложном падежах единственного числа.

Развитие умения предлагать сотрудничество или выражать свои желания с помощью трёхсловной простой синтаксической конструкции, включающей обращение и инфинитив (Мама, хочу кушать. Аня, пошли гулять).

Обучение в речи трёхсоставной простой синтаксической конструкции с местоимениями (Я хочу спать, Он идёт гулять)

Примеры игр и упражнений для детей с менее благоприятной перспективой на уточнение, накопления и активизацию словаря.

1. Научить детей называть имена близких людей.

Примерный лексический материал.

Имена близких людей:

одинаковых: мама, папа, баба, тётя, дядя, няня;

из разных слогов с ударением на первый слог: Вася, Катя, Лена, Коля, Нина, Вова, Валя, Толя, Галя, Сёма.

2. Научить детей отдавать команды (игрушкам, своим друзьям), употребляя глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.

Ляля, лежи. Маша, лови. Саша, спи. Папа, пиши. Рисуй, Оля. Вставай, Коля. Прыгай, зайка. Ешь, мишка.

3. Научить детей составлять двухсловные предложения, состоящие из вопросительного или указательного слова и существительного в именительном падеже («Где мама?», «Вот мама»).

Примерный лексический материал даётся таким образом, чтобы ребёнок мог произнести интонационно-ритмический рисунок слова.

Игровой приём к заданию.

Где мишка? – вот мишка

Где кошка? – вот кошка

Где ложка? – вот ложка

Это машина, это ложка, это кружка, это лопата, это самолёт, тут кружка, тут пушка, тут стул, тут стол.

4. Научить детей употреблять формы единственного и множественного числа существительных в именительном падеже с окончанием –ы.

Игровой приём к заданию.

Учитель-логопед предлагает подобрать к предметной картинке, изображающую один предмет, картинку с изображением нескольких таких

же предметов, после назвать пары отобранных картинок и сказать, чем они отличаются.

Шкаф – шкафы, шар – шары, заяц – зайцы, машины – машины, ягода – ягоды, самолёт – самолёты.

5. Научить детей определять и употреблять глаголы единственного и множественного числа с опорой на картинный материал.

Примерный лексический материал.

Девочка (девочки) – рисует, рисуют, играет, играют, поёт, поют, шьёт, спит, моет, чистит и т.д. Мальчик (мальчики) – качается, качаются, бежит, бегут, плавает, плывут, упал, упали и т.д.

Игровой приём к заданию.

Учитель-логопед просит ребёнка показать картинку, соответствующую определённому действию (Покажи, где мальчик упал), затем просит повторить предложение за логопедом (Мальчик упал).

6. Научить детей отвечать на вопросы с опорой на картинный материал. Строить простые нераспространённые предложения.

Примерный лексический материал.

Девочка – рисует, играет, поёт, шьёт, спит, моет, чистит и т.д. Мама – варит, моет, гладит, шьёт, покупает, пишет и т.д. Мальчик – качается, бежит, прыгает, плавает, упал, рисует и т.д. Папа – рубит, лежит, читает, идёт, стоит. Собака – спит, сидит, ест, бежит и т.д.

Игровой приём к заданию.

На столе разложены картинки с изображением объекта и действия (папа читает, мальчик рисует). Учитель-логопед вызывает двоих детей и просит принести картинку с определённым действием. Дети находят на столе нужную картинку и относят её учителю-логопеду. Отдавая картинку, отвечают на вопросы: Кто (что) это? Что он (она) делают?

7. Учить составлять простые распространённые предложениям

Например, объект – предикат – объект в винительном падеже единственного числа.

Примерный лексический материал.

Глаголы- возьми, дай и т. д.; существительные (имеющие окончание -у) – вату, куклу, лопатку, чашку, зайку, мишку и т.д.

Игровой приём к заданию.

На столе лежат различные игрушки (лопатка, ложка, мишка, кукла, кубик, шар). Дети становятся вокруг стола. Один из детей бросает мяч другому, просит: Аня, дай лопатку. Ребёнок, поймавший мяч, должен положить мяч на стол, взять названную игрушку (лопатку) и сказать: Вася, возьми лопатку.

