

Министерство образования и науки 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

Робенгольд Екатерина Андреевна

Магистерская диссертация

**Особенности грамматического строя речи у детей 4-5 лет с
моторной алалией**

Направление 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Магистерская программа «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Допущена к защите
Заведующей кафедрой
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
д.психол.н., профессор Уфимцева Л. П.

(дата, подпись)

Научный руководитель
доцент к.п.н., доцент ККП Мамаева А. В.

(дата, подпись)

Студент
Робенгольд Е.А.

(дата, подпись)

Красноярск 2016

Оглавление

Введение	3
Глава I. Современное состояние проблемы изучения грамматического строя речи у детей с моторной алалией	8
1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе	8
1.2. Особенности формирования грамматического строя речи у детей с моторной алалией	17
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений грамматического строя речи	25
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней	42
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	46
2.2.1 Анализ результатов исследования словоизменения	46
2.2.2. Анализ результатов исследования словообразования	62
2.2.3. Анализ результатов исследования употребления и понимания предлогов	74
2.2.4 Анализ результатов исследования сформированности умения составлять предложения	79
2.3 Методические рекомендации по развитию грамматического строя у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней	84
Заключение	92
Библиографический список	95
Приложения	106

Введение

Актуальность. Проблема формирования грамматического строя речи у детей с моторной алалией является одной из наиболее значимых в логопедии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с моторной алалией в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития [18].

В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих образование дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, развитие грамматического строя речи определяется как одно из приоритетных направлений. В частности, в «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л. В. Лопатиной отмечено, что одним из основных направлений логопедической работы в среднем дошкольном возрасте является развитие навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов синтаксических конструкций. [112, с. 130]

Большинство исследователей, занимающиеся проблемами преодоления общего недоразвития речи у дошкольников (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.В. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) отмечают, что структура дефекта при алалии характеризуется неравномерностью и мозаичностью вербальных и невербальных нарушений.

Вместе с тем, в процессе определения направлений и содержания коррекционной логопедической работы у детей данной категории в среднем дошкольном возрасте не в полной мере учтена вариативность нарушений грамматического строя в импрессивной и экспрессивной речи. Это привело нас к пониманию необходимости проведения специального исследования, направленного на выявление экспрессивных и импрессивных проявлений нарушенного грамматического строя речи при различных уровнях общего

недоразвития речи (1 и 2) детей 4-5 лет с моторной алалией.

Объект исследования: грамматический строй речи

Предмет исследования: особенности сформированности грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней.

Гипотезой исследования: Мы предполагаем, что

- сформированность грамматического строя речи предполагает сформированность навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций;

- особенности грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией вариативны при различных уровнях общего недоразвития речи (I и II) и представлены различными экспрессивными и импрессивными нарушениями морфологической и синтаксической систем;

- выявленные особенности и уровни сформированности позволят составить дифференцированные методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у данной категории детей.

Целью исследования является выявление особенностей и уровней сформированности грамматического строя у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней и составление методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

В рамках поставленной цели предполагается решение следующих **задач:**

1. Проанализировать современное состояние проблемы изучения грамматического строя речи у детей с моторной алалией;
2. Выявить особенности и уровни сформированности начальных навыков словоизменения и словообразования в импрессивной и экспрессивной речи, понимания и употребления предлогов и предложений у детей 4-5 лет с моторной алалией, в сравнении с детьми, имеющими норму речевого развития;

3. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию грамматического строя у детей 4-5 лет с моторной алалией.

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

- о поэтапном развитии грамматического строя речи (А.Н. Гвоздев)
- о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Р.М. Власова и др.)
- о понимании речи как сложной системы, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны (Р.Е. Левина и др.)
- о понимании импрессивной речи как базовой предпосылки для возникновения активной речи (Г.Л. Розенгарт-Пупко, К.Л. Якубовская).
- о понимании онтогенеза грамматических закономерностей в норме как процесса овладения ребенком знаками объективно-языкового кода на базе предметно-практической деятельности, реализуемой в общении со взрослыми (А.Р. Лурия, С.Н. Цейтлин и др.).

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

Научная новизна исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся данные о морфологических и синтаксических нарушениях в импрессивной и экспрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с моторной алалией.

Теоретическая значимость

Теоретическая значимость связана с тем, что результаты исследования уточняют и дополняют имеющиеся знания об особенностях грамматического

строю в импрессивной и экспрессивной речи у детей 4-5 лет, с моторной алалией при ОНР I и ОНР II уровней, что позволяет обосновать дифференцированное содержание логопедической работы по развитию грамматического строя речи у детей данной категории.

Практическая значимость

исследования заключается в том, что для обследования грамматического строя детализированы общепринятые подходы к обследованию грамматического строя речи и предложена адаптированная методика обследования, позволяющая тщательно и глубоко выявить различия в проявлениях нарушений грамматического строя у детей с моторной алалией 4-5 лет, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе «Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303 комбинированного вида» города Красноярск. Экспериментом было охвачено 20 испытуемых 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней и 10 испытуемых с нормированным речевым развитием.

Исследование проводилось в течение 2014-2016 годов в три этапа:

Первый этап (сентябрь 2014 - март 2015): изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и базы для проведения исследования, адаптация и модификация методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

Второй этап (апрель 2015 – октябрь 2015): проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (апрель 2016 – ноябрь 2016): анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций, обобщение и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах: региональных, краевых (Красноярск, 2016, Стерлитамак, 2016);

- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках: материалов научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и международном научном периодическом издании по итогам научно-практической конференции (Красноярск, 2016 Стерлитамак, 2016);

- педагогическую деятельность в МБДОУ «Детский сад №303 комбинированного вида».

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск, 2016, Стерлитамак, 2016).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение и проиллюстрировано 7 таблицами, 14 гистограммами.

Глава I. Современное состояние проблемы изучения грамматического строя речи у детей с моторной алалией

1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе

Грамматический строй речи — это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

В грамматическом строе выделяют 2 системы: морфологическую и синтаксическую.

– Морфологическая система включает навыки словоизменения и словообразования.

– Синтаксическая система - навыки составления предложений, грамматически правильного сочетания слов.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А. Н. Гвоздева, Г. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот,

использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

Первый период - характеризуется использованием предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.), состоит из 2 этапов:

1 этап - однословного предложения (от 1 года 3 мес. – до 1 года 8 мес.)

2 этап - предложений из нескольких слов – корней (от 1 года 8 мес. – до 1 года 10 мес.)

Второй период - период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. – до 3 лет), состоит из 3 этапов:

1 этап - формирования первых форм слов (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.)

2 этап - использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес. – 2 года 6 мес.)

3 этап - усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. – 3 года)

Третий период - характеризуется дальнейшим усвоением морфологической системы (от 3 лет до 7 лет)

В этот период ребёнок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. При этом значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребёнок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами. В речи детей до 4 лет иногда ещё встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении (например: “на коне”), тенденции унификации основы (например: “пени”, “левы”). После 4 лет такого рода аграмматизмы (оказиональные формы) исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (например: “заплатю”). В этот период

усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Таким образом, к школьному возрасту, ребёнок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребёнку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка. [48]

Жукова Н. С. [34], Филичева Т. Б. [96,97,98] в своих работах выделяют пять этапов обучения ребенка устной речи. При этом грамматический строй речи предлагают начинать формировать на втором этапе. Формирование грамматического строя речи у детей происходит сначала на основе практического овладения грамматическим строем в ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье. Далее на последующих этапах происходит осознание ребенком языковых закономерностей. Каждый этап сопровождается развитием понимания детьми грамматической формы числа существительных и глаголов, падежных окончаний существительных, некоторых признаков предметов.

Положение А.Р. Лурия [53] о формировании языкового развития в процессе активной деятельности человека позволяет нам рассматривать онтогенез грамматических закономерностей в норме как процесс овладения ребенком знаками объективно-языкового кода на базе предметно-практической деятельности, реализуемой в общении со взрослыми. Данный процесс базируется на взаимодействии психологических операций анализа, синтеза, обобщения и классификации предметов окружающей действительности, а в дальнейшем, языкового материала.

По мнению С.Н. Цейтлин [103], если ребёнок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определённым, уже усвоенным правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребёнком слово, если это слово не

соответствует нормативному языку. В случае если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребёнка.

Т.Н. Ушакова [93] говорит о том, что при первоначальной сформированности обобщенных словесных структур в условиях действия языковых стереотипов создаются возможности для дальнейшего саморазвития языковых форм, что отчасти и выражается в детском словотворчестве. Детское словотворчество характеризуется употреблением регулярных (продуктивных) словообразовательных моделей. Усвоив продуктивную словообразовательную модель, ребёнок «генерализует» эту модель (по Т.Н. Ушаковой), переносит её по аналогии на другие случаи словообразования, которые подчиняются менее продуктивным закономерностям, что проявляется в разнообразных ненормативных словообразованиях. Суть «генерализации» состоит в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом (заячий – лисячий, свинячий, ежачий, белячий).

Д.Б. Эльконин [109] считает, что факт «словотворчества» не является чем-то исключительным и должен быть понят как проявление, как симптом овладения ребёнком языковой действительностью. Правильному пониманию процессов овладения ребёнком родным языком как предметной действительностью мешало два обстоятельства. Большой помехой были ссылки на особое чувство языка, языковой инстинкт, особую языковую одарённость и т.д. как далее неразложимые внутренние силы, приводящие к интенсивному формированию у ребёнка грамматического строя языка.

Ф.А. Сохин сделал теоретическую попытку, понять физиологические механизмы, лежащие в основе так называемого «чувства языка», в свете учения И.П. Павлова. На основе материалов в работе А.Н. Гвоздева [25], Ф.А. Сохин проанализировал процесс овладения творительным падежом в значении орудийности и усвоение глаголов по родам в прошедшем времени. По его мнению, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики усвоения стереотипов, их генерализации и последующей дифференциацией. Но автор не говорит каким образом

происходит установление стереотипа: в результате просто многократно повторяющегося слышания определённых грамматических отношений, или в основе образования стереотипа лежит выделение ребёнком морфологических частей слов.

В одном из своих дальнейших исследований Ф.А. Сохин подверг экспериментальному изучению формирование понимания ребёнком предлога как грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Проведённое исследование даёт автору право сделать ряд выводов. На ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний в существенной части определяется не грамматическими моментами и опирается на логику предметных отношений. Затем грамматический элемент выделяется и становится сигналом объективных отношений. Однако грамматический элемент первоначально связан с конкретно-предметной формой этих отношений и лишь постепенно отвлекается от неё, становясь грамматической формой, выражающей предметные отношения в отвлечении от конкретностей. Исследование Ф.А. Сохина раскрывает основные этапы развития значений грамматических форм. Можно предполагать, что по этому пути идёт формирование не только значений предлогов, но и значений падежных окончаний, суффиксов, приставок и т.д. [84]

Ф.И. Фрадкина показала, что понимание ребёнком слов взрослых вообще сначала опирается на предметную ситуацию и лишь постепенно общение становится в собственном смысле языковым, при котором понимание опирается на языковые средства. [99]

М.И. Попова изучала согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде. Ею было проведено две серии обучающих экспериментов. Детальный анализ как правильных, так и неправильных согласований привёл автора к заключению, что в основе формирования согласования лежит ориентировка на форму существительного. Однако, как возникает эта ориентировка, опыты первой серии это не обнаружили. Было

выдвинуто предположение, что в основе возникновения ориентировки лежит многообразная практика общения ребёнка со взрослым. Это предположение проверялось во второй серии экспериментов, которые заключались в обучении детей правильному согласованию, путём повторения словосочетаний за экспериментатором и собственного составления словосочетаний. М.И. Попова указывает, что в ходе такого обучения дети не замечали своих ошибок и не исправляли их. Непродуктивность такого пути формирования была обусловлена тем, что у детей не возникала ориентировка на форму слова; их деятельность со словом никак не была организована. Полученные результаты привели к необходимости построить обучение таким образом, чтобы в ходе его у ребёнка была сформирована ориентировка на формальные элементы слова. В последней серии экспериментов была предпринята попытка обучения, которое проводилось в форме игры. Анализ формирования согласования в процессе обучающей игры показал, что у детей довольно быстро появляется ориентировка на звуковую форму слова. [59]

Главным итогом исследования М.И. Поповой является установление того, что важнейшим условием усвоения ребёнком грамматического строя языка является формирование ориентировки в звуковой форме слова.

А.В. Захарова исследовала вопрос об овладении детьми дошкольного возраста категорий падежа имён существительных. Автор установила, что на протяжении дошкольного возраста значительно увеличивается количество отношений, выражаемых каждым падежом. Так, например, если в речи младших дошкольников временные отношения представлены формами винительного и творительного падежей, то у старших эти же отношения начинают выражаться и формами родительного и дательного падежей. А.В. Захарова показала, что усвоение форм склонения происходит у детей дошкольного возраста при ведущем значении ориентировки ребёнка на форму слова (его окончание) в именительном падеже. Прежде всего возникает ориентировка в существительных женского рода на «а» и мужского рода на твёрдую основу. Несколько позднее усваивается склонение существительных

мужского и женского рода на мягкую основу. Усвоение склонения существительных среднего рода происходит несколько позднее и с большим трудом. [37]

Освоение родного языка рассматривается специалистами по психолингвистике как процесс «самонаучения», в котором ребенку принадлежит ведущая роль. Ребенок выступает как «гениальный лингвист», по образному определению К. И. Чуковского, который постигает законы языка при взаимодействии с окружающими людьми, предметным миром, социальной и предметной средой, будучи погруженным в материальную и духовную культуру [7, с.16]

Д.Б. Эльконин отмечает, что почти все исследователи, изучающие процесс развития речи в дошкольном возрасте, подчёркивали значение для усвоения родного языка практики речевого общения ребёнка с окружающими его взрослыми. Только в практике общения, связанного с практической и познавательной деятельностью ребёнка, только в процессе ознакомления со всё более и более широким кругом окружающей ребёнка действительности возможно развитие речи. [109]

Большое значение имеет не только слышание грамматически правильной и фонетически точной речи, но и собственная практика ребёнка по использованию всех форм связной речи. Развитие связной речи ребёнка – дошкольника во всех формах несомненно служит делу усвоения грамматического строя родного языка.

Д.Н. Богоявленский механизм усвоения грамматических норм родного языка («неосознанное обобщение», «чувство языка») связывает с психическими процессами абстракции и обобщения, приводящими к правильному усвоению ребенком объективных грамматических явлений. Морфемы, выражающие грамматическое значение слова, по мнению исследователя, приобретают его лишь в составе слова как смысловой единицы, поэтому ребенку необходимо абстрагироваться от собственно лексического значения, чтобы осознать слово как комплекс отдельных

морфологических единиц языка, выражающих абстрактное грамматическое значение. Так как грамматическая категория представляет собой единство формальной и семантической стороны, ребенку необходимо «грамматически осмыслить слово, ... усмотреть за внешней формой явления его языковую роль, ... установить определенное соотношение между формами и семантикой» [14].

А.М. Орлова при попытках объяснения механизма усвоения грамматического строя речи основывалась на понятии «языкового чутья». Она отмечала, что ребенок-дошкольник, не владеющий еще никакими грамматическими понятиями, строит свою речь в полном соответствии нормам родного языка. Объективный механизм «языкового чутья» А.М. Орлова связывает со способностью усвоения норм в процессе формирования повседневного речевого общения в речевой практике ребенка [89].

Для логопедов на современном этапе развития науки вопрос о механизмах усвоения грамматических средств родного языка остается достаточно актуальным, так, как по мнению Р.И. Лалаевой, невозможно полноценно строить коррекционную логопедическую работу, если не учитывать механизмы формирования того или иного языкового явления [46]. Современные исследования опираются на представления о «чувстве языка» как о психологическом механизме неосознанной оценки правильности или неправильности речевого факта. В этом смысле в исследованиях М.М. Гохлернера и Г.В. Ейгера «чувство языка» понимается как «функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами, его несоответствие ситуации».

Проблемой механизма усвоения ребенком грамматических закономерностей родного языка занимался также А.М. Шахнорович, в работах которого указывается, что основу овладения грамматическими категориями родного языка «составляют процессы интуитивного анализа фактов

слышимой речи и стоящих за ними экстралингвистических отношений» [107]. На этой основе, по мнению, А.М. Шахноровича, формируются языковые обобщения, происходит их абстрагирование и генерализация. Именно генерализацию языковых явлений исследователь считает основным механизмом усвоения грамматических норм и правил их использования в речевой деятельности нормально говорящего ребенка. Генерализации предшествуют два процесса, которые определяют уровень речевого развития. В качестве первого процесса А.М. Шахнорович вслед за А.А. Леонтьевым называет вычленение, в качестве второго – семантический стимул.

Процессу языкового обобщения и генерализации предшествует ориентировка на звуковой облик морфемы. А.М. Шахнорович считает, что первоначально этот процесс характеризуется ориентировкой на фонологический, а не морфемный состав слова. Постепенно ребенок становится способным к вычленению соответствующих морфем, и на основе наглядного представления у него формируются образные связи звучащей морфемы с ее значением. Ребенок соотносит образ звучащих формообразующих элементов с образом реального предметного отношения. Языковые знаки, усваиваемые ребенком, наполняются предметным содержанием, становятся, по утверждению автора мотивированными.

По мнению А.М. Шахноровича, в онтогенезе грамматически правильной речи большую роль играет перцептивный опыт: «Большая часть лингвистической системы ребенка формируется, тогда, когда у ребенка в запасе большой опыт предметных действий» [107]. Поэтому для овладения грамматическими средствами для обозначения местоположения предметов в пространстве, их пространственного взаимодействия ребенок, в первую очередь, должен освоить пространственные ориентировки в практической деятельности с предметами.