8. Учить составлять простое предложение с косвенным дополнением в предложном падеже с предлогом «на».

Примерный лексический материал.

Цветок, кружка, чашка, ложка, мишка, кружка и т.д.

Игровой приём к заданию.

Предложить детям выполнить поручение: отнести и поставить предмет на что-нибудь (конструкция с предлогом «на»). Теперь ответь на вопрос: куда ты поставил предмет?

Например, Поставь кружку на стол. Куда ты поставил кружку? Если дети затрудняются ответить, логопед оказывает помощь.

Примеры игр и упражнений для детей с более благоприятной перспективой на уточнение, накопления и активизацию словаря.

Построение простых малораспространённых предложений.

1. Научить детей составлять простые малораспространённые предложения с косвенным дополнением в родительном падеже с предлогом «без».

Примерный лексический материал.

Машинка, мишка, кукла, стол, дом.

Игровой приём к заданию.

Учитель-логопед предлагает детям рассмотреть картинку, запомнить. Затем дети закрывают глаза, в это время учитель-логопед прикрывает

другим листом часть картинки и предлагает сказать без чего остался объект (предмет). Например, стол без ножи, дом без трубы.

2. Научить детей составлять простые малораспространённые предложения с косвенным дополнением в творительном падеже (с окончанием -ом, -ой).

Примерный лексический материал.

Чем бабушка режет капусту? -ножом

Чем мальчик рисует? - кисточкой

Чем папа колит дрова? - топором

Чем дедушка забивает гвозди? - молотком

Чем девочка рисует? - карандашом

Чем мальчик кушает кашу? - ложкой

Чем мама гладит белье? -утюгом

Чем мама стирает белье? - порошком

Игровой приём к заданию.

Предложить ответить на вопросы с опорой на картинный материал.

3. Научить детей составлять простые малораспространённые предложения с косвенным дополнением в дательном падеже.

Игровой приём к заданию.

1. Задать детям вопрос для уточнения лиц, в интересах которого будет совершаться действие:

Кому девочка даёт корм? - птичке, курочке.

Кому мама читает книгу? - Маше, дочке, девочке

Кому мальчик даёт сок? - сестре, подруге, Ане, девочке.

Кому бабушка гладит платье? - внучке, Маше, девочке.

Кому Аня шьёт платье? - девочке, кукле, Оле.

Кому собака даёт лапу? - Ане, девочке, хозяйке.

Кому девочка несёт очки? - маме, бабушке, тёте, дяде, дедушке.

2. Предложить детям составить предложения по демонстрируемым действиям или картинкам.

Примерный лексический материал.

Девочка даёт корм козе.

Папа подарил цветок маме

Оля шьёт платье кукле.

Вася бросает мяч Кате.

Мама даёт лекарство дочке.

Бабушка вяжет шарф внуку.

Мальчик даёт сок девочке.

Мама дарит девочке куклу.

Бабушка даёт молоко коты.

Собака даёт Ане лапу.

Вывод по главе II

Целью данного эксперимента являлось выявление особенностей и уровня сформированности умения строить предложения у младших дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня.

Констатирующий эксперимент включал в себя 6 блоков заданий:

I блок Построение нераспространённых предложений с глаголами в единственном или множественном числе.

II блок Построение малораспространённых предложений с прямым дополнением в винительном падеже единственного числа.

III блок Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в родительном падеже единственного числа с предлогом «без».

IV блок Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в творительном падеже единственного числа.

V блок Построение малораспространённых предложений с прямым дополнением в предложном падеже единственного числа с предлогом «на».

VI блок Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в дательном падеже единственного числа).

Нами проведён количественный и качественный анализ по каждому блоку. Выявив уровни успешности, участники экспериментальной группы были разделены на две подгруппы: с менее благоприятной перспективной и более благоприятной перспективой.

Между участниками экспериментальной группы были выявлены отличия. Дети, имеющие более благоприятную перспективу, труднее справились с заданиями IV, V, VI блоков с косвенным дополнением в родительном, творительном и дательном падежах. Участники эксперимента с менее благоприятной перспективно затруднялись в выполнении всех блоков заданий.

При качественном анализе были выявлены следующие ошибки при построении предложений у детей с менее благоприятной перспективой:

использование лепетных слов, единичные вокализации, звукоподражания, неадекватные словесные замены. У детей с более благоприятной перспективой речь была с грубыми аграмматизмами, использовались начальные формы слова, общеупотребительные, лепетные или облегчённые слова, предложения строились из двух аморфных слов-корней, либо одного общеупотребительного и одного аморфного.

Выявление таких особенностей привели нас к необходимости составления дифференцированных логопедических рекомендаций и целенаправленной логопедической работы, через специальные игры и упражнения. Согласно анализу данных констатирующего эксперимента нами были выделены основные направления логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате научно-теоретического анализа литературы по проблеме развития умения строить предложения у детей дошкольного возраста при общем недоразвитии речи нами сделан вывод, что данная проблема остаётся актуальной и изучена недостаточно. Исследование развития умения строить предложения у детей имеет большое теоретическое и практическое значение. С точки зрения теории оно связано с установлением вида, этиологии и тех или иных ошибок, которые дети допускали в заданиях. С позиции практики – их наличие способствует более точному, целенаправленному и дифференцированному воздействию.

На основе изученной литературы было рассмотрено развитие лексического и грамматического оформления предложений в онтогенезе, дана характеристика нарушения, а также психолого-педагогическая характеристика детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Рассмотрены методики логопедического обследования по выявлению и развитию лексико-грамматического строя речи у детей младшего дошкольного возраста с данным речевым отклонением.

Были изучены методические системы коррекционно-педагогической работы: Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Г.В. Тумановой, Т.В. Филичевой, а также некоторые приёмы работ других авторов, общее мнение которых заключалось в том, что лексико-грамматическая сторона речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня, не может развиваться самостоятельно, для этого требуется систематическая поэтапная коррекционная работа.

Проведённый констатирующий эксперимент позволил выявить, что нарушения умения строить предложения выражаются в грубых аграмматизмах, искажении синтаксической стороны речи, пропуске членов предложений.

Можно сделать вывод, что выявленные нами особенности должны быть учтены при составлении дифференцированных методических рекомендаций по развитию умения строить предложения. На основе результатов эксперимента нами были определены принципы и содержание логопедической работы по развитию умения строить предложения. Также нами выявлены общие этапы логопедической работы, однако содержание каждого этапа мы дифференцировали для участников экспериментальной группы. Нами подобраны игры и упражнения по развитию умения строить предложения для младших дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня.

Выявление особенностей умения построения предложений у детей проводилось на базе муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения Красноярского края, в младшей группе общеразвивающейся направленности. В эксперименте участвовало 20 детей младшего дошкольного возраста, из них 10 детей, имеющие заключение территориальной психолого - медико - педагогической комиссии, о наличии у них общего недоразвития речи первого уровня и 10 детей с нормой речевого развития. Средний физиологический возраст участников эксперимента от 3,6 до 4,2 лет. Экспериментальное исследование состояло из 6 блоков. На констатирующем этапе эксперимента диагностические исследования позволили нам выявить первоначальный уровень развития умения строить предложения, у каждого он был различен. У участников экспериментальной группы 40% (4 человек) был выявлен низкий уровень развития и 60% (6 человек) уровень ниже среднего. У 100% (10 человек) участников эксперимента контрольной группы лексико-грамматический строй речи был выше среднего. Полученные данные об особенностях развития умения строить предложения у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня основные дифференцированные логопедические рекомендации и целенаправленную логопедическую работу, через специальные игры и упражнения.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы, результаты проведённого исследования не противоречат гипотезе о том, что, даже имея одинаковое логопедическое заключение, дети могут показывать различные результаты при составлении предложений. Выявление этих особенностей помогло нам при составлении дифференцированных методических рекомендаций по развитию умения строить предложения у данной категории детей, а также подбора речевого материала.