Таким образом, грамматический строй представляет собой совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний,

текстов), что предполагает сформированность навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций. Большинство исследователей основным механизмом усвоения ребенком грамматических средств языка и использования их в речи считают языковое обобщение и генерализацию грамматической формы.

При нормированном речевом развитии в среднем дошкольном возрасте дети усваивают основные формы согласования слов: существительных с прилагательными всех трех родов, с числительными в именительном падеже, изменяют слова по числам, родам, лицам, правильно употребляют предлоги в речи, изредка возникают ошибки при согласовании редко встречающихся или впервые встретившихся ребенку слов. В этом возрасте начинают усваиваться все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий.

Таким образом на основе анализа литературных источников, усвоение ребенком грамматического строя родного языка начинается с усвоения формоизменения основных частей речи, представляет собой последовательное усвоение и практическое использование языковых правил в собственной речи.

1.2. Особенности формирования грамматического строя речи у детей с моторной алалией

Моторная (экспрессивная) алалия — это языковое расстройство, которое характеризуется нарушением усвоения в онтогенезе экспрессивной речи инвентаря языковых единиц и правил их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в невозможности или в разладе производства грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных (артикуляторных) операций [42, с.6].

Причиной алалии являются органические поражения коры головного мозга в пренатальный, натальный или в ранний и постнатальный периоды.

Существует точка зрения, что у большинства детей с алалией имеются не резко выраженные множественные повреждения в обоих полушариях головного мозга [42, с.6].

Однако, как указывает В.А. Ковшиков, на сегодняшний день механизм алалии изучен недостаточно. В настоящее время в научной среде существует консенсус в отношении обусловленности алалии церебральной недостаточностью. Однако некоторые специалисты склонны объяснять алалию патологией моторики, другие — патологией некоторых сторон психической деятельности, третьи — избирательной недостаточностью в овладении языком как своеобразной знаковой системой.

В.А. Ковшиков [40] отмечает, что детям с моторной алалией бывает трудно строить умозаключения, хотя они в большинстве случаев устанавливают правильно отношения между фактами действительности. Основная причина трудностей – языковые расстройства, ограничения в использовании языковых средств. Следует отметить, что дефицит некоторых знаний и специфические недостатки мышления у детей с алалией принципиально отличаются от сходных аномалий у детей с олигофренией. Автор подчеркивает, что детям с алалией присущи специфические замены падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи, невербальными жестами, которые не выражают или изменяют обозначение пространственных отношений.

Профессор М.Е. Хватцев [102] обследуя детей с алалией для установления закономерностей в развитии речи, обнаружил, что при обучении речи у детей наблюдается «структурная константность фраз», что объясняется бедностью самостоятельной речи. У активных детей развитие устной речи не поспевает за интеллектуальным развитием и приводит к появлению мимико-жестовой речи. Аграмматизмы главным образом выражаются в неправильном употреблении предлогов, падежных окончаний, в пропуске слов в

предложении. В ходе развития словаря прежде появляются имена существительные, потом глаголы. Предлоги, наречия, прилагательные и союзы в речь входят поздно и в очень небольшом количестве.

Н.С. Жукова [33] отмечает, что при нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они длительно не замечают, что предлог и flexия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство.

Достаточно интересным к формированию грамматического строя у детей с моторной алалией выглядит подход О.Б. Сизовой. Она основывается на классификации способов вхождения в язык детей без речевых патологий. Этих стратегий 2 – референциальная и экспрессивная. При экспрессивной стратегии ребёнок активно осваивает языковые конструкции, не боясь сделать ошибки. Референциальные дети изучение языка основывают на подражательной деятельности взрослым.

По наблюдению О.Б. Сизовой, дети с эфферентными формами алалии (сочетающейся с сенсорными нарушениями) склонны к референциальной стратегии, в то время как дети с афферентной моторной алалией - предпочитают экспрессивные стратегии.

Для референциальных детей характерно длительное использование неизменяемых слов, т.е. функционирование грамматической системы у них инициируется позже, чем у экспрессивных сверстников. Это явление свойственно и для детей с эфферентной моторной алалией, для них характерны в дальнейшем наиболее трудно поддающиеся коррекции сбои в функционировании грамматической системы.

Особенности становления языковой системы у экспрессивных детей сопоставимы с характеристиками детей с афферентной моторной алалией и

синдромом морфологического дисграмматизма. Моторная программа высказывания, т.е. фрейм, «контур» слова, предложения оформляется посредством функционирования передних отделов коры. Этот параметр фонетического уровня порождения высказывания у детей с афферентной моторной алалией соответствует нормативному. Недостаточность восприятия обращенной речи имеется в структуре описываемого дефекта; в первую очередь она проявляется в относительно низкой способности к дифференциации формообразующих аффиксов. Вероятнее всего, для детей с эфферентной моторной алалией более подойдут способы освоения речи, основанные на подражании образцу, в то время как для детей с афферентной моторной алалией - способы усвоения закономерностей [84].

Результаты анализа речи детей с моторной алалией В.К. Воробьёвой [18] показали, что круг знания глагольных слов гораздо шире, чем круг употребления их в речи, т.к. в большинстве случаев дети правильно соотносят название действия с предметом. Наряду с правильным соотношением имелись и ошибочные случаи. Круг владения глагольным словарём невелик, однообразен и семантически не дифференцирован. Многие дети не знают точного названия глаголов, обозначая то или иное конкретное действие, заменяя их глаголами более общего характера (часто выступает глагол «делать»). Автор исследовала особенности использования глаголов в предложениях. Автор выявила следующие ассоциативные замены: 1) ассоциации по сходству («Мама стирает бельё» - «Мама моет»); 2) замены основанные на ассоциации по смежности («Тётя вешает бельё» - «Тётя стирает бельё»), они объясняются тем, что дети с алалией страдают общим снижением психической активности и, главным образом, снижение активной направленности в процессе акта припоминания; 3) ассоциации по контрасту («Девочка расчесывает волосы» - «Девочка путает волосы»). Таким образом, В.К. Воробьёва делает вывод, что ограниченная собственная речь держит ребёнка с алалией на том уровне речевого мышления, когда слово для него не обобщает в форме понятий существующие предметы и явления, а во многом

остаётся на уровне семантических комплексов, охватывая предметы и явления со сходным смыслом.

Б.М. Гриншпун [32] говорит, что дети с алалией после проведённой с ними работы, приобретают способность произносить слово в той или иной грамматической форме вслед за логопедом. Более того, они могут даже употребить его в синтаксической конструкции, но форма оказывается, как бы прикреплённой только к этому слову, она выучена вместе с ним и на другие слова по аналогии не переносится: самостоятельно конструировать формы слов дети с алалией не могут, у них не формируются модели.

Таким образом, моторная алалия представляет собой сложную речевую патологию, при которой страдают все стороны речи. Речевые нарушения особенно выражены в грамматическом строе речи. В большинстве случаев речевое недоразвитие может сопровождаться сниженным по сравнению с нормой интеллектуальным развитием (нижняя граница нормы), недоразвитием эмоционально-волевой сферы.

В своем исследовании мы придаем особое значение анализу соотношения активной и пассивной речи, а также качественному описанию результатов исследования у детей с моторной алалией. Вопрос соотношения активной и пассивной речи наиболее полно раскрыт в литературе, посвященной первоначальному периоду развития речи у нормальных детей. Отмечается, что пассивная речь предшествует появлению активной речи ребенка (В. Штерн, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Е.К. Каверина, А.Н. Гвоздев, М. Зеeman и многие другие), а также значительно опережает активную речь, когда последняя уже появилась (Н.А. Менчинская, В. Штерн, E. Williger и др.). Авторы показывают, что в первоначальный период развития речи понимание, являясь еще очень несовершенным, все же более дифференцировано по сравнению с активной речью.

В ряде исследований пассивная речь рассматривается как база, предпосылка для возникновения активной речи, как один из ее подготовительных элементов (Г.Л. Розенгарт-Пупко, К.Л. Якубовская).

При различных формах речевой патологии взаимосвязь активной и пассивной речи проявляется по-разному. При сенсорной афазии (как у детей, так и у взрослых) нарушение понимания речи отрицательно влияет на активную речь больных (Р.М. Боскис, А.Р. Лурия, Э.С. Бейн). Специальные исследования больных с моторной афазией показали, что глубокое поражение экспрессивной речи может вызвать вторичное нарушение понимания слова — «псевдосенсорное нарушение понимания» [54].

Нарушения понимания используемых языковых средств, обозначающих пространственные и временные отношения, в структуре алалии стали обсуждаться только в последнее время. Их роль в механизмах данной речевой патологии не определена, что позволяет различным авторам высказывать на этот счет противоположные мнения. Одни исследователи считают, что у детей с моторной алалией нарушается исключительно выражение временных и пространственных отношений только средствами устной речи (Ковшиков), другие утверждают, что нарушена не только вербализация этих отношений, но оказывается несформированной их чувственная основа (О.П. Гантимурова, И.Ф. Повалаки).

А.Г. Зикеев [36] выделяет три группы морфолого-синтаксических ошибок в грамматическом строе у детей с недоразвитием речи: ошибки, связанные с недифференцированным употреблением падежных окончаний существительных по родовой принадлежности, по типу склонения и отнесения к разряду одушевленности; ошибки в употреблении видовременных и залоговых форм глаголов; замены одних частей речи другими; ошибки в согласовании и управлении в синтаксических структурах.

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.

При глубоком недоразвитии речи употребление детьми грамматических форм, отражает по мнению Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, основные закономерности значительно более ранних периодов речевого онтогенеза, что проявляется в использовании существительных в именительном падеже в значении форм косвенных падежей. При более высоких уровнях речевого развития замены падежных форм сохраняются, но в качестве формы-заменителя выбирается формы другого косвенного падежа.

Характеризуя, на основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина, и Н.А. Никашина оценивают нарушения грамматического строя в зависимости от уровня речевого развития детей. Они отмечают, 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 [49].

При втором, более высоком уровне речевого развития, в речи детей появляются признаки грамматического словоизменения, но использование существительных в косвенных падежах при построении фразы носит случайный характер, предлоги употребляются редко, в неправильном значении, часто в речи опускаются.

Следует отметить, что на разных уровнях общего недоразвития отмечаются аграмматизмы. Характеризуя, грамматический строй на первом уровне речевого развития можно отметить что, наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-, трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («*дать*» — дать, взять; «*кíка*» — книга; «*пáка*» — палка); «контурных» слов из двух-трех слогов («*атóта*» — морковка, «*тяпáт*» — кровать, «*тjáти*» — мячик); фрагментов слов-

существительных и глаголов («*ко*» — корова, «*Бéя*» — Белоснежка, «*пи*» — пить, «*па*» — спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («*босё*» — большой, «*нака́*» — плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («*ко-ко*», «*бах*», «*му*», «*ав*») и т. п. В то время как, на втором уровне речевого развития дети, объединяя слова в словосочетания и фразу могут использовать способы согласования и управления как правильно, так их и нарушать их. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица.

Как показали данные специальной литературы, огромную роль в овладении ребенком устной речью играют все уровни языка, в частности семантическая, лексическая и синтаксическая, тесно взаимосвязаны. У детей с моторной алалией наблюдаются стойкие нарушения лексико-грамматического характера, обусловленные более поздними по сравнению с нормой становлением внутреннего программирования и грамматического структурирования речевого высказывания. Замедленный темп овладения морфологическими и синтаксическими действиями, трудности формирования языковых обобщений, особенности коммуникативного поведения детей с моторной алалией определяют специфику овладения ими сложноорганизованной грамматической системой языка. Анализ различных исследований указывает на необходимость определения симптоматики и механизмов речевых нарушений в сложной структуре дефекта у детей среднего дошкольного возраста с моторной алалией, что позволит найти адекватные приемы объяснения и введения языковых правил в речь детей.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений грамматического строя речи при моторной алалии

Исследования состояния речи у детей с речевой патологией широко представлены в работах Б.М. Гриншпуна, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской. Методики коррекции лексико-грамматической, просодической сторон речи раскрываются в исследованиях Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Назаровой, О.С. Орловой, А.В. Ястребовой, О.С. Ушаковой; методики развития речи детей дошкольного возраста предложены в работах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Л.А. Пеньевской, Н.В. Серебряковой, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, Е.А. Флериной, В.И. Яшиной.

Мы проанализировали различные подходы к обследованию грамматического строя речи у детей различными нарушениями речи и выяснили, что указания на затруднения в понимании речи у моторных алаликов имеются в работах Р.Е. Левиной, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинской, М.Е. Хватцева. Отдельные упоминания о тонких изменениях понимания речи при моторной алалии встречаются в работах С.С. Ляпидевского, О.В. Правдиной, Л.В. Мелеховой.

Особый интерес представляет методика обследования грамматического строя в пассивной речи детей с моторной алалией Б.М. Гриншпуна и С.Н. Шаховской [105]. Это методика общего обследования речи, её авторы в числе прочего исследуют понимание у детей грамматических форм и грамматических конструкций. Исследуется понимание связной речи в целом (зачитывается рассказ), понимание распространённых предложений («покажи девочку, которая держит бабочку»), понимание сложноподчинённых предложений: (Показать на картинках: «Лена потеряла карандаш, который был у Коли. Чей это был карандаш?») Ответить на вопрос: «Дети пошли в лес за грибами после того, как прошел дождь. Когда дети пошли за грибами: до дождя или после дождя?»), понимание конструкций с различными падежными

формами с использованием простых сюжетных картинок: «Покажи, чем девочка ловит бабочку?», «Кого ловит девочка?», «Кто ловит бабочку?»; предложных конструкций с предлогами НА, В, ПОД, ЗА, НАД, ИЗ, ОКОЛО и др. Однако в данной методике не предусмотрено исследования понимания морфологического состава слова – аффиксов и флексий.

Технология обследования была усовершенствована О.Е. Грибовой [31], а также Н.Н. Баль и Н.В. Дроздовой. Были введены задания на понимания единственных и множественных форм имён существительного, приставочных глаголов, предложно-падежных конструкций [11]. В методике О.Е. Грибовой особое внимание при исследовании словаря обращается на умение образовывать новые слова, используя суффиксально-префиксальные способы. Для определения степени сформированности навыков словообразования подбираются задания на образование:

- уменьшительных существительных мужского рода (ремешок, коврик, дубок), женского рода (лопатка, лужица), среднего рода (окошко, окошечко, пальтишко, платьице);

- существительных с суффиксами деятеля: - ник, - щик, - тель, - ист (дворник, учитель, строитель, пианист, футболист);

- приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (перепрыгнул, обогнул, отбежал; лил - вылил - полил - налил - подлил - слил);

- прилагательных: притяжательных с суффиксами «j» (лисья, волчья), «-ин» (мамин, Вовин); с суффиксами, выражающими характерологическую отнесенность: чив-, лив - (молчаливый, улыбчивый, хвастливый).

При обследовании грамматического строя языка ставится цель выяснить понимание и употребление предлогов, употребление родительного падежа, согласование существительных и прилагательных, образование сравнительной степени и прочих частей речи [31].

Исследование понимания грамматических форм, проведенное по методике Г. И. Жаренковой [32], позволяет выявить различные степени

импрессивного аграмматизма. Дети с тяжелой степенью недоразвития речи (I уровень) при выполнении инструкций с трудом и далеко не всегда учитывают грамматические формы, предлагаемые логопедом для обследования. Иногда они дают различные ответы на один тип задания или, наоборот, на разные задания — одинаковый ответ. Однотипные задания, следующие одно за другим, часто рожают неуверенность у детей, и их ответы становятся случайными. Выявляется непонимание форм единственного и множественного числа существительных, даже таких, которые изменяют форму и ударение (*дерево — деревья, шар — шары*). У детей этого уровня отсутствует понимание названных выше грамматических форм. Дети ориентируются на порядок расположения картинок, воспринимают различные формы слов как сходные. Они ориентируются на лексические значения слов в большей степени, чем на грамматические. Например, задания с предлогами *на, в, под* выполняются правильно в тех случаях, когда в задании используется привычное расположение обиходных предметов. Однако при выполнении заданий, конструкция которых не совпадает с привычной системой отношений слов внутри фразы, дети делают ошибки.

Понимание грамматических форм детьми со II уровнем речевого развития характеризуется различением некоторых грамматических форм: единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Однако часто понимание этих форм зависит от условий обследования (расположения картинок, влияния предшествующей инструкции). На более высоком уровне находится понимание предлогов.

Так, некоторые экспериментальные исследования построенные на основе исследования понимания грамматических форм по методике Г.И. Жаренковой, выдвигают предположения о том, что у детей с моторной алалией можно воспитать «чувствительность» к слову и его формам, но на иной основе по сравнению с нормально развивающимся ребенком (у которого, как известно, овладение грамматическими формами происходит

практическим путем), а именно на основе осознания. Специальное обучение пониманию грамматических форм может быть начато раньше, чем работа по развитию активной речи, так как пассивная речь более доступна и для ребенка с моторной алалией, чем речь активная.

Г.В. Чиркина в своих исследованиях также обращает внимание, что одной из особенностей речи обследуемых детей является расхождение (в некоторых случаях достаточно резко выраженное) между активной и пассивной речью. Среди них могут быть дети, активный словарь которых состоит из ограниченного числа искаженных, лепетно произносимых слов, тогда как пассивный словарь достаточно развит и понимание обиходной речи, на первый взгляд, не вызывает сомнений. Поэтому при обследовании должна быть создана экспериментальная ситуация, при которой выполнение заданий исключает необходимость устного ответа испытуемого. Детям предлагается действовать по речевой инструкции, правильное выполнение которой возможно лишь при условии понимания ребенком заданных грамматических форм.

Достаточно важным при диагностике является соблюдение онтогенетического принципа - материал должен даваться с учётом сроков и последовательности его развития в онтогенезе. В полной мере это применимо и к диагностике грамматической стороны речи. [11]

Проанализировав подходы к коррекции нарушений грамматической стороны речи при моторной алалии, мы пришли к выводу, что большинство специалистов придерживаются поэтапной схемы работы, где на каждом из этапов расширяется круг развиваемых языковых функций.

В исследованиях С. Н. Шаховской разработаны пути развития грамматического строя речи у детей, недоразвитие речи которых обусловлено моторной алалией. По результатам анализа характерных ошибок словоизменения существительных предложена последовательность работы и методы формирования грамматических категорий существительных, прилагательных и глаголов. Значительное внимание уделяется формированию

предложно-падежных форм существительных. Работу над каждой грамматической формой рекомендуется проводить в следующей последовательности: сначала формируется смысловое значение падежной или предложно-падежной формы, затем в однословных ответах отрабатывается использование «чистой» словоформы, после этого предложно-падежные формы существительных повторяются, а в дальнейшем самостоятельно конструируются. Работа над значением предлогов проводится параллельно с изучением падежей с последующей дифференциацией падежных форм. Автор предлагает включать отработанные падежные формы существительного в словосочетания и предложения так, чтобы слово последовательно ставилось в разные падежные формы. Такой подход позволяет ребенку пользоваться не заученными именными формами, а изменять слово в соответствии с замыслом. Но в предложенных С.Н. Шаховской методических рекомендациях не содержится указаний на то, какие значения грамматических форм необходимо отрабатывать у детей.

Л.Н. Ефименкова [31] предлагает начинать формирование грамматического строя речи у детей со вторым уровнем речевого развития, понимание которого совпадает с пониманием уровней в работах Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной. Преодоление грамматических нарушений связываются с процессом формирования экспрессивной речи ребенка, поэтому работу по устранению нарушения словоизменения существительных предлагается проводить в ходе работы над структурой фразы, над ее грамматическим оформлением. Для этого автор предлагает систему упражнений, в «основе которой лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного, к распространенному».

Распространение предложения рекомендуется проводить постепенно. Сначала в предложение включается существительное в форме винительного падежа в роли прямого дополнения, затем вводятся члены предложения, выраженные существительным в дательном, творительном падежах. И лишь после этого предлагается вводить в предложение косвенные дополнения,

выраженные существительным в винительном, дательном, творительном падежах. Однако в предложенных автором заданиях и конспектах занятий практическая дифференциация различных по значению грамматических форм слов не проводится. Таким образом, при формировании распространенного простого предложения учитель-логопед может опираться только на механическое введение в предложение нужной грамматической формы слова по образцу взрослого. Но, так как механизмы порождения высказывания у детей с моторной алалией нарушены, данные приемы могут оказаться недостаточно эффективными.

Рекомендации по проведению логопедической работы с детьми дошкольного возраста были разработаны Л.Е. Ефименковой с учетом уровня речевого развития, но без учета возрастной принадлежности детей. Несколько позднее рядом авторов были предприняты попытки разработки методик и создания программ логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи разного возраста, посещающих специальные группы учреждений коррекционного назначения: для работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста (С.А. Миронова), для логопедической работы в старшей и подготовительной группе специального детского сада (Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

Рекомендации С.А. Мироновой [56], предложенные для работы с неговорящими детьми младшего дошкольного возраста, направлены на достижение основной цели: сформировать у неговорящего ребенка словесные средства коммуникации. С.А. Миронова указывает, что у этих детей «понимание речи значительно лучше, чем ее активное применение, но оно ограничено ситуацией общения», отмечает недостаточное понимание и различение детьми грамматических форм, что затрудняет понимание речи взрослого. Ребенок в процессе логопедической работы должен овладеть пониманием грамматических значений рода, числа и падежа существительного, выражаемого окончанием. Основными приемами логопедической работы являются рассматривание реальных предметов и

действия с ними, рассматривание картинок, выполнение действий с предметами на основе применения речевой инструкции логопеда, но в методике нет указаний на то, каким образом кроме непосредственного повторения за взрослым, ребенок может овладеть значением той или иной грамматической формы слова, как вызвать и закрепить в сознании ребенка связь между звуковой формой и реальной ситуацией.

Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т.В. Туманова [106] предлагают выделить три основных периода коррекционного обучения. При этом практическое усвоение грамматических средств языка выделяется в качестве важнейшей задачи коррекционной работы.

В первый период работы создается 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» [97, 54]. 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» [97, 72] 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», так как эти предлоги, по мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной,

появляются в речи детей в процессе онтогенеза одними из первых и легко модулируются в наглядной ситуации. Авторы предлагают на первом этапе работы над значение грамматических форм слов уточнять их понимание в наглядной ситуации, затем, опираясь, на формально-звуковые признаки, выделять разные грамматические формы в ряду других.

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

Н.В. Нищева выделяет 3 этапа коррекции моторной алалии. Коррекция грамматической стороны речи производится на II этапе формируется фразовая речь, усложняется словарь и структура фразы. Особое внимание уделяется грамматическому оформлению предложения.

Е.Р. Мустаева так же использует 3-этапную схему, которая предусматривает развитие грамматики на втором этапе. Которая заключается в формировании внутренней предикативной схемы высказывания, основываясь на ориентировочно-исследовательской деятельности детей по подбору нужных словоформ. Далее рассматривается работа по развитию моторной кинетической организации высказывания (этап самостоятельного построения и сознательного выбора нужных языковых компонентов речевого высказывания во внешнем плане. Подбор и уточнение правильных грамматических форм [61].

Жуковой Н.С., Филичевой Т.Б. была предложена система логопедического воздействия, которая опирается на закономерности и поступательный характер усвоения детьми родного (русского) языка при правильном формировании речевой функции. В основу предлагаемой системы формирования устной речи детей положена такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития. Данная система имеет пять этапов обучения. На втором этапе обучения грамматический строй речи характеризуется полным отсутствием

способности к словоизменению и полным отсутствием синтаксических конструкций. В своей речи дети используют слова только в той «исходной» форме, которая была ими заимствована из речи окружающих. Ведется работа в понимании по различению грамматических форм. На третьем этапе обучения прослеживается отсутствие грамматических связей слов между собой, наличие единичных случаев правильного использования флексий 3-го лица у глаголов изъявительного наклонения, но слова остаются еще грамматически никак не связанными между собой. Аграмматичные конструкции не вытесняются появившимися правильно построенными грамматическими стереотипам, и предложения из вновь усваиваемых слов продолжают строиться по старым образцам. На четвертом этапе обучения работа ведется в следующих направлениях: формирование навыков грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов, учить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов. Данный уровень характеризуется как начало усвоения словоизменения, которое протекает со своими специфическими закономерностями. На данном этапе дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно. К пятому этапу обучения характерны самые разнообразные проявления аграмматизма: аморфные слова, императивно-инфинитивные формы глаголов на месте изъявительного наклонения, смешение флексивных элементов, употребление слов без флексий. Основными задачами этапа продолжать работу по словоизменению, научить детей согласовывать местоимение и прилагательное с существительным.

Разрабатывая систему коррекционной работы с детьми, имеющими моторную алалию, недоразвитие речи которых проявляется в полном отсутствии экспрессивной речи, Е.Ф. Собонович также уделяет значительное внимание проблеме преодоления нарушений словоизменения существительных. Предлагаемая методика строится с учетом психологических закономерностей усвоения речевого материала и в качестве основной цели логопедической работы автор рассматривает «формирование

речевых механизмов, которые помогли бы ребенку усвоить основные элементы языка их соединения и использования в речи».

В отличие от ряда других методик, Е.Ф. Собонович предлагает отказаться от «симпотомологического подхода в коррекционном обучении – от метода формирования отдельных грамматических форм и синтаксических категорий» [81]. Для реализации основной цели автором была выработана последовательность работы над формированием операций, позволяющих ребенку овладеть анализом языковых явлений. Особое место в работе над нормативным словоизменением занимает в предложенной системе работы формирование операций, подготавливающих вычленение морфологических элементов языка, для чего используются разнообразные упражнения на осознание фонетических элементов языка, на отработку слогового восприятия и воспроизведения речи, развития умения замечать различия в звучании слова. Спонтанное появление в речи ребенка слов и предложений становится возможным только после того, как на основе сформированных операций вычленения морфологических элементов языка проводится работа по целенаправленному накоплению наблюдений над речью и ее грамматически оформлением. В качестве основного приема работы используется многократное повторение логопедом синтаксических конструкций, включающих определенное существительное в разных грамматических формах. Развитие операций вычленения морфологических элементов проводится на уровне пассивной речи, затем происходит непроизвольное возникновение речевых реакций самого ребенка. И только после этого, по мнению автора, становится возможным включение в коррекционную работу упражнений, направленных на развитие активной речи ребенка, актуализацию и конструирование словоформ. Активизация речи детей проходит в ситуациях, знакомых детям (логопед повторяет речевой материал, оставляя место для речевой активности детей). На заключительном этапе коррекционной работы автор считает возможным использовать упражнения на подстановку в предложения и связный текст слов в определенной грамматической форме,

составление связного рассказа с опорой на вопросы, составление словосочетаний по линии парадигматических отношений (в специально подобранном тексте одно и то же слово последовательно изменяется по падежам) и другие приемы. Таким образом, предложенные Е.Ф. Собонович приемы работы по включению в речь ребенка с тяжелым проявлением недоразвития речи позволяют сформировать готовность к оперированию морфологическими элементами языка в процессе порождения речевого высказывания.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают преодолевать нарушения грамматического строя речи путем формирования операций выбора «языковых единиц из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры» [47, с 70]. Поэтому сформированные у ребенка грамматические словоформы закрепляются сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, и далее в связном высказывании.

В «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией Л. В. Лопатиной отмечено, что одним из основных направлений логопедической работы в среднем дошкольном возрасте является развитие навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов синтаксических конструкций. В среднем дошкольном возрасте работа направлена на формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в импрессивной и экспрессивной речи. Данное направление подразумевает совершенствование навыков употребления форм единственного и множественного числа существительных мужского и женского рода в именительном падеже с окончаниями-ы (шар — шары), -и (кошка — кошки), -а (дом — дома). Обучение употреблению форм единственного и множественного числа среднего рода в именительном падеже с окончанием -а (зеркало — зеркала, окно — окна). Совершенствование навыков изменения существительных

мужского и женского рода единственного числа по падежам (без предлогов). Обучение изменению существительных мужского и женского рода единственного числа по падежам с предлогами. Обучение изменению существительных среднего рода единственного числа по падежам без предлогов (В домике дядюшки Тыквы нет чего? — Окна.) и с предлогами (От чего отъехала машина? — От дерева; Где растет гриб? — Под деревом; На чем растут листья? — На дереве.). Обучение изменению одушевленных и неодушевленных существительных мужского, женского рода и существительных среднего рода множественного числа по падежам. Обучение правильному употреблению несклоняемых существительных (пальто, кино, лото, домино, какао). Совершенствование навыков употребления глаголов в форме повелительного наклонения 2-го лица единственного числа настоящего времени, глаголов в форме изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени. Обучение правильному употреблению глаголов совершенного и несовершенного вида (рисовал — нарисовал). Совершенствование навыков согласования прилагательных с существительными мужского и женского рода единственного числа в именительном и косвенных падежах. Обучение согласованию прилагательных с существительными мужского и женского рода множественного числа в именительном и косвенных падежах (голубые шары, голубых шаров). Обучение согласованию прилагательных с существительными среднего рода единственного и множественного числа в именительном и косвенных падежах (большое окно, больших окон). Обучение правильному употреблению словосочетаний: количественное числительное (два и пять) и существительное (два шара, пять шаров; две пчелы, пять пчел; два окна, пять окон; два пера, пять перьев). Совершенствование навыков правильного употребления предложных конструкций с предлогами (в, из, на, под, за, у, с, около, перед, от, к, по, из, под, из-за) и навыка различения предлогов (в — из, на — под, к — от, на — с). Совершенствование навыков употребления

словообразовательных моделей: – существительных, образованных с помощью продуктивных и менее продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк-, -оньк-, -еньк-, -онок, -енок, -ышек, -ышк-, -ушк-, -юшк-, ишк-); – звукоподражательных глаголов (ворона каркает, кошка мяукает, воробей чирикает, петух кукарекает, курица кудахчет); – глаголов, образованных от существительных (отыменное образование глаголов: мыло — мылит, краска — красит, учитель — учит, строитель — строит); – глаголов, образованных с помощью приставок (в-, вы-, на-, при-); – притяжательных прилагательных, образованных с помощью продуктивного суффикса -ин-(мамина кофта, папина газета) и с помощью менее продуктивного суффикса -и-без чередования(лисий, рыбий); – относительных прилагательных с суффиксами: -ов-, -ев-, -н-, -ан-, енн-(шерстяной, банановый, грушевый, соломенный, железный). Совершенствование навыка самостоятельного употребления отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей.

Рассмотренные нами подходы коррекционного воздействия формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, в том числе и детей с моторной алалией учитывают тщательную последовательность овладения грамматическим строем речи, включая онтогенетические закономерности. Работа по формированию строится уже на начальных этапах обучения и имеет дифференцированный подход. Все программы основываются на уточнении значений слов, формировании обобщающих понятий, обучению стандартным и наиболее продуктивным способам словоизменения, словообразования, а также формированию синтаксических связей в составе простого предложения с помощью ответов на вопросы.

Можно отметить, таким образом, что в имеющихся в распоряжении логопедов методиках коррекционной работы вопрос формирования и отработки грамматических форм в речи детей с тяжелыми нарушениями решается по-разному. В ряде работ раскрываются методы и

последовательность работы по развитию грамматического строя речи, но не конкретизировано содержание и последовательность работы по преодолению нарушений процессов словоизменения, словообразования и др. в рекомендациях других авторов предложена последовательность работы над каждой грамматической формой, но не определено содержание работы над лексико-грамматическим значением словоформ. В некоторых исследованиях работу над грамматическим строем речи рекомендуется проводить в соответствии с закономерностями и последовательностью его формирования в онтогенезе, но содержание и методы разработаны без учета лексико-грамматического значения каждой грамматической формы.

Говоря о работе над формированием грамматического строя, в ходе спонтанного развития детей с моторной алалией состояние их речи не остается неизменным: в ней наблюдается замедление по темпам развития. Это развитие резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Если у нормальных детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, т. е. деятельность, опосредованная системой языковых знаков, образующейся в свою очередь в процессе развития речевой деятельности, то у детей с моторной алалией в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т. е. у них не создается система. Поэтому дети с моторной алалией в процессе своего развития лишь переходят с одного уровня недоразвития речи на другой, оставаясь по сути дела неговорящими (или плохо говорящими) детьми, а затем и подростками.

Работа по «грамматическому» развитию у детей с моторной алалией должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие на первоначальных этапах позволит обойти те специфические для детей с моторной алалией трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития. При составлении программ

грамматического развития для детей с моторной алалией очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребенок. Данный минимум можно проследить по результатам диагностики, так как она дает возможность отследить минимальные проявления зачатков грамматического строя речи. Ребенок должен овладеть определенным кругом грамматических конструкций (синтаксических и морфологических), так как овладение всеми конструкциями сразу невозможно. Из конструкций, которыми располагает язык, должны быть отобраны: а) наиболее существенные в связи с работой по развитию предикативной функции речи; б) наиболее типичные для разговорной (диалогической) речи; в) наиболее часто в ней встречающиеся.

При этом необходимо обратить внимание на логопедическую работу, возникающую в связи с особенностями овладения детьми с моторной алалией грамматическим строем. После работы, проведенной с ними, приобретают способность произносить слово в той или иной форме вслед за логопедом. Более того, они могут даже правильно употребить его в синтаксической конструкции, но форма оказывается, как бы прикрепленной только к этому слову, она выучена вместе с этим словом и на другие слова по аналогии не переносится: самостоятельно конструировать формы слов данная категория детей не может, у них не формируется модель. Поэтому задачей логопедического обучения является создание грамматических моделей. Так как модели, которые приобретает ребенок с моторной алалией в процессе логопедической работы, часто смешиваются в речевом употреблении, недостаточно дифференцированы по значению и звучанию, поэтому логопеду необходимо включить и работу над грамматическими противопоставлениями.

Таким образом, работа над формированием грамматического строя предусматривает не коллекционирование ребенком форм и конструкций, не количественный их охват, а овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать **выводы**, значимые для организации и проведения констатирующего эксперимента:

1. Грамматический строй представляет собой совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов), что предполагает сформированность навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций.

При нормированном речевом развитии к среднему дошкольному возрасту дети усваивают основные формы согласования слов: существительных с прилагательными всех трех родов, с числительными в именительном падеже, изменяют слова по числам, родам, лицам, правильно употребляют предлоги в речи, изредка возникают ошибки при согласовании редко встречающихся или впервые встретившихся ребенку слов. В этом возрасте начинают усваиваться все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий.

2. Развитие грамматического строя речи у детей с моторной алалией резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Если у нормальных детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, т. е. деятельность, опосредованная системой языковых знаков, то у детей с моторной алалией в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т. е. у них не создается система.

3. Следует отметить, что на разных уровнях общего недоразвития отмечаются аграмматизмы. Характеризуя, грамматический строй на первом уровне речевого развития можно отметить что, наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. В то время как, на втором уровне речевого развития

дети, объединяя слова в словосочетания и фразу могут использовать способы согласования и управления как правильно, так их и нарушать их. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Учет, различий в проявлениях нарушений грамматического строя у детей с моторной алалией 4 -5 лет, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней, отдельно в отношении употребления и отдельно в отношении понимания грамматических форм слова, словообразовательных моделей, различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций, позволяет дифференцированно подойти к составлению методических рекомендаций для данной категории детей.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление особенностей и уровней сформированности грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней.