В качестве дальнейшей перспективы планируется апробировать предложенные методические рекомендации для разных возрастных групп в дошкольном учреждении. Применение данной методики не нарушат общей структуры образовательного процесса, его можно видоизменить или дополнить тематическое планирование, основываясь на план и программу дошкольного учреждения. Также необходимо разработать систему взаимодействия ДООУ и семьи в развитии всех сторон речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович З.Е. Преодоление лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – М.: Прогресс, 2012. 474 с.
2. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. – СПб: Питер – 2011. 89 с.
3. Батяева С.В. Мои первые предложения. Альбом для развития речи. – СПб: Питер, 2016. 48 с.: ил. – (Серия «Вы и ваш ребёнок»).
4. Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи – М.: Академия, 2013. 16 с.
5. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Прогресс, 2012. 598 с.
6. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменение глаголов и построения простых распространённых предложений) – М.: АТТИКА, 2010. 32 с.
7. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка в 2 ч. Часть 2. Синтаксис / Ф. И. Буслаев. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. 335 с.
8. Валявко С.М. Психолого-педагогические аспекты изучения речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи. // Специальная психология. – 2015.- № 3. С. 46-53.
9. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
10. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Учебник для студентов вузов. //Москва: В. Секачев – 2014. 264 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2009. 415 с.

12. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2015 № 1. С 43 - 55.
13. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. 21 с.
14. 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
15. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя. – М.: Высшая школа, 2011. 499 с.
16. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. испр. и дополн. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 279 с.
17. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – СПб: Феникс, 2011. 374 с.
18. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики – Москва: Эксмо, 2020. 288 с.
19. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М.: Высшая школа, 2011. 27 с.
20. Ковшиков Р.И. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. – СПб: КАРО, 2006. – ил.
21. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 2004. 398 с.
22. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.
23. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб: 1999.
24. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2013. С. 62-64.

25. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. 216 с.
26. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. – СПб: Питер, 2006. 320 с.
27. Лыков В.М. Речь ребёнка / Дошкольное воспитание. 1978. № 12.
28. Миронова С.А. развитие речи дошкольника на логопедических занятиях. – М.: ВолтерсКлувер, 2010. 116 с.
29. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР с 3 до 7 лет. Детство-пресс, 2017.
30. Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. – М., Эксмо, 2015.
31. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
32. Пенъевская Л.А. Воспитание детей третьего года жизни: (Метод. указания) / Упр. по дошкольному воспитанию Москва просвещения РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1962.
33. Потевня А. А. Из записок по русской грамматике / общ. ред., предисл. и вступ. ст. проф., д-ра филол. наук В. И. Борковского, СССР, Отделение лит. и яз. – М.: Учпедгиз, 1958-1985. 23 с. Т. 1-2. 1958. 536 с.
34. Селиверстова В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
35. Серебрякова Н.В. Схема логопедического обследования ребёнка с общим недоразвитием речи (4-7 лет). СПб: Детство-пресс, 2011. 576 с.
36. Собатович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции – М.: Классике Стиль, 2006. 68 с.
37. Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: 1999.

38. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Высшая школа, 2011. 33 с.
39. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. СПб: Стела, 2011. 632 с.
40. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста – М.: Просвещение, 1984. 276 с.
41. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2017. 192 с.
42. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. 27 с.
43. Фомичева Г.А. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1989. 239 с.
44. Фортунوف Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в низших и старших классах общеобразовательной школы. М.: 1899. 36 с.
45. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
46. Хватцев М.Е. Логопедия. В 2 книгах. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2018. 294 с.
47. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
48. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
49. Шаховская С.Н. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройство речи у детей и подростков – М, 1969.
50. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. – СПб: Феникс, 2011. 16 с.

51. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. 158 с.
52. Яшина В.И., Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протокол обследования особенности построения предложения.

Цель: обследование особенностей и уровня сформированности умения строить предложения, соблюдения последовательности и логичности. Формирование у детей представления о целостном образе, развитие мелкой моторики.

Оборудование: сюжетные картинки (пазл) с изображением действий, часто встречающихся в жизни детей.

Инструкция для 1 серии: Взрослый раздаёт детям пазл. Просит собрать целую картину из двух частей. Рассмотреть картинки, затем даётся инструкция в виде наводящего вопроса (например, «Скажи, что делает мальчик?») и повтори за мной как можно точнее «Мальчик поёт», «Мальчик чистит зубы»).