Констатирующий эксперимент проводился на базе «Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303 комбинированного вида»» города Красноярск. В данном учреждении функционирует двенадцать групп из них: одна физиологическая группа и одиннадцать групп компенсирующей направленности. В шести группах компенсирующей направленности реализуется «Адаптированная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», составленная на основе «Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» (под редакцией Л.В. Лопатиной). Дети зачисляются в группу компенсирующей направленности по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа, что обусловлено трудностями комплектования экспериментальных групп. Первый этап с 1 февраля по 1 марта 2015 года, второй этап с 1 октября по 1 ноября 2015 года.

Для проведения констатирующего эксперимента нами было сформировано три группы испытуемых:

экспериментальная группа 1 – 10 испытуемых, имеющих моторную алалию, общее недоразвитие I уровня;

экспериментальная группа 2 – 10 испытуемых, имеющих моторную алалию, общее недоразвитие II уровня;

контрольная группа – 10 испытуемых, нормы речевого развития. При комплектовании группы учитывался:

- Возраст испытуемых (4-5 лет)
- Характер дефекта: для экспериментальных групп 1 и 2 – моторная алалия; для контрольной группы – норма речевого развития.
- Уровни речевого развития: экспериментальная группа 1 – общее недоразвитие I уровня; экспериментальная группа 2 – общее недоразвитие II уровня.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации получены следующие данные об испытуемых.

В экспериментальную группу 1 вошли 10 человек, имеющих заключение «общее недоразвитие речи I уровня, моторная алалия» в возрасте от 4 до 5,5 лет, среди них 40% (4 человека) в возрасте 4-4,5 лет, 30% (3 человека) в возрасте 4,5 – 5 лет, 30% (3 человека) – в возрасте 5 – 5,5 лет.

Сопутствующие диагнозы: 20% (2 человека) - F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 25% (5 человек) испытуемых имеют заключение F80.82 «Задержки речевого развития, сочетающиеся с задержкой интеллектуального развития и специфическими расстройствами учебных навыков», 10% (1 человек) – недостаточное развитие познавательной деятельности. Помимо нарушений речи, у детей наблюдаются значительные нарушения памяти, внимания. У 50% наблюдаются проблемы с игровой деятельностью.

В экспериментальную группу 2 вошли 10 человек, имеющих заключение «общее недоразвитие речи II уровня, моторная алалия» в возрасте от 4 до 5,5 лет, в том числе 30% - в возрасте 4-4,5 года, 50% (5 человек) в возрасте 4,5- 5 лет, 20% (2 человека) – в возрасте 5-5,5 лет.

Сопутствующие диагнозы: 30% (3 человека), F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и

дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 10% (1 человек)-миотонический синдром, 10% (1 человек) F80.1 «Расстройство экспрессивной речи». Встречаются менее выраженные, чем в первой группе, нарушения памяти и внимания, хорошая игровая деятельность.

В контрольную группу вошли 10 человек от 4 до 5,5 лет из них 50% (2 человека) – от 4 до 4,5 лет; 40% (4 человека) – от 4,5 до 5 лет; 20% (2 человека) – 5 – 5,5лет.

Двое – с признаками нарушения внимания, расторможенности, нарушений внимания. У большинства детей наблюдается развитие памяти и внимания в рамках возрастной нормы, хорошая игровая деятельность дети с расторможенностью имеют трудности с произвольным вниманием.

Подробное описание групп приведено в приложении (Приложение 1).

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя Фотековой Т.А. и Ахутиной Т.В. [102], Ефименковой Л.Н. [35], Чиркиной Г.В. [58], Волковой Г.А. [18], Коненковой И.Д. [44]. Стимульный материал, предложенный Иншаковой О.Б. [41], Смирновой И.А. [87], Руслановой Н.С. [65]. Для анализа и обработки результатов констатирующего эксперимента использовалась бальная оценка предложенная, Фотековой Т.А. [102].

Авторский вклад заключался в разработке общей схемы обследования грамматических конструкций не только в активной, но и в пассивной речи ребёнка, в подборе заданий и стимульного материала по каждому блоку и серии заданий, в адаптации бальной системы, предложенной Фотековой Т.А. в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых.

Основные используемые методики диагностики речи предполагают обследование грамматического строя активной речи. В пассивной речи большее внимание уделяется словарному запасу. Однако при работе с детьми с моторной алалией, следует учитывать, что наряду с нарушением воспроизведения речи выступает нарушение и понимания речи. Поэтому

подходя к разработке и организации эксперимента, мы руководствовались следующими соображениями. Так как для детей с моторной алалией характерно резкое отставание развития активной речи, что часто не позволяло использовать их самостоятельную речь для какого-либо суждения о понимании речи. Поэтому в экспериментальной методике мы сделали упор не только на употребление, но и на понимание грамматических форм.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 блока:

- I. Исследование словоизменения
- II. Исследование словообразования
- III. Исследование понимания и употребления предлогов
- IV. Исследование синтаксиса

I. Блок направлен на исследование словоизменения, включает в себя 3 серии заданий, направленных на употребление и понимания слов в изменённой форме (число, падеж). В упражнениях на употребление ребёнку предлагается описать картинку или закончить фразу, в упражнениях на понимание – подобрать правильную картинку. Задания этого блока включают:

Употребление и понимание множественного числа существительных в именительном падеже (12 заданий);

Употребление и понимание формы третьего лица множественного числа глагола (12 заданий);

Категория падежа, употребление формы косвенных падежей существительных в единственном числе (12 заданий).

По 1 и 2 серии заданий понимание и употребление обследуется отдельно. По 3 серии заданий обследовалось только употребление.

II блок направлен на исследование словообразовательных процессов включает три серии заданий, исследующих навыки употребления и понимания новых слов, образованных при помощи суффиксов и приставок.

1. Употребление и понимание названий детенышей животных и птиц (12 заданий);

2. Употребление и понимание существительных в уменьшительно-ласкательной форме (12 заданий);
3. Употребление и понимание приставочных глаголов (12 заданий);

III блок направлен на исследование понимания и употребления предлогов -в, -на, -под, -за, -из, -над у детей в процессе манипуляции с предметом, в заданиях на употребление ребёнку в процессе игры предлагается ответить на вопрос «где», «куда», над чем» и пр., подразумевающий употребление предлога. В упражнении на понимание ребёнок выполняет инструкцию, содержащую пространственный предлог.

IV блок- исследование синтаксических конструкций. Ребёнку предлагается описать картинку при помощи короткого предложения. Дается образец описания. Оценивается развёрнутость синтаксических конструкций. Правильность их употребления.

Подробное описание методики представлено в приложении (Приложение 2).

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

2.2.1. Анализ результатов исследования словоизменения

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку и каждой серии заданий констатирующего эксперимента.

При суммировании баллов за каждую серию заданий абсолютное значение переводится в процентное выражение.

Процентное выражение по каждой серии соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень (выше среднего) – 100-80%;

III уровень (средний) – 79,9-65%;

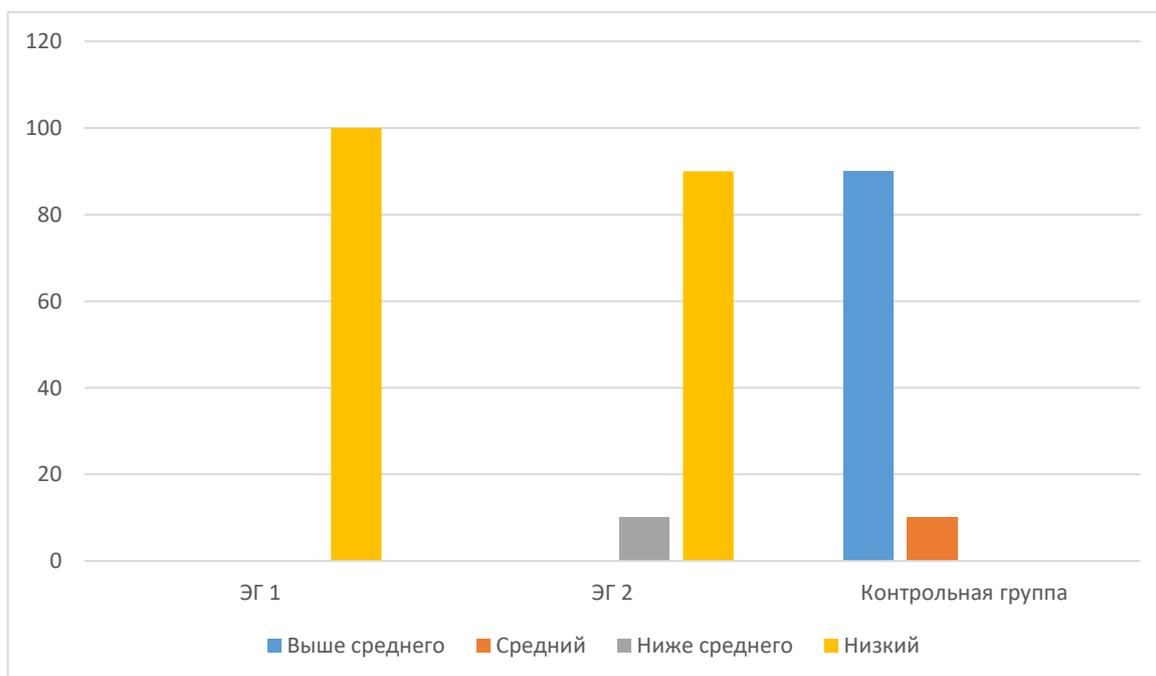
II уровень (ниже среднего) – 64,9-50%;

I уровень (низкий)– 49,9% и ниже.

Ниже представлены данные по первому блоку констатирующего эксперимента «Исследование словоизменения».

Результаты выполнения первой серии заданий «Употребление и понимание множественного числа существительных в именительном падеже» представлены в гистограммах (рис.1 и рис. 2) и таблице №1, №2. (Приложение 2).

Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения употреблять множественное число существительных в именительном падеже (%)



Уровень выше среднего продемонстрировали 90% испытуемых контрольной группы (норма речевого развития), однако 10% (1 человек) испытуемых продемонстрировали средний уровень, совершив единичную ошибку, употребление главенствующего окончания –Ы письмо- письмы. Уровень ниже среднего показали 10% (1 человек) испытуемых из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Как видно на гистограмме все дети экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и большая часть 90% (9 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) продемонстрировали низкий уровень. Хотя в целом между двумя экспериментальными группами в уровнях нет отличий, но баллы за выполнение заданий испытуемые набирали разные. Так в экспериментальной группе 1 (моторная алалия, ОНР I уровня)

медиальное значение – 7 баллов, а в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) – 14 баллов.

В ходе исследования было выявлено, что умение употреблять множественное число существительных в именительном падеже недостаточно сформировано у испытуемых обеих экспериментальных групп.

У детей в экспериментальных группах встречались следующие ошибки:

1. Грубые аграмматизмы:

- Употребление звукоподражания вместо слова («ту» или «ту-ту» вместо «поезд» и т.д.)

- Замена существительного глаголом («эхать» вместо «поезд»)

- Употребление фрагмента слова («по» - «поезд», «ись» - письмо)

- Употребление слова в начальной форме (единственное число именительного падежа)

- Использование неподходящей или несуществующей формы («поесЮ»)

2. Негрубые аграмматизмы:

- Унификация места ударного слога, т. е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова (дОмы вместо домА, письмЫИ вместо пИсьма, пОеси или пОесы вместо поездА). Эти ошибки носят негрубый характер, поскольку свидетельствуют об усвоении детьми правил употребления ударных и безударных окончаний, однако дети не усвоили, в каком слове окончание является ударным, а в каком – безударным.

- употребление главенствующего окончания -Ы

3. Ошибки фонетического оформления: выражаются в основном в смягчении согласных (оси, вапи) или заменой сложных фонем более простыми, в пропуске согласных из стечения (с вместо зд в слове «поезда») так и более грубые, связанные с заменой фонемы (оки вместо осы)

Среди детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) 100% детей допускали грубые аграмматизмы, при этом звукоподражаниями пользовались 40% (4 человека), 60% (6 человек) -

использовали фрагменты слов, 50% (5 человек) - начальную форму слова либо неправильную или несуществующую форму слова. 40% детей допускали грубые аграмматизмы наряду с негрубыми, но при этом грубые количественно преобладали.

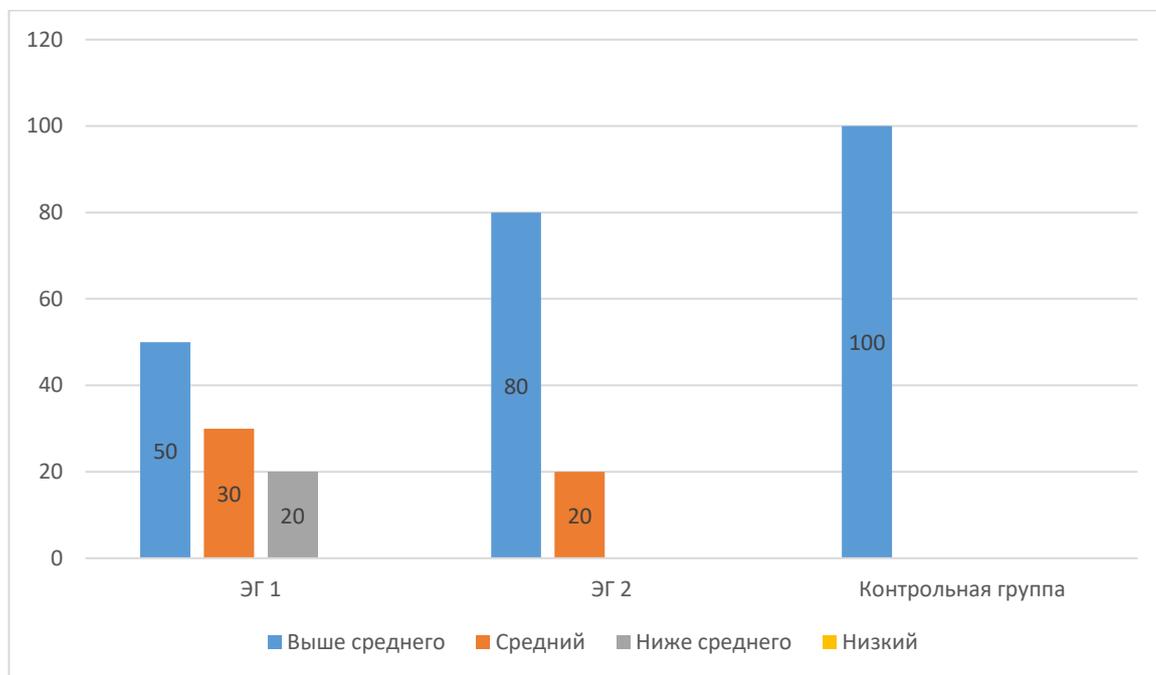
Среди детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) 100% (9 человек) допускали грубые аграмматизмы, но при этом у всех детей преобладала начальная форма слова либо неправильная или несуществующая форма слова. Все дети допускали грубые аграмматизмы наряду с негрубыми, но при этом грубые количественно преобладали в 90% случаев, только 10% случаев (1 человек) грубые ошибки носили эпизодический характер.

Дети из контрольной группы (норма речевого развития) допускали единичные негрубые аграмматизмы - 20% (2 человека)

Таким образом, среди испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня), экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) при выполнении заданий на употребление множественного числа имени существительного процессы генерализации либо не проявляются, либо проявляются эпизодически. При этом отсутствие проявлений генерализации и усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации) характерно для большей части детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). Использование «двойной» стратегии - усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации) в большей части случаев и овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы – наблюдались у меньшей части детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и подавляющего большинства детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). При этом в случаях частичного овладения процессом расчленения слова на морфемы проявлялась сверхгенерализация, которая выражалась в унификации произнесения ударного слога и употребление главенствующего окончания.

Далее в гистограмме (рис.2) и таблице №2 (Приложение 2) рассмотрим результаты исследования понимания категории числа существительных.

Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания категории числа существительных (%)



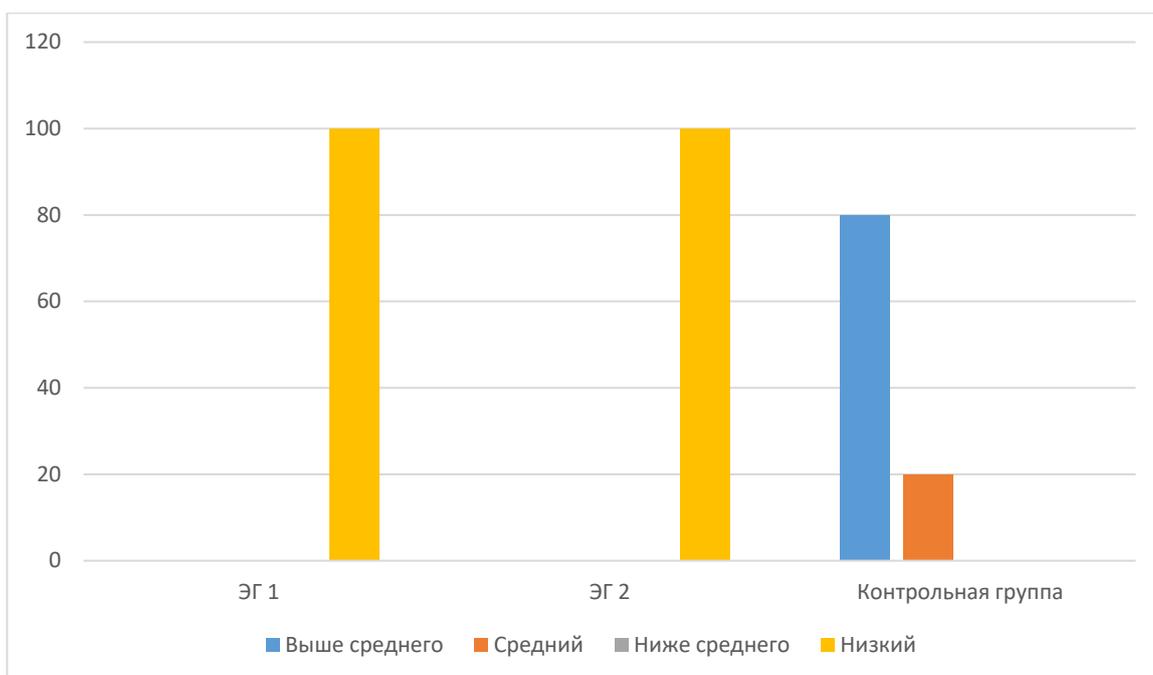
Из гистограммы мы видим, что 100% (10 человек) испытуемых контрольной группы (норма речевого развития) показали уровень выше среднего. Уровень выше среднего продемонстрировали 50% (5 человек) испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 80% испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Средний уровень продемонстрировали 30% испытуемых (3 человека) экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и 20% (2 человека) экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). Уровень ниже среднего показали 20% (2 человека) экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня).

Задания, направленные на понимание существительных во множественном числе именительного падежа испытуемые, выполнили более успешно. Можно было отметить у испытуемых из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) успешное выполнение заданий на

понимание категории числа существительных в именительном падеже, если ударение падало на последний слог. Если слова имели ударение на других слогах, то понимание возникало, но было неустойчивым. При одном и том же задании показывали в одном случае один предмет, а в другом — несколько 20% испытуемых (2 человека) из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). У 100% испытуемых из обеих экспериментальных групп не возникло проблем в заданиях с часто встречающимся в обиходе и имеющим наиболее простой способ образования множественного числа существительных в именительном падеже. Затруднение в понимании грамматических форм слов с ударением не на последнем слоге возникло у 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и у 50% (5 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) потому, что окончания этих слов в силу безударности звучат неотчетливо.

Результаты выполнения второй серии заданий «Употребление и понимание формы третьего лица множественного числа глагола» представлены в гистограммах (рис.3), (рис. 4) и таблице №3, №4 (Приложение 2).

Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения употреблять категории числа глагола (%)



Уровень выше среднего показали 80% испытуемых (8 детей) контрольной группы (норма речевого развития) и только 20% испытуемых (2 человека) допустили ошибки по типу сверхгенерализации и тем самым показали средний уровень. Из гистограммы видно, что низкий уровень продемонстрировали 100% (10 человек) испытуемых, как в экспериментальной группе 1 (моторная алалия, ОНР I уровня), так и в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Медиальное значение за выполненные задания у испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I) составило 2,5 балла. При этом в экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР II) медиальное значение за выполнение заданий составило 15.

В ходе исследования было выявлено недостаточно сформированное данное умение. При выполнении заданий этой серии встречались следующие характерные ошибки:

1. Грубые аграмматизмы:

- Употребление фрагмента слова («та» - «читают», «зи» - лежит)
- Употребление несуществующей формы слова («моэ» - моют, «бээт» - «бегут»)

- Употребление слова в начальной форме или неправильной(неопределённая форма глагола, 3 лицо единственного числа, прошедшее время единственного числа)

2. Негрубые аграмматизмы:

-Игнорирование чередований конечных согласных («бежут» или «бежат»).

- использование неправильных окончаний при спряжении (сидут вместо сидят, дезут вместо держат). Основную трудность составили задания на употребление окончаний –ат, -ят, -ут.

- смягчение или отвердение согласной (едют вместо едут, сидат вместо сидят) – в данном случае мы постарались разделить случаи неправильного употребления окончаний и не различия фонем, учитывались те случаи, когда ребёнок может произнести слово «дятел», «дядя», но вместо «сидят» употребляет форму «сидат».

3. Ошибки фонетического оформления («сикат» вместо «сидят»).

Среди детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) 100% детей допускали грубые аграмматизмы, при этом 70% (7 человек) использовали фрагменты слов, 80% (8 человек)- начальную форму слова либо неправильную или несуществующую форму слова. 30% детей допускали грубые аграмматизмы наряду с негрубыми, но при этом грубые количественно преобладали.

Среди детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) 100% (10 человек) допускали грубые аграмматизмы, но при этом у всех детей преобладала начальная форма, либо неправильная или несуществующая форма слова. Все дети допускали грубые аграмматизмы наряду с негрубыми, но при этом грубые количественно преобладали.

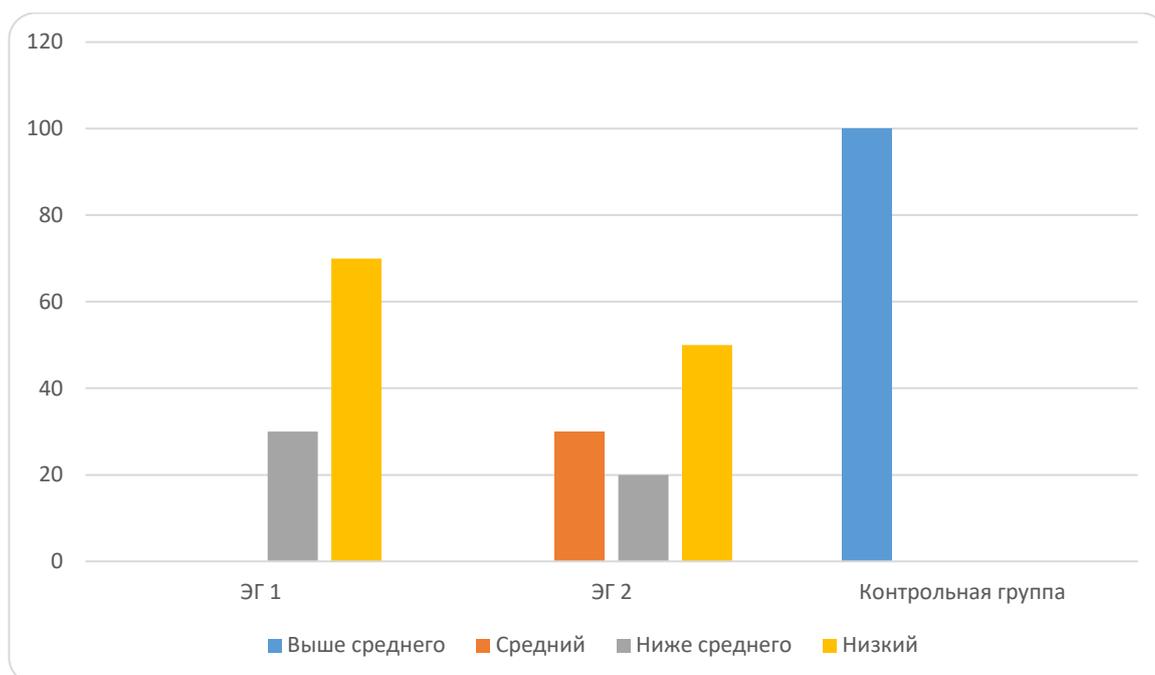
Дети из контрольной группы (норма речевого развития) допускали негрубые аграмматизмы - 20% (2 человека)

Таким образом, среди детей с ОНР при выполнении заданий на употребление множественного числа глагола третьего лица настоящего

времени процессы генерализации либо не проявляются, либо проявляются эпизодически. При этом, так же, как и в случае употребления множественной формы имён существительных, отсутствие проявлений генерализации и усвоение слов в целостном виде характерно для большей части детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). Использование «двойной» стратегии – усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации) в большей части случаев и овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы – наблюдались у меньшей части детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и всех большинства детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). При этом в случаях попыток изменения формы глагола, эти попытки происходили по принципу сверхгенерализации, которая выражалась в унификации окончаний глаголов множественного числа в виде предпочтения форм -ат (ят) или - ут (ют) для всех глаголов множественного числа.

Далее в гистограмме (рис. 4) и таблице №4 (Приложение 2) представлены результаты исследования понимания формы третьего лица множественного числа глагола.

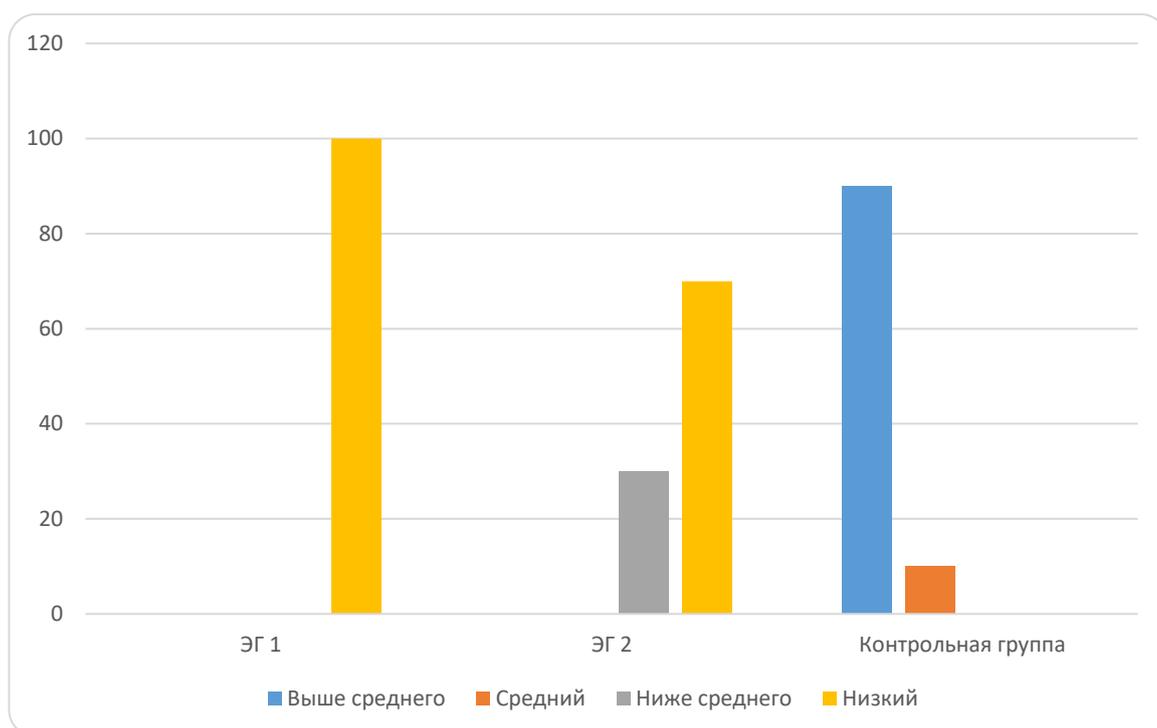
Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания категории числа глагола (%)



Как видно из гистограммы уровень выше среднего продемонстрировали 100% (10 человек) испытуемых контрольной группы (норма речевого развития). Средний уровень составил 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Низкий уровень показали 50% испытуемых (5 человек) экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и 70% (7 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня), так как при исследовании понимания категории числа глагола дети иногда сбивались с правильного ответа. Стоило экспериментатору два раза подряд предложить одно и то же задание на различение определенной грамматической формы, как испытуемый показывал не одну и ту же, а разные сопоставляемые картинки. У большинства испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) отсутствовало понимание формы третьего лица глаголов настоящего времени. У многих испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) наблюдались сильные колебания при ответах: они не могли сразу выбрать нужную картинку и указывали попеременно то на одну, то на другую из одной пары. Чаще эти колебания заканчивались правильным ответом.

Результаты выполнения третьей серии заданий «Категория падежа, употребление формы косвенных падежей существительных в единственном числе» представлены в гистограммах(рис.5), (рис. 6) и таблице №5, №6 (Приложение 2).

Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения употреблять формы косвенных падежей существительных в единственном числе (%)



Испытуемые контрольной группы (норма речевого развития) показали 90% (9 человек) выше среднего уровня при выполнении заданий они не испытывали никаких затруднений. У 10% (1 человек) испытуемых контрольной группы возникли трудности при выполнении заданий данного характера им потребовалась незначительная стимулирующая помощь, поэтому они продемонстрировали средний уровень. Уровень ниже среднего показали 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Из гистограммы видно, что 100% (10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 70% экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) продемонстрировали низкий уровень.

На основании анализа полученных данных мы пришли к выводу, что наиболее сформированным у испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) оказались дательный падеж и винительный падежи, при образовании имени существительного в этих падежах возникло меньшее количество ошибок.

1. Грубые аграмматизмы:

- Употребление звукоподражаний
- Употребление контурных слов (чаще всего – набор гласных, воспроизводящих слоговую структуру)
- Употребление фрагмента слова («ись» - «кошка, «апа» -собака)
- Употребление слова в начальной форме
- Употребление несуществующей формы слова («молоки»), смешение не похожих падежных форм.

2. Негрубые аграмматизмы:

- Смешение похожих падежных форм, чаще всего – именительного и родительного падежей.
- Использование неправильных предлогов

3. Ошибки фонетического оформления:

- Ошибки, обусловленные неправильным воспроизведением фонем («сикат» вместо «сидят»).

При ответах 100% (10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) допускали грубые ошибки: вместо правильной словоформы называли именительный падеж (80%) либо фрагмент слова или звукоподражание (50%). Еще одной частой ошибкой у 60% (6 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 70% (7 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) стала замена одной падежной формы, другой, смешивались падежные формы, например, окончания родительного и винительного падежей (нарисовать «нозки» вместо «ножку»).

Среди остальных ошибок в обеих экспериментальных группах отмечалось использование атипичных грамматических форм. При употреблении предложных конструкций испытуемые чаще всего употребляли неправильный падеж без предлога. Конструкция правильный падеж с неправильным предлогом наблюдалась только у 30% (3 человека) испытуемых из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Употребление правильного предлога с неправильным падежом наблюдалось у 30% (3 человека) испытуемых из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и 40% (4 человека) испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня).

Сопоставительный анализ допущенных ошибок между испытуемыми обеих экспериментальных групп показал, что тенденция заменить форму какого-либо падежа формой именительного, то есть начальной формой существительного чаще наблюдается у испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). Испытуемые из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) заменяют одну падежную форму другой, но не начальной, номинативной, а одним из падежных вариантов. Это говорит о начале выработки правильного употребления падежных форм, но в то же время свидетельствует о не завершенности процесса, так как в речи детей есть разные формы, но дифференциация их еще не достигнута.

Обобщив, результаты исследования возможности словоизменения в экспрессивной речи по первому блоку, можно увидеть, насколько у детей экспериментальных групп уровень словоизменения в экспрессивной речи ниже, чем возможности словоизменения в экспрессивной речи у детей контрольной группы.

Сравнив, полученные данные по первому блоку, можно заметить, что категории числа в импрессивной речи у испытуемых сформировано лучше, чем в экспрессивной. В отличие от испытуемых контрольной группы, испытуемые экспериментальных групп обнаружили ряд существенных

особенностей в употреблении и понимании грамматических форм. Для многих из них понимание грамматических форм оказалось совершенно недоступным, в других случаях оно происходило очень своеобразно.

Испытуемые экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) при выполнении заданий чаще всего не соотносились с его речевой формулировкой. На одно и то же задание, предполагающее различение определенной грамматической формы, испытуемые реагировали по-разному или, наоборот, на разные задания следовала одинаковая реакция.

В отличие от испытуемых контрольной группы в ответах испытуемых экспериментальных групп 1 и 2 проявлялись стойкие ошибки словоизменения, которые обнаруживались прежде всего, в нарушениях употребления падежных окончаний существительных, когда дети заменяли одно окончание на другое не только внутри падежа, но и использовали окончания других падежей, что свидетельствовало о неспособности ребенка выбрать соответствующую морфему.

У 100% (10 человек) из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) был выявлен 1 уровень сформированности навыков словоизменения в активной речи (употребление слов), однако по уровню восприятия словоизменения в пассивной речи (понимание слов) среди детей выявлены различия: 30% - средний уровень, 50% - ниже среднего, 20% - низкий.

Таблица 1.

Сопоставление уровней сформированности словоизменения в экспрессивной и импрессивной речи у детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня)

Импрессивная речь	Экспрессивная речь			
	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний				30%

				(3 человека)
Ниже среднего				50% (5 человек)
Низкий				20% (2 человека)

Дети с низким уровнем употребления и низким уровнем понимания не различают на картинках форм единственного и множественного числа, чаще всего употребляют звукоподражания, слова-фрагменты, контурные слова, слова в начальной форме, заменяют существительные глаголами в неопределённой форме и наоборот.

При уровне понимания ниже среднего ребёнок различает в пассивной речи единственное и множественное число и выбирает правильную картинку. Экспрессивная речь у этой категории детей отличается – среди этой группы чаще встречается произнесение слов в начальной форме, а не слов-фрагментов, звукоподражаний и контурных слов, в некоторых случаях они пытаются употреблять нужную форму слова, но при этом часто делают это неправильно, т.к. генерализация ещё только начинает формироваться.

Дети со средним уровнем понимания чаще других испытывают сложности с воспроизведением звуков, используют фрагментарные слова, звукоподражания, но при этом чаще воспринимают формы слова на слух.

Таким образом, у детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) начинает проявляться навык узнавания признаков словоформ в пассивной речи, поэтому дети показывают разные уровни понимания. Однако в активной речи навыки словоизменения ещё не проявляются.

Таблица 2.

Сопоставление уровней сформированности словоизменения в экспрессивной и импрессивной речи у детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня)

	Экспрессивная речь
--	--------------------

Импрессивная речь	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний			20% (2 человека)	20% (2 человека)
Ниже среднего				60% (6 человек)
Низкий				

Дети из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) демонстрировали уровень употребления низкий (80%) или ниже среднего (20%), уровень понимания – ниже среднего (60%) или средний (40%). В этой группе редко встречались звукоподражания, фрагментарные слова. Дети отвечали с ошибками, но различали единственное и множественное число существительного на картинках, пытались употреблять падежные формы, делая при этом большое количество ошибок. Значительная часть ошибок у этой группы была связана с не распознаванием фонем. В этой группе у детей уже в достаточной степени произошло пассивное усвоение словоизменения, и дети учатся воспроизводить усвоенные навыки.