Инструкция для 2 серии: Взрослый раздаёт детям пазл и просит собрать целую картину из двух частей. Рассмотреть картинки, затем даётся инструкция: «Расскажи, что здесь происходит? Что на этой картинке?»

Если у ребёнка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Кто изображён на картинке? Что делает?).

I блок. Построение нераспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее) – предикат (сказуемое), где субъект выражен существительным, а предикат выражен глаголом в единственном или множественном числе.

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Мальчик рисует. Девочка плачет. Мальчик спит. Девочки бегут.
Мальчики плывут.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Девочка танцует. Девочка спит. Мальчик поёт. Мальчики бегут.
Девочки плывут.

II блок. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа).

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Мальчик ест кашу. Мальчик пьёт сок. Девочка моет куклу. Девочка моет лицо. Девочка поливает цветок.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Мальчик поливает цветок. Мальчик берет грушу. Мальчик делает зарядку. Девочка кормит кота. Девочка чистит зубы.

III блок. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект- косвенное дополнение (в значении принадлежность, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Кот без хвоста. Дом без крыши. Машина без колеса. Стул без ножки. Мишка без лапы.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Заяц без лапы. Дом без окна. Дом без крыши. Стол без ножки. Лиса без хвоста.

IV блок. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – косвенное дополнение (в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа).

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Мальчик копает лопатой. Девочка машет флажком. Папа рубит топором. Мальчик рисует кисточкой. Мама гладит утюгом.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Папа рубит топором. Мама режет ножом. Мальчик копает лопатой. Девочка гладит утюгом. Мальчик рисует карандашом.

V блок. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (косвенное дополнение, выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Ваза стоит на столе. Кот сидит на стуле. Девочка качается на качелях. Птица сидит на ветке. Собака спит на полу.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Книга лежит на столе. Птичка сидит на дереве. Кот спит на ковре. Девочка сидит на стуле. Мальчик качается на качели.

VI блок. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (выраженное существительным) – косвенное дополнение (в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа).

1 серия. Добавление недостающего в конце предложения слова в нужном падеже, числе, роде и повторение за взрослым этого предложения с опорой на картинный материал.

Мальчик даёт сок девочке. Папа подарил цветок маме. Мама даёт лекарство дочке. Девочка даёт молоко коту. Мальчик даёт корм собаке.

2 серия. Самостоятельное составление предложений с опорой на картинный материал.

Дедушка даёт корм собаке. Мама даёт молоко коту. Мальчик дарит цветок девочке. Девочка даёт корм петуху. Девочка даёт корм корове.

Оценка (ответ на каждый вопрос оценивается отдельно). За каждый блок максимальное количество 60 баллов. Общая оценка за все блоки 360 баллов

Картинный материал для исследования

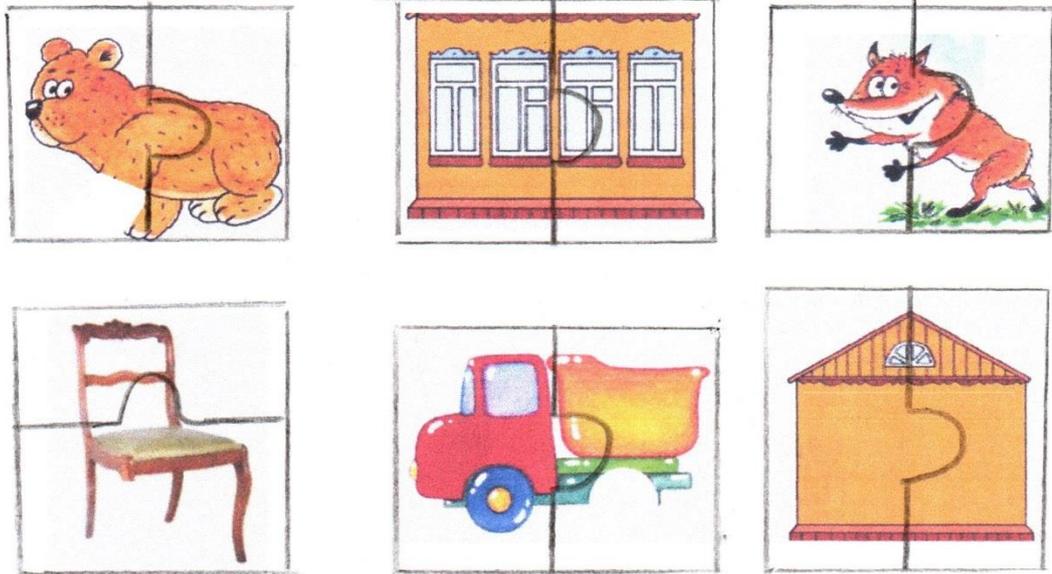
I блок. Построение нераспространённых предложений с глаголом в единственном или множественном числе.