Как правило, дети из этой группы используют параллельно две речевых стратегии, одна из которых выражается в использовании слов в начальной форме, а вторая – в попытках изменять формы слова в активной речи. При этом допускаются грубые аграмматизмы (употребление несуществующих форм слова), негрубые аграмматизмы (унификация ударного слога при образовании множественного числа существительного, неправильное спряжение глаголов -употребление окончаний «ут, ют», вместо «ат, ят», смешение форм винительного и родительного падежа, употребление перед окончаниями глаголов мягких согласных вместо твёрдых и наоборот, а также игнорирование чередований согласных.

Дети из контрольной группы отличались правильным как пониманием, так и употреблением большей части слов. К недостаткам относились в основном возрастные нарушения звукопроизношения (ротацизм, ламбдацизм,

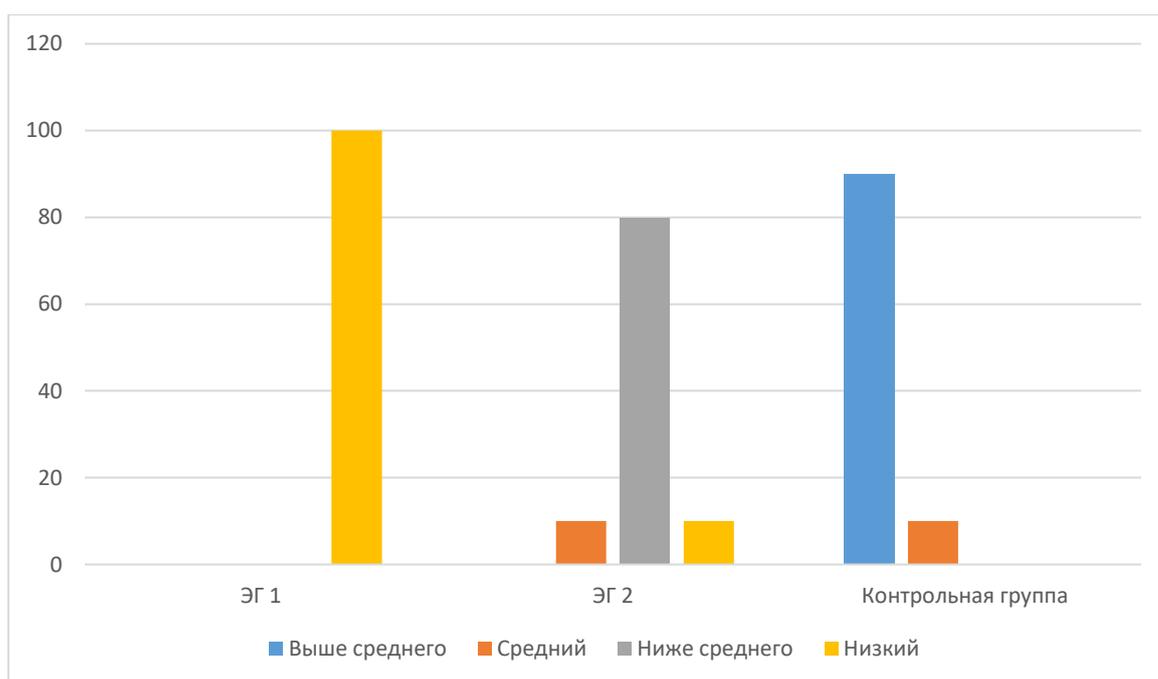
сигматизм) и отдельные ошибки употребления косвенных падежей (смещение родительного и винительного падежа).

2.2.2. Анализ результатов исследования словообразования

Далее представлены результаты исследования словообразования по второму блоку.

Результаты выполнения первой серии на исследования правильности употребления названий детенышей животных и птиц детьми экспериментальных групп представлены в гистограммах (рис.7), (рис.8) и таблица 5 (Приложение 2).

Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения употреблять названия детенышей животных и птиц (%)



Как показывает гистограмма 90% (9 человек) испытуемых контрольной группы успешно справились с данным заданием. У большинства испытуемых уровень выше среднего, у них сформировано употребление суффиксов –онок. Это подтверждает исследования А.Н. Гвоздева о появлении этих суффиксов в онтогенезе после 4 лет 5 месяцев. Только в

одном случае при выполнении задания понадобилась помощь стимулирующего характера.

При выполнении данного задания испытуемыми экспериментальных групп 1 и 2 было допущено большое количество разнообразных ошибок. 10% (1 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) продемонстрировали средний уровень, при выполнении заданий показали наибольшее количество правильных ответов. 80% (8 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) показали уровень ниже среднего, так как при ответах допускали в основном негрубые ошибки.

10% испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня), как и 100% (10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) показали низкий уровень.

1. Грубые ошибки:

- Использование звукоподражаний, фрагментов слов, контурных слов
- Использование наименования взрослого животного вместо маленького (у кот-кот)
- «Зеркальное» воспроизведение формы, произнесённой взрослым (у гуся-гуся)
- то же самое, но с добавлением слов «маленький».

2. Негрубые ошибки

- Ненормативное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов – очк-, -к- -ик- (лисочка, козка,).

3. Ошибки фонетического оформления: («кок» вместо «кот», «ика» вместо «лиса»)

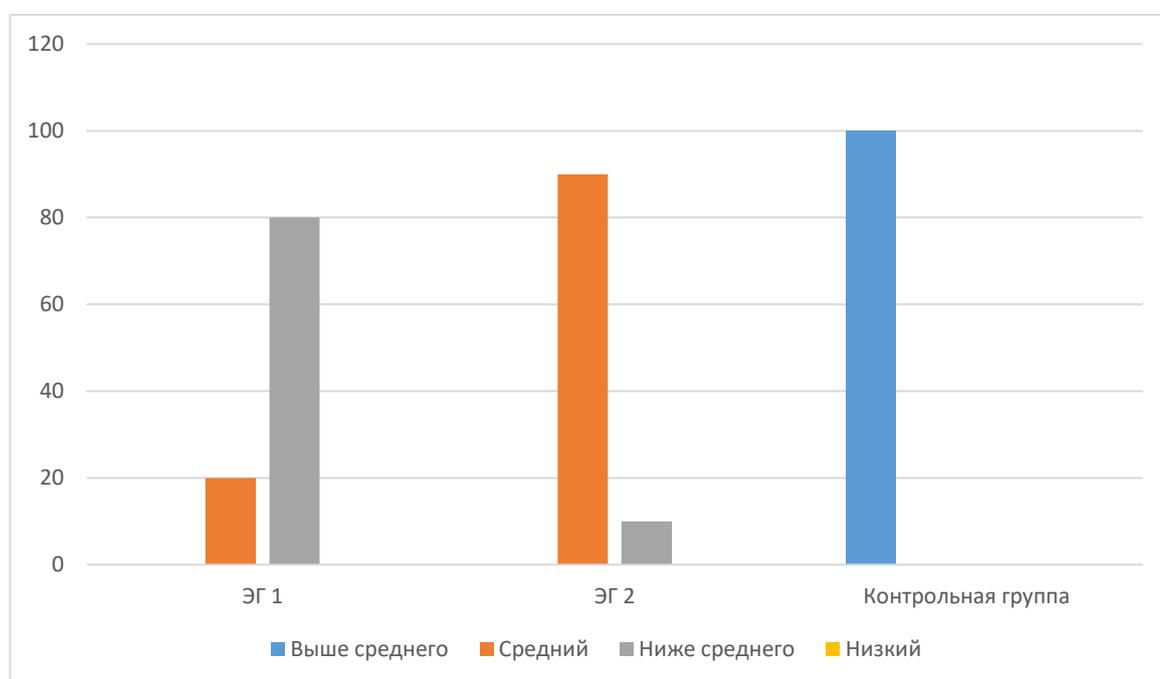
Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 10% детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) допускали грубые ошибки: помимо использования звукоподражаний, слов-фрагментов, контурных слов, при ответах они употребляли словосочетания с прилагательным маленький (маленькая) с уменьшительно-ласкательным

существительным (маленькая утка, маленький кот). Одной из распространённых ошибок при ответах испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) – воспроизведение начальной формы слова (у кота – кот, у гуся – гуся), что говорит о том, что у детей не полностью усвоено словообразование суффиксов –онок, -енок. 20% испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) даже после того, как экспериментатор поправил ребенка и дал правильный ответ, не улавливали закономерности и на вопрос о том, как зовут детеныша лисы - ответил «лиса».

Большая часть (80%) детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) допускали частые, но негрубые ошибки.

Ниже в гистограмме (рис.7) и таблице 7 (Приложение 2) представлены результаты исследования понимания названий детенышей животных и птиц.

Рисунок 7. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности понимания названий детенышей животных и птиц (%)

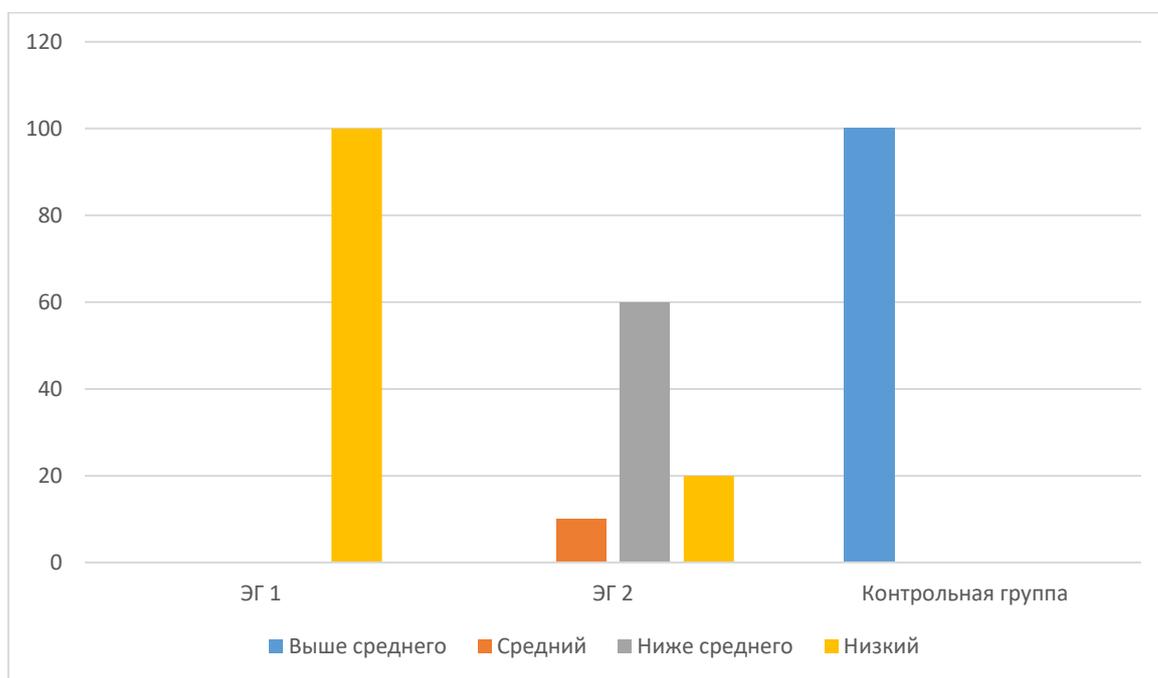


В импрессивной речи испытуемые контрольной группы, как и в предыдущих заданиях успешно справились с их выполнением. Испытуемые экспериментальных групп допускали ошибки, путали гуся и гусёнка, лисенка

и лису. В экспериментальной группе 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) 90% (9 человек) испытуемых показали средний уровень, так как им периодически требовалась незначительная стимулирующая помощь, или они допускали единичные ошибки, самостоятельно их исправляя. 10% (1 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и 80% (8 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) продемонстрировали уровень ниже среднего, так как при их ответах они не могли сразу выбрать нужную картинку и указывали попеременно то на одну, то на другую из одной пары.

Данные исследования употребления существительных в уменьшительно-ласкательной форме приведены в гистограмме (рис.9) и таблице №7 (Приложение 2).

Рисунок 8. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности умения образовывать существительные в уменьшительно-ласкательной форме (%)



При словообразовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов 100% (10 человек) испытуемых контрольной группы безошибочно справились с заданиями второй серии. 10% (1 человек) из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) допускал

незначительные ошибки, его уровень был оценен как средний. 60% (6 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) показали уровень ниже среднего. 20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) продемонстрировали низкий уровень, как и 100% (10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня).

Испытуемые допускали следующие ошибки:

1. Грубые ошибки:

- Использование звукоподражаний, фрагментов слов, контурных слов
- Использование основного имени существительного вместо уменьшительного.
- Попытка описать предмет при помощи жестов, без использования нужной словоформы

2. Негрубые ошибки

- Ненормативное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов – очк-, -чик- (лимоник, дубик).

3. Ошибки фонетического оформления.

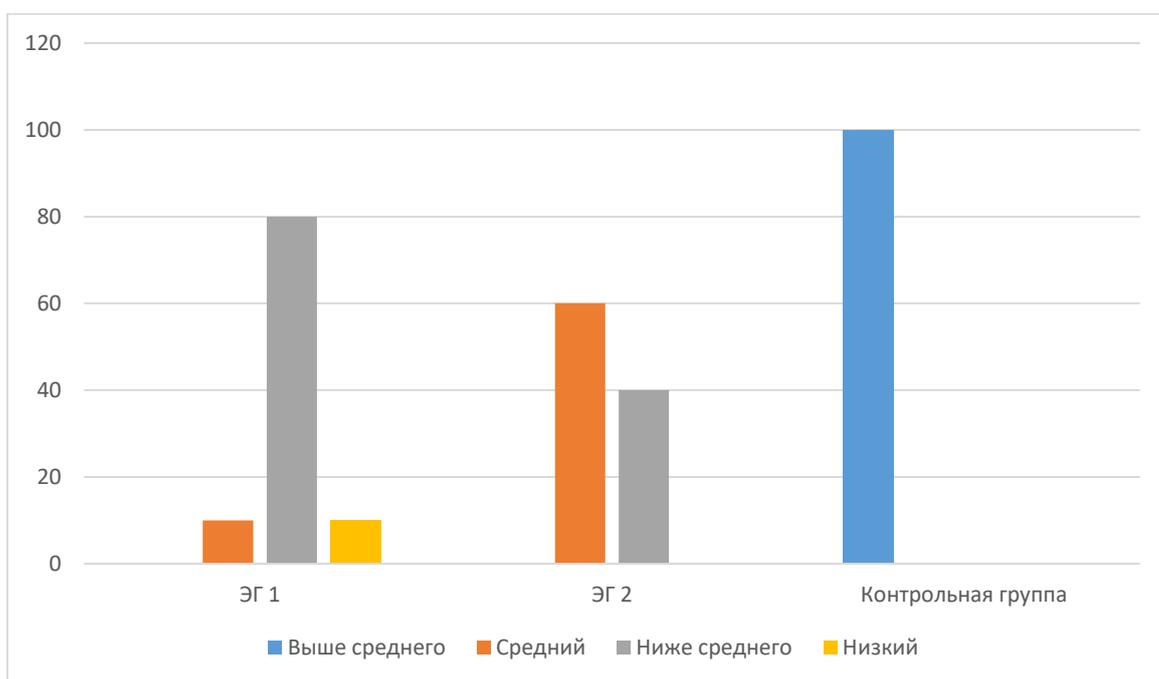
80% (8 человек) испытуемым экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) было свойственно называние вместо уменьшительной формы основного слова или другой части речи («маленький»), 50% допускали использование звукоподражаний и слов-фрагментов.

20% (2 человека) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) употребляли имя существительное во множественном числе.

Среди детей с уровнем ниже среднего, наиболее часто дети допускались ошибки при словообразовании существительных с суффиксами -чик – очк, так же совершали ошибки по типу сверхгенерализации дом-домик, дуб-дубик. Некоторые испытуемые экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня), при ответах давали описание предмета. Среди остальных ошибок мы отметили слова с уменьшительным суффиксом, приемлемыми для

русского языка, но не для данной формы, а также слова с искаженным суффиксом, слова с искаженной основой. Ниже представлены в гистограмме (рис.9) и таблице №9 (Приложение 2) данные, отражающие уровень сформированности понимания существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Рисунок 9. Распределение испытуемых в зависимости от уровня сформированности умения понимать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (%)

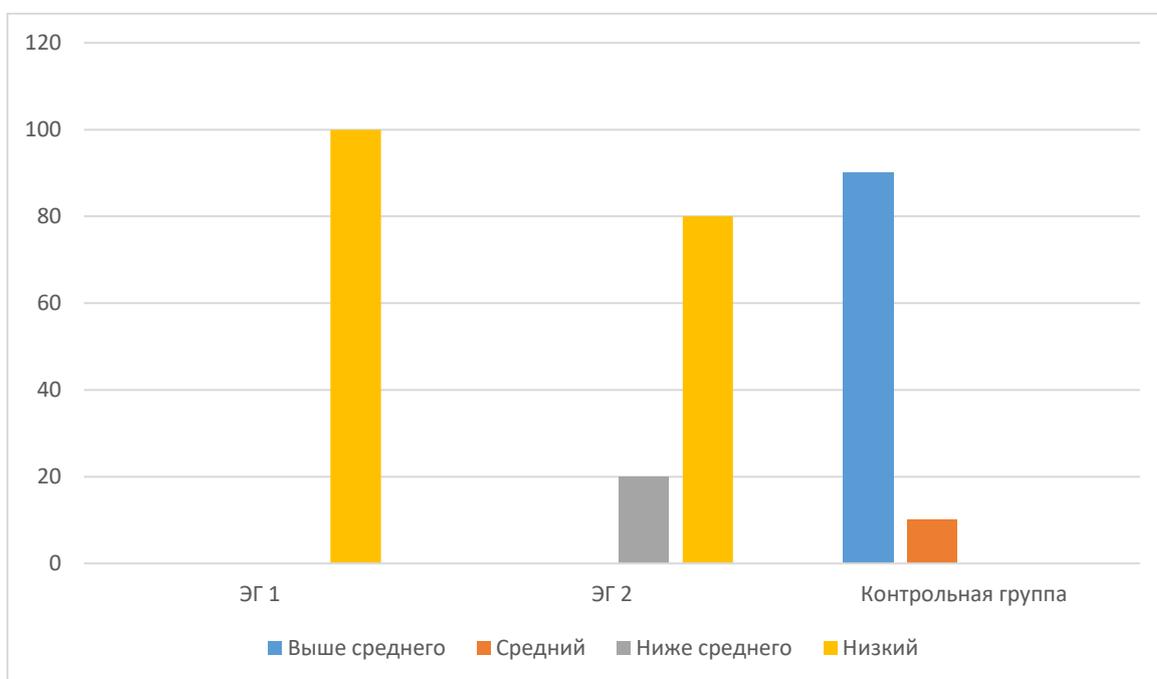


Испытуемые экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровень) при ответах на пробы ориентировались на порядок расположения картинок, воспринимали различные формы слов как сходные. 80% испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровень) давали различные ответы на один тип задания или, наоборот, на разные задания — одинаковый ответ. Однотипные задания, следующие одно за другим, рождали неуверенность и их ответы становились случайными. Например, испытуемые подобрали изображение одинакового размера для слов стул-стулик, дом-маленький дом. Испытуемые экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровень), давали большее количество правильных ответов, допуская ошибки самостоятельно исправлялись 60% (6 человек)

испытуемых этой группы. 40% (4 человека) испытуемых из этой же группы продемонстрировали уровень ниже среднего, так как редко употребляемые суффиксы вызвали у них сомнения, они ждали помощи от экспериментатора. После незначительной помощи они все же выбирали правильную карточку. В отличие от этих двух групп испытуемые контрольной группы не допустили ни одной ошибки при выполнении заданий.