II блок. Построение малораспространённых предложений с прямым дополнением в значении объекта, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа.



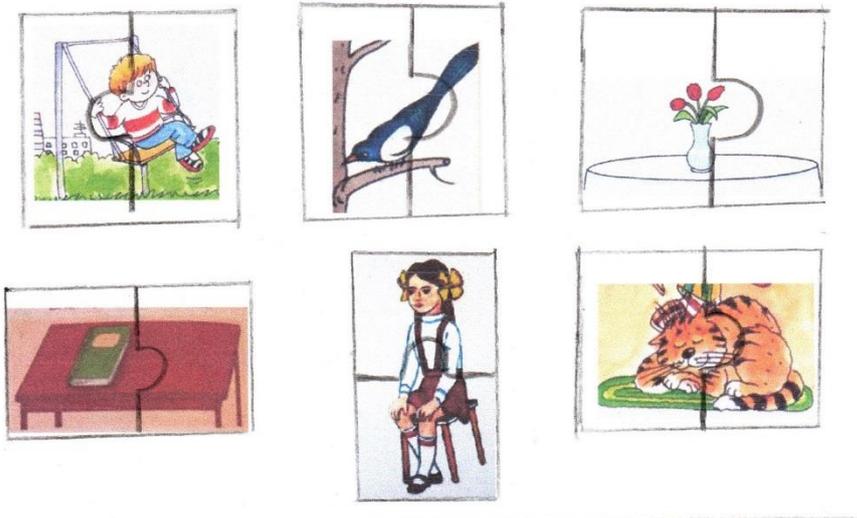
III блок. Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в значении принадлежность, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без».



IV блок. Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа.



V блок. Построение малораспространённых предложений с косвенным дополнением в значении объект, выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на».



VI блок. Построение малораспространённых предложений с объектом (выраженное существительным), с косвенным дополнением в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа.



Протоколы результатов констатирующего эксперимента

Таблица 1. – Результаты выполнения I блока заданий экспериментальной группы. Построение нераспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее)- предикат (сказуемое), где субъект выражен существительным, а предикат выражен глаголом в единственном или множественном числе.

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итого балл	Итого %	Уровень
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5													
Ребенок 1	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	16/60	26,6	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	17/60	28,3	Ниже ср
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16/60	26,6	Ниже ср	
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	18/60	30,3	Ниже ср	
Ребенок 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	13/60	21,6	Низкий	
Ребенок 7	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7/60	11,6	Низкий	
Ребенок 8	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	8/60	13,3	Низкий	
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	13/60	21,6	Ниже ср	
Ребенок 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10/60	16,6	Низкий	

Таблица 2. – Результаты выполнения I блока заданий контрольной группы. Построение нераспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее)- предикат (сказуемое), где субъект выражен существительным, а предикат выражен глаголом в единственном или множественном числе.

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5				
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г			
Ребенок 1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	1	1	0	0	44/60	73,3	Средний
Ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	51/60	85	Выше ср
Ребенок 3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	54/60	90	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	57/60	95	Выше ср
Ребенок 5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	51/60	85	Выше ср
Ребенок 6	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	54/60	90	Выше ср
Ребенок 7	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	50/60	83,3	Выше ср
Ребенок 8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	58/60	96,6	Выше ср
Ребенок 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 10	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	58/60	96,6	Выше ср

Таблица 3. Результаты выполнения II блока заданий экспериментальной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Ито г %	Урове нь
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5				
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г			
Ребенок 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16/60	26,6	Ниже ср
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16/60	26,6	Ниже ср
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	13/60	21,6	Ниже ср
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	17/60	28,3	Ниже ср
Ребенок 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10/60	26,6	Низки й
Ребенок 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	11/60	28,3	Низки й
Ребенок 8	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14/60	23,3	Низки й
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	18/60	30	Ниже ср
Ребенок 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низки й

Таблица 4. Результаты выполнения II блока заданий контрольной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (прямое дополнение, выраженное существительным в винительном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень		
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5						
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г					
Ребенок 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср

Таблица 5. Результаты выполнения III блока заданий экспериментальной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект – косвенное дополнение (в значении принадлежность, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Ито г %	Урове нь
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5				
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г			
Ребенок 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	13/60	21,6	Низки й
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	13/60	21,6	Низки й
Ребенок 5	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	14/60	23,3	Низки й
Ребенок 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10/60	16,6	Низки й
Ребенок 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	14/60	23,3	Низки й
Ребенок 8	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7/60	11,6	Низки й
Ребенок 9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	14/60	23,3	Низки й
Ребенок 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низки й

Таблица 6. Результаты выполнения III блока заданий контрольной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект – косвенное дополнение (в значении принадлежность, выраженное существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень		
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5						
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г					
Ребенок 1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54/60	90	Выше ср
Ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	57/60	95	Выше ср	
Ребенок 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	59/60	98,3	Выше ср	
Ребенок 8	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	57/60	95	Выше ср	
Ребенок 9	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср	
Ребенок 10	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	57/60	95	Выше ср	

Таблица 7. Результаты выполнения IV блока заданий экспериментальной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – косвенное дополнение (в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень	
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5					
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г				
Ребенок 1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16/60	26,6	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	13/60	21,6	Низкий
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низкий
Ребенок 6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	11/60	18,3	Низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	11/60	18,3	Низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9/60	15	Низкий
Ребенок 9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	14/60	23,3	Низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низкий

Таблица 8. Результаты выполнения IV блока заданий контрольной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – косвенное дополнение (в значении орудие, выраженное существительным в творительном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итого балл	Итого %	Уровень
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5				
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г			
Ребенок 1	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	0	0	47/60	78,3	Выше ср
Ребенок 2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	46/60	76,6	Выше ср
Ребенок 3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	58/60	96,6	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср
Ребенок 5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср
Ребенок 6	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	57/60	90	Выше ср
Ребенок 7	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	0	0	49/60	81,6	Выше ср	
Ребенок 8	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	56/60	93,3	Выше ср	
Ребенок 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср	
Ребенок 10	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	58/60	96,6	Выше ср	

Таблица 9. Результаты выполнения V блока заданий экспериментальной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (косвенное дополнение, выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итого балл	Итого %	Уровень			
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5							
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г						
Ребенок 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18/60	30	Ниже ср
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	17/60	28,3	Ниже ср
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 6	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	12/60	20	Низкий	
Ребенок 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	14/60	23,3	Низкий
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 10	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	13/60	21,6	Низкий

Таблица 10. Результаты выполнения V блока заданий контрольной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (косвенное дополнение, выраженное существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «на»).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итого балл	Итого %	Уровень		
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5						
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г				л	г
Ребенок 1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср
Ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	50/60	83,3	Выше ср
Ребенок 3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	54/60	90	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	57/60	95	Выше ср
Ребенок 5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	51/60	85	Выше ср
Ребенок 6	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	54/60	90	Выше ср
Ребенок 7	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	57/60	95	Выше ср
Ребенок 8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	58/60	96,6	Выше ср
Ребенок 9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 10	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	58/60	96,6	Выше ср