Ниже в гистограмме (рис.10) и таблице №10 (Приложение 2) представлены результаты выполнения испытуемыми третьей серии заданий.

Рисунок 10. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности умения употреблять приставочные глаголы (%)



При образовании приставочных глаголов наибольшее количество правильных ответов дали испытуемые контрольной группы 90% (9 человек) из них продемонстрировали уровень выше среднего и 10% (1 человек) средний уровень так, как потребовалась незначительная помощь. При выполнении проб данного характера 20% (2 человека) из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) показали уровень ниже среднего 80% (8 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II

уровня) и 100% детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) показали низкий уровень.

Анализ ответов детей выявил следующие ошибки:

1. Грубые ошибки:

- Использование звукоподражаний, фрагментов слов, контурных слов
- Отказ от использования приставки (машина ехала, ехала... и ехала)
- Замена глагола существительным или другой частью речи (машина ехала, ехала и ...домой)
- Переход на жестовый язык

2. Негрубые ошибки

- Замещение менее частотных приставок более частотными (автобус от остановки- поехал, мальчик с горки-уехал), в некоторых случаях – ненормативными (кот с дерева – улез)

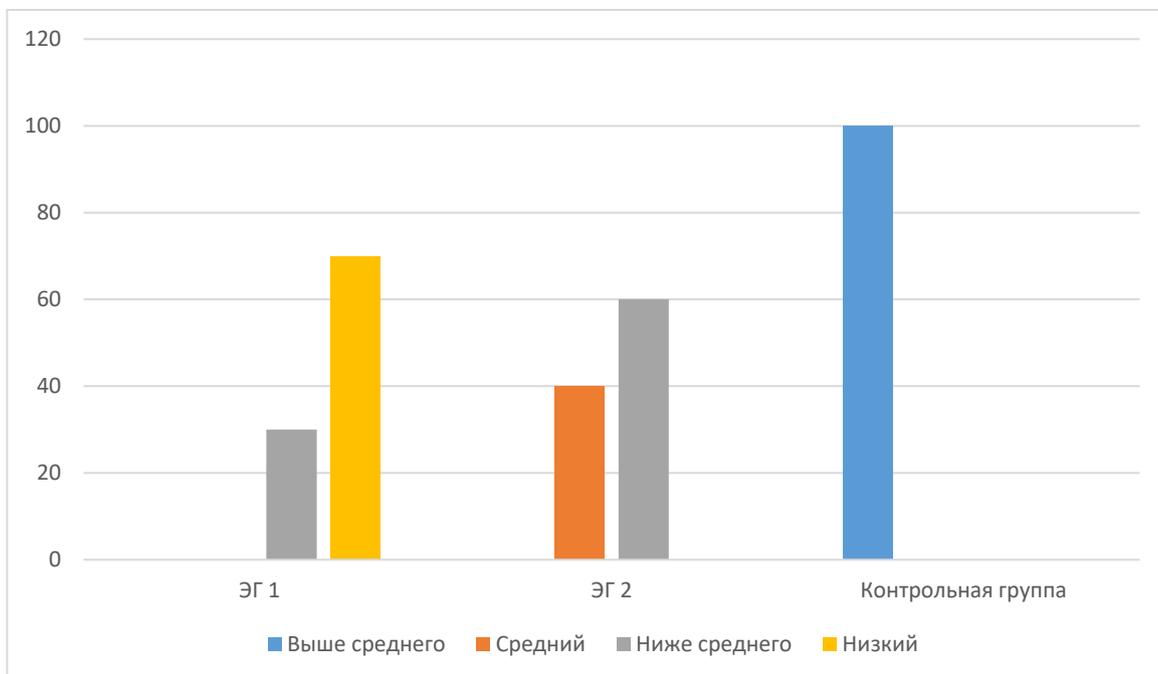
3. Ошибки фонетического оформления.

Грубые ошибки детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) связаны с употреблением слов-фрагментов, контурных слов либо основного слова без приставки. Приставки в этой группе не употреблялись вообще, в некоторых случаях при выполнении проб они называли сам объект действия – имя существительное.

Дети из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня), показавшие низкий уровень (90%), как правило нужную словоформу заменяли третьим лицом единственного числа глагола настоящего времени или они осуществляли неправильный выбор приставки. Испытуемые данной группы употребляли также третье лицо единственного числа глагола прошлого времени и третье лицо единственного числа глагола будущего времени. Один ребенок из данной группы при выполнении заданий называл сам объект действия – имя существительное. Испытуемые этой группы если образовывали слова – то с теми приставками, которые чаще слышали в речи взрослых, т.е. можно наблюдать замещение менее частотных приставок более частотными.

Результаты понимания испытуемыми приставочных глаголов представлены в гистограмме (рис.11) и таблице №11 (Приложение 2).

Рисунок 11. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности умения понимать приставочные глаголы (%)



Если рассмотрим выполнение испытуемыми экспериментальных групп, то можем увидеть, что у них состояние словообразования глаголов с помощью приставок в импрессивной речи находится в основном на низком и ниже среднего уровня: у 40% (4 человека) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) средний, у 60% (6 человек) испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) и 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы (моторная алалия, ОНР I уровня) мы обнаружили уровень ниже среднего, и 70% испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) продемонстрировали низкий уровень. Тогда, как дети из контрольной группы в основном обнаружили уровень выше среднего 100% (10 человек).

Мы можем увидеть, что при исследовании словообразования глаголов, где испытуемым не надо было произносить образованный глагол (его произносил экспериментатор), а только показать действие на картинке они справились лучше.

Видим, что у большей части испытуемых контрольной группы процесс поиска подходящего аффикса происходит автоматически, тогда, как испытуемым экспериментальных групп сложно подобрать аффикс, который точно указывал бы на приближение, удаление или противоположный смысл. Можно сказать, что дети с речевой патологией не чувствуют той тонкой разницы между семантикой образованных глаголов и тех, от которых образовывали. Это обусловлено особенностями различения, понимания слов, сходных по своему звучанию.

Анализ результатов исследования тестов второго блока так же показал, что дети обеих экспериментальных групп гораздо лучше справлялись с задачами понимания смысла производных слов в импрессивной речи, чем с выполнением этих же заданий в экспрессивной речи. При этом, так же, как и в первом блоке, видна значительная разница по сравнению с детьми без речевых нарушений.

Отмечается значительная разница между детьми из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) находятся на более ранней стадии речевого онтогенеза, они на данной стадии ещё только начинают распознавать словообразовательные аффиксы, но при этом отчётливо проявляются сложности, связанные даже с пассивным усвоением слоговой структуры слова.

У детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) распознавание словообразовательных аффиксов уже находится на достаточно хорошем уровне. Однако встречаются значительные трудности с их практическим употреблением и освоением в активной речи.

Следует отметить, что и первой, и второй экспериментальным группам с трудом даётся даже понимание приставочного способа словообразования.

У 100% (10 человек) детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) был выявлен 1 уровень употребления, однако по уровню

понимания среди детей выявлены различия: 80% (8 человек) - ниже среднего, 20% (2 человека) - низкий.

Таблица 3.

Сопоставление уровней сформированности словообразования в экспрессивной и импрессивной речи у детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня)

Импрессивная речь	Экспрессивная речь			
	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний				
Ниже среднего				80% (8 человек)
Низкий				20% (2 человека)

Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) не всегда различают на картинках маленьких и больших животных, вместо уменьшительных суффиксов часто используют слово «маленький», либо называют одним словом большой и маленький предмет, взрослого и детёныша. Часто обозначают слово звукоподражанием, контурным словом, фрагментарным словом.

Таблица 4.

Сопоставление уровней сформированности словообразования в экспрессивной и импрессивной речи у детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня)

Импрессивная речь	Экспрессивная речь			
	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний			50% (5 человек)	10% (1 человек)

Ниже среднего				40% (4 человека)
Низкий				

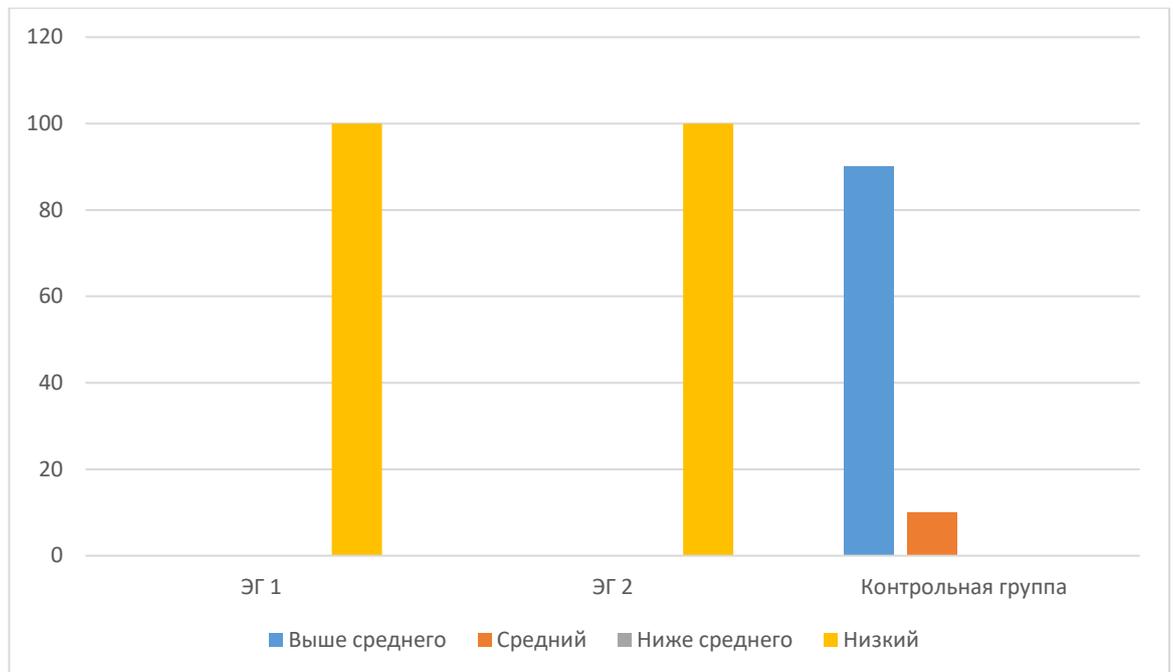
Дети из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) демонстрировали уровень употребления низкий-50% (5 человек), ниже среднего- 50% (5 человек), уровень понимания ниже среднего - 40% (4 человека) или средний - 60% (6 человек). Звукоподражания и фрагментарные слова встречаются достаточно редко, однако для этой группы характерно употребление не нормативных суффиксов, неправильное употребление приставок или отказ от их употребления.

Дети из контрольной группы отличались правильным как пониманием, так и употреблением большей части слов по всем сериям блока. Их ошибки в основном были связаны со сверхгенерализацией, которая приводила к употреблению более частотных окончаний.

2.2.3. Анализ результатов исследования употребления и понимания предлогов

Третий блок направлен на исследование употребления и понимания предлогов. Данные употребления испытуемыми предлогов представлены в гистограмме (рис.12), (рис. 13) и таблице № 12, №13 (Приложение 2).

Рисунок 12. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности умения употреблять предлоги (%)



100% (10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 100% (10 человек) испытуемых из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) продемонстрировали низкий уровень, в то время как в контрольной группе 90% (9 человек) продемонстрировали уровень выше среднего и только 10% (1 человек) – средний.

В этом задании проявились следующие типовые ошибки:

1. Грубые ошибки:

- Отказ от использования предлога – использование слова без предлога, жестов вместо предлога.

- Предлог, не схожий по значению, контрастный

2. Негрубые ошибки

- Использование похожего по смыслу предлога

3. Ошибки фонетического оформления.

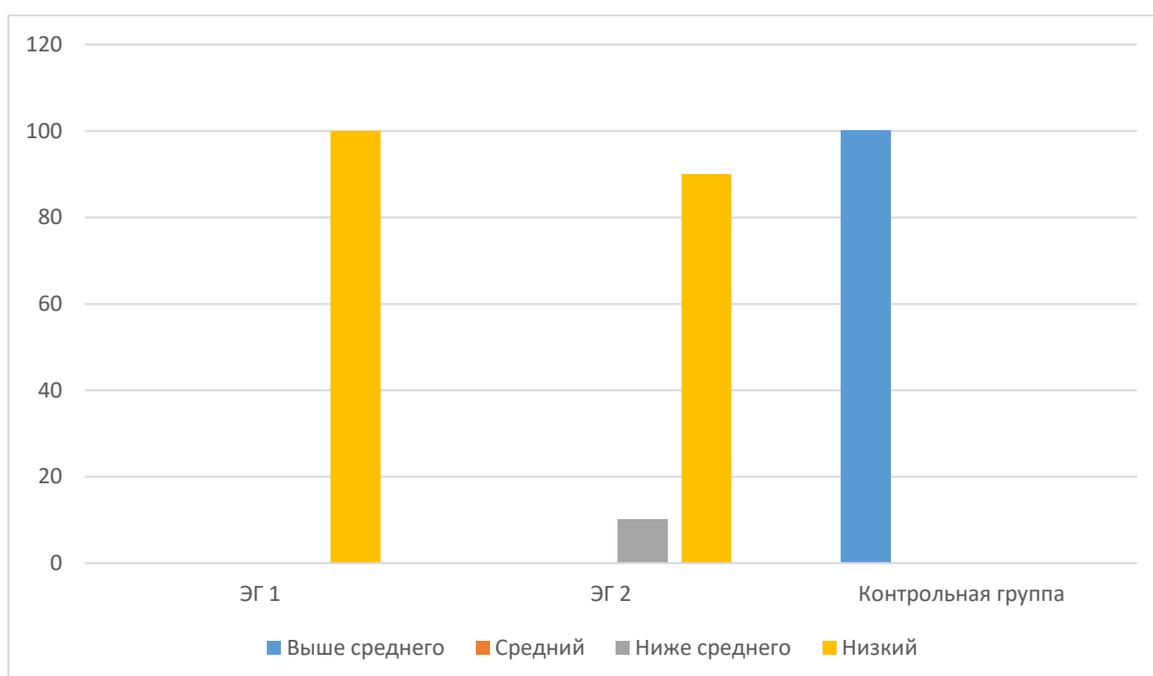
Как оказалось, для испытуемых из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) понять роль предлогов в обозначении пространственных, временных и иных отношений пока является непосильной задачей, хотя были случаи выражения посредством предлогов наиболее наглядно воспринимаемых пространственных отношений.

Испытуемые экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня), которые тоже показали 100% (10 человек) низкий уровень – все же в состоянии понять грамматическое значение предлогов и те отношения, которые они выражают. Но в этой группе проявляются множественные ошибки замены предлогов, смешивание предлогов, что свидетельствует о незавершенности процесса дифференциации предлогов в речи. В ряде случаев испытуемые не различали предлоги, употребляемые в аналогичных ситуациях (в-на) - 60% (6 человек) и контрастные по значению (под - над) 20% (2 человека). Наиболее распространенными оказались предлоги -на и -под. И этими предлогами, по принципу сверхгенерализации, заменяют все остальные.

Анализ ошибок, обусловленных неправильным употреблением словосочетаний с предлогами, допускаемых испытуемыми обеих групп дал возможность вскрыть количественное и качественное их изменение и определить зависимость выявленных ошибок от уровня развития речи детей.

Результаты выполнения заданий на понимание предлогов представлены в гистограмме (рис. 13) и таблице №13 (Приложение 2).

Рисунок 13. Распределение испытуемых в зависимости от умения понимать предлоги (%)



При исследовании понимания предлогов (на, в, под) продолжала наблюдаться зависимость действий испытуемых от привычного расположения обиходных предметов. Но в тех случаях, где ситуация не была конфликтной, а лишь позволяла ребенку отвечать неоднозначно, ошибок, как правило, не наблюдалось. Понимание остальных предлогов отсутствовало. При заданиях с этими предлогами испытуемые либо неуверенно сближали предметы, либо никак не действовали (последнее - чаще). Замены же действий встречались в единичных случаях у испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня).