Таблица 11. Результаты выполнения серии VI блока заданий экспериментальной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (выраженное существительным) – косвенное дополнение (в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень	
	1		2		3		4		5		1		2		3		4		5					
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г				
Ребенок 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18/60	30	Ниже ср
Ребенок 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Низкий
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20/60	33,3	Ниже ср
Ребенок 5	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18/60	30	Ниже ср
Ребенок 6	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9/60	15	Низкий
Ребенок 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	11/60	18,3	Низкий
Ребенок 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10/60	16,6	Низкий
Ребенок 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	16/60	26,6	Низкий
Ребенок 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	12/60	20	Низкий

Таблица 12. Результаты выполнения серии VI блока заданий контрольной группы. Построение малораспространённых предложений по типу: субъект (подлежащее, выраженное существительным) – предикат (сказуемое, выраженное глаголом) – объект (выраженное существительным) – косвенное дополнение (в значении адресат, выраженное существительным в дательном падеже единственного числа).

Участники эксперимента	1 серия										2 серия										Итог балл	Итог %	Уровень	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5														
	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г	л	г				
Ребенок 1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54/60	90	Выше ср
Ребенок 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60/60	100	Выше ср
Ребенок 6	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	57/60	95	Выше ср
Ребенок 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	59/60	98,3	Выше ср
Ребенок 8	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	57/60	95	Выше ср
Ребенок 9	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59/60	98,3	Выше ср
Ребенок 10	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	57/60	95	Выше ср

Таблица 13. Результаты выполнения всех блоков заданий экспериментальной группы.

Участники эксперимента	I блок баллы	II блок баллы	III блок баллы	IV блок баллы	V блок баллы	VI блок баллы	Итог балл	Итог %	Уровень
Ребенок 1	16/60	20/60	20/60	16/60	20/60	20/60	112/360	31,1	Ниже ср
Ребенок 2	17/60	16/60	13/60	13/60	18/60	18/60	95/360	26,3	Ниже ср
Ребенок 3	20/60	16/60	20/60	20/60	20/60	20/60	116/360	32,2	Ниже ср
Ребенок 4	16/60	13/60	13/60	20/60	17/60	20/60	99/360	27,5	Ниже ср
Ребенок 5	18/60	17/60	14/60	11/60	20/60	18/60	98/360	27,2	Ниже ср
Ребенок 6	13/60	10/60	10/60	11/60	12/60	9/60	65/360	18,0	Низкий
Ребенок 7	7/60	11/60	14/60	11/60	11/60	11/60	65/360	18,0	Низкий
Ребенок 8	8/60	14/60	7/60	9/60	14/60	10/60	62/360	17,2	Низкий
Ребенок 9	13/60	18/60	14/60	14/60	20/60	16/60	95/360	26,4	Ниже ср
Ребенок 10	10/60	11/60	11/60	11/60	13/60	13/60	68/360	18,8	Низкий

Таблица 14. Результаты выполнения всех блоков заданий контрольной группы.

Участники эксперимента	I блок баллы	II блок баллы	III блок баллы	IV блок баллы	V блок баллы	VI блок баллы	Итог балл	Итог %	Уровень
Экспериментальная группа									
Ребенок 1	44/60	60/60	54/60	47/60	59/60	54/60	318/360	88,3	Выше ср
Ребенок 2	51/60	60/60	60/60	46/60	50/60	60/60	327/360	90,8	Выше ср
Ребенок 3	54/60	60/60	60/60	58/60	54/60	60/60	346/360	96,1	Выше ср
Ребенок 4	57/60	60/60	60/60	59/60	57/60	60/60	353/360	98,1	Выше ср
Ребенок 5	51/60	60/60	60/60	59/60	51/60	60/60	341/360	94,7	Выше ср
Ребенок 6	54/60	60/60	57/60	57/60	54/60	57/60	341/360	94,7	Выше ср
Ребенок 7	50/60	60/60	59/60	49/60	57/60	59/60	334/360	92,7	Выше ср
Ребенок 8	58/60	60/60	57/60	56/60	58/60	57/60	346/360	96,1	Выше ср
Ребенок 9	60/60	60/60	59/60	59/60	60/60	59/60	357/360	99,1	Выше ср
Ребенок 10	58/60	60/60	57/60	58/60	58/60	57/60	348/360	96,6	Выше ср