Анализ результатов выполненных заданий на употребление и понимание предлогов показывает низкий уровень, как употребления, так и понимания пространственных предлогов у детей обеих экспериментальных групп. Понимание предлогов ещё не сформировано в пассивной речи. Это соотносится с низким уровнем освоения приставочных глаголов. Освоение пространственных предлогов, как и приставочных глаголов, у детей в онтогенезе тесно связано с развитием категорий пространства.

Очевидно, у детей с моторной алалией пространственное мышление развивается с задержкой по сравнению с детьми без речевых нарушений. Причём, это характерно не только для детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня), но и для детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня).

Характерной особенностью является конкретность мышления детей с моторной алалией. Они осваивают предлоги, которые обозначают конкретное и зримое расположение – в, под, на. Предлог за дети из экспериментальных групп уже не понимают, т.к. то, что находится «за» - ребёнок не видит. Для него наличие предмета «за» - абстракция.

По схожей причине дети с моторной алалией не различают расположение «над», в отличие от «на». Для этого надо понимать соотношение высоты предметов.

Таблица 5.

Сопоставление уровней сформированности понимания и употребления предлогов у детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня)

Импрессивная речь	Экспрессивная речь			
	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний				
Ниже среднего				
Низкий				100% (10 человек)

Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) не справляются как с задачами на употребление, так и с задачами на понимание предлогов.

Таблица 6.

Сопоставление уровней сформированности понимания и употребления предлогов у детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня)

Импрессивная речь	Экспрессивная речь			
	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний				
Ниже среднего				10% (1 человек)
Низкий				90% (9 человек)

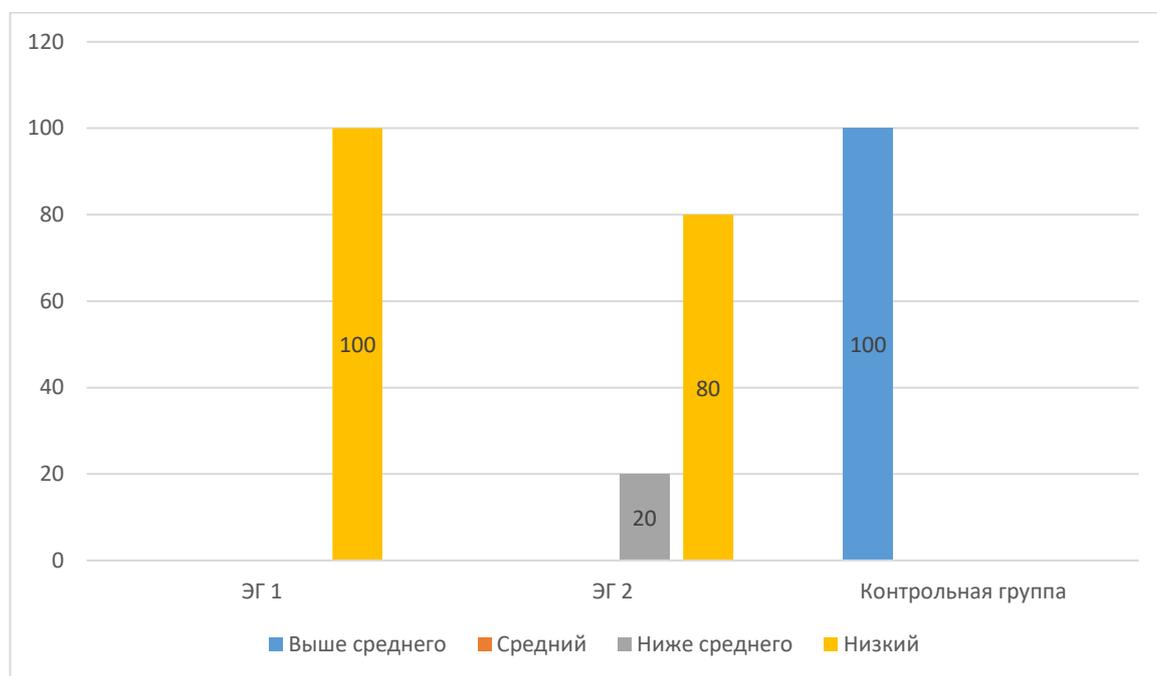
Дети из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) так же в большинстве своём продемонстрировали низкий уровень и употребления, и понимания пространственных предлогов, за исключением одного из детей, который продемонстрировал средний уровень понимания.

Дети из контрольной группы отличались правильным как пониманием, так и употреблением большей части слов предлогов. Их ошибки в основном были связаны со сверхгенерализацией, которая приводила к употреблению более частотных предлогов в сложных случаях (иногда путали «на», «над»).

2.2.4. Анализ исследования сформированности умения составлять предложения

Далее в гистограмме (рис. 14) приведены результаты исследования четвертого блока.

Рисунок 14. Распределение испытуемых в зависимости от сформированности воспроизведения структуры предложения



Дети из контрольной группы (норма речевого развития) в 100% случаев показали уровень выше среднего. Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и 80% (8 человек) детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) показали

низкий уровень, и только 20% (2 человека) детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) показали уровень ниже среднего.

1. Грубые ошибки:

- Формирование высказывания из 1-2 слов или звукоподражаний или фрагментов слов (абака ука – собака спит в будке, ам – собака ест кость)
- Использование слов в предложении в начальной форме (типтика авить – кошка ловит птичку)
- Использование для связи слов в предложении словоформ, значительно отличающихся от нормативных (птику авита -кошка ловит птичку)

2. Негрубые ошибки

- Упрощение структуры при сохранном воспроизводстве оставшейся структуры (ловит пичку – кошка ловит птичку)
- Изменение порядка слов в предложении (аски шьёт бабушка – бабушка вяжет носки)
- Замена слов на похожие по смыслу (в том же примере – слово шьёт вместо вяжет)
- Замещение предлогов более частотными

3. Ошибки фонетического оформления.

Исследование синтаксических конструкций показало, что высказывания испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) отличаются по характеру употребляемых предложений. Однословные высказывания свойственны преимущественно испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня), они составили большинство от общего количества образованных ими предложений. По характеру построения двухсловные предложения использовали 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). 30% (3 человека) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) при ответах пытались использовать простое нераспространённое предложение, относящееся к отношению субъект и его действие. Только 10%

(10 человек) испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) пытались при ответах составлять случаи соединения в составе предложения трех и более слов, одно из которых вступало в двустороннюю связь двумя, другими словами. Таким образом у них наблюдалась способность хоть и в небольшой степени улавливать логико-грамматические отношения между словами предложения. Эти отношения у них частично оформлены с помощью некоторых окончаний, кроме нарушения управления мы отметили в их предложениях отсутствие предикативности, неправильный порядок слов, но на первый план выступила крайняя искаженность речи в грамматическом отношении — аграмматизм. Замены, а также фонетические искажения слов и нарушение слоговой структуры были выражены очень сильно как у испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) так и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня). Особо следует остановиться на характере аграмматизма у испытуемых экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня). Он выражался и в неправильном построении предложений (опускались различные члены предложений, нарушался обычный порядок слов), и в ошибках согласования слов. Например, дети говорили: «Собака будка». Предлоги опускались или употреблялись неверно. Данная степень речевого недоразвития характеризуется как сильно выраженным аграмматизмом активной речи, так и выявленным в нашем эксперименте импрессивным аграмматизмом.

Ответы испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) чаще, характеризовались простым распространенным предложением, в котором определялись следующие виды отношений: субъект – предикат - объект действия, субъект-предикат-орудие действия. Для предложений, употребляемых детьми данной категории детей, было характерным отсутствие предикативности, ошибочное употребление предложно-падежных форм приставок, неправильный порядок слов, ошибки согласования. В целом у испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) в большей степени, чем у испытуемых

экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) установлены синтаксические связи между словами и умение объединять их в предложения. Характер ошибок свидетельствует о том, что они еще не овладели отдельными наиболее сложными грамматическими формами. Даже при ответах испытуемых экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня), у которых был значительно богаче активный словарь отмечается неправильное использование грамматических форм как более легких усвоенных ранее, так и усвоенных позже – более сложных форм. Это проявляется во множестве ошибок при употреблении всех грамматических категорий.

Специфической ошибкой, свойственной испытуемым экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) мы считаем вариабельность грамматических форм, когда для обозначения одного и того же значения ребенок использовал разные морфемы. Синтаксические нарушения выражались в трудностях создания внутренних схем высказывания и их развертывание в сукцессивную внешнюю речь, а также в объединении имеющихся в активном словаре слов в одну схему – предложение.

Анализ возможностей составления предложений детьми экспериментальных групп в сравнении с контрольной показал значительные нарушения на всех уровнях построения высказывания (кроме выбора темы).

Помимо ожидаемых проблем на уровне звукового оформления высказывания и подбора морфем, обследуемые дети явно испытывали затруднения с планированием высказывания, отбором лексических единиц.

Дети из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) испытывают более серьезные трудности с формированием высказывания, связанные с непониманием схемы предложения.

Дети из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) в состоянии построить схему 3-4 словного высказывания, однако при этом в их речи часто встречается замещение одних лексических единиц другими,

аграмматизмы. У испытуемых этой группы уже приходит понимание схемы предложения, но практические навыки по построению этой схемы находятся в стадии отработки.

Обобщив и сопоставив результаты констатирующего эксперимента по всем блокам, мы выявили, что среди испытуемых нет полного однообразия, а имеются некоторые различия, свидетельствующие о появлении переходного этапа между уровнями. Так, например, анализ результатов исследования понимания речи испытуемым экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I) показывает, что процесс этот еще не сформирован, неустойчив и находится в прямой зависимости от условий предъявления и подбора материала, создаваемых в экспериментальной обстановке. Не сформированность процесса понимания речи выразилась в том, что в условиях, затрудняющих понимание, грамматическое изменение слова перестает учитываться детьми, и на первый план выступают лексические значения слов. Дети ориентируются на лексическое значение слова, не учитывая его грамматического значения.

Исследование выявило разную степень понимания детьми различных грамматических форм. Многочисленные аграмматизмы были присущи детям как первой, так и второй группы, в отличие от детей контрольной группы с нормой.

В ходе анализа результатов исследования, мы отметили, что у детей с моторной алалией в возрасте 4-5 лет из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) формирование грамматических моделей языка (стереотипов) патологически затягивается. Вследствие этого нарушается использование определенной морфемы по заданным моделям; формы используются хаотично, варьируют; знания, приобретенные на одном лексическом материале, на другой лексический материал не переносятся. Нарушения процесса генерализации выделенных отношений свидетельствует о несформированности грамматических стереотипов у детей данной категории.

Дети из контрольной группы хорошо запоминали инструкцию, активно выполняли задания. В случаях затруднения иногда отказывались отвечать или принимали помощь экспериментатора. Они справлялись со многими заданиями на различение грамматических форм, часто действовали при этом осознанно, могли обосновать свои ответы.

2.3 Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации, которые включают описание основных принципов, направлений, дифференцированного содержания работы по направлениям и проиллюстрированы описанием конкретных игр в рамках обозначенных направлений.

При проведении работы по развитию грамматического строя речи мы должны руководствоваться общепринятыми и специальными логопедическими.

Логопедическое воздействие опирается и на специальные принципы:

- Этиопатогенетический принцип предполагает учет этиологии и механизмов речевого нарушения. При общем недоразвитии речи, в частности – обусловленном моторной алалией, нарушения речи носят системный характер. Соответственно, коррекция речевых нарушений должна так же носить системный характер. Это означает, что на занятиях должны одновременно развиваться грамматическая, лексическая сторона речи, звуковая культура, слоговая структура, а также внимание, память, мышление, мелкая моторика, познания об окружающем мире.
- Принцип комплексности – предполагает комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие с целью коррекции нарушений у

ребёнка. Это означает, что кроме логопеда с детьми должны работать педагоги, психологи, неврологи.

- Принцип дифференцированного подхода предполагает дифференциацию содержания логопедической работы для детей с разными уровнями общего недоразвития речи, его особенностей в развитии грамматического строя в импрессивной и экспрессивной речи. Постановку задачи отбор лексического материала в соответствии с речевыми возможностями конкретного ребёнка.

- Принцип развития предполагает учёт зоны ближайшего развития ребёнка. Например, у детей из экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) в зону ближайшего развития входит образование приставочных глаголов в активной речи – следовательно, игры, которые применяются при работе с ними, предусматривают постоянное проговаривание: машина у нас едет к домику. Машина у нас что делала? Ехала-ехала-ехала и ... (подвозим к домику) Что? Правильно ПРИехала. Полезно использовать карточки, поскольку карточки позволяют быстро менять тему высказывания. В то время как для детей из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) в зону ближайшего развитие входит только образование множественного числа. Следовательно, с этой группой мы играем с карточками: птица-птицы, роза-розы и т.д.

- Логопедическое воздействие строится с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Мы учитываем, что сначала ребёнок учится понимать грамматическую форму, затем – использует её в речи и склонен применять её по принципу сверхгенерализации и только после- применяет её избирательно. Например, когда ребёнок осваивает словообразование при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, то он, конечно, не может освоить все суффиксы сразу и правильно. Необходимо отрабатывать

сначала слова с одним суффиксом, потом – с другими, потом – с третьим, и только когда все суффиксы по отдельности будут освоены. Т.е. сначала ребёнок осваивает суффикс -чик: стул-стульчик, стакан-стаканчик, диван-диванчик, потом он осваивает суффикс «очек»: грибочек, кружочек и т.д. И только когда он хорошо освоит формы по отдельности – можно ему давать задание на разные формы.

- Формирование правильных речевых навыков, форм и функций речи осуществляется и в онтогенезе, от простых к сложным, от конкретных к более абстрактным, от продуктивных форм к непродуктивным, от ситуативной речи к контекстной, от усвоения семантических отношений к усвоению формальных признаков речевых (языковых) единиц. На примере пространственных предлогов – сначала усваиваются такие понятные ребёнку предлоги, как «в» и «на», поскольку они наиболее наглядны. Более абстрактные предлоги – осваиваются позже.

- Принцип учета личностных особенностей – предполагает подбор заданий таким образом, чтобы они в наибольшей степени подходили каждому из детей не только с учётом особенностей их нарушения, но и с учётом личностных характеристик. Например, если мальчик любит играть в машинки -его вряд ли заинтересует упражнение, в котором задействуются феи и принцессы. Напротив –ему желательно подбирать задания, в которых участвуют машинки – например, возят муляжи фруктов, в которых есть звук «к».

- Принцип деятельностного подхода – предполагает обучение в процессе деятельности. Для дошкольника основной вид деятельности – игра, поэтому наиболее эффективно обучение при помощи игры. Это пальчиковые игры, игровая артикуляционная гимнастика, логоритмика. Кроме того, сама по себе речь является деятельностью, поэтому крайне

важным является мотивация речевой деятельности ребёнка, постановка интересных для него речевых задач, создание речевой мотивации.

Важное значение имеют и общедидактические принципы:

- Принцип воспитывающего характера
- Принцип научности
- Принцип воспитывающего характера обучения
- Принцип систематичности и последовательности
- Принцип доступности
- Принцип наглядности
- Принцип сознательности и активности
- Принцип прочности

В каждой возрастной группе есть дети, имеющие высокий уровень владения родным языком, и дети, отстающие от сверстников в речевом развитии. Поэтому работа по грамматике должна строиться так, чтобы каждому ребёнку была предоставлена возможность решать посильные речевые задачи. На этапе констатирующего эксперимента была выявлена зона ближайшего развития для экспериментальных групп 1 и 2, на основе полученных данных мы определили содержание работы в зависимости от уровней общего недоразвития речи.

Таблица 7.

Зона ближайшего развития для экспериментальных групп 1 и 2

	Экспериментальная группа 1 (моторная алалия, ОНР I уровня)	Экспериментальная группа 2 (моторная алалия, ОНР II уровня)
--	---	--

Словоизменение	<p>Совершенствование навыков понимания множественного числа имени существительного с окончаниями и, ы, а.</p> <p>Понимание множественного числа глагола. -ут, -ют, -ат, -ят.</p> <p>Формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;</p> <p>формировать умение употреблять множественное число имени существительного с окончанием -и.</p> <p>Начальные навыки по формированию множественного числа глагола. -ут, -ют.</p> <p>Употребление винительного падежа и дательного падежей имени существительного с «главенствующими» окончаниями</p>	<p>Совершенствование навыков понимания множественного числа имени существительного с окончанием а.</p> <p>Понимание множественного числа глагола. -ат, -ят</p> <p>Формирование системы словоизменения на уровне предложения;</p> <p>формировать употреблять множественное число имени существительного с окончанием – а, дифференцировать формы множественного числа с окончанием –и / -ы, -а / -ы.</p> <p>формирование употребления множественного числа глагола с окончаниями. -ат, -ят; дифференцировать формы множественного числа с окончаниями –ат/-ят, -ут/ -ют, -ят/ -ют, -ат/-ут ...</p> <p>Употребление часто встречаемых окончаний косвенных падежей имени существительного в единственном числе.</p> <p>Употребление одного слова в разных падежных формах.</p> <p>образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.</p>
Словообразование	<p>Развитие понимания наиболее продуктивных словообразовательных моделей с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик, -чик, к.</p> <p>Совершенствование понимания названий детёнышей животных и птиц.</p>	<p>Совершенствование понимания наиболее продуктивных словообразовательных моделей уменьшительно-ласкательных суффиксов –к,-очк, -ечк и развитие понимания словообразования менее продуктивных моделей с суффиксом -ц,</p> <p>Развитие понимания названий детёнышей животных и птиц с чередованием звуков в корне слов.</p> <p>Понимание приставочных глаголов закрепление связи значения и звучания аффикса.</p> <p>Формирование системы словообразования на уровне словосочетаний.</p> <p>Употребление словообразования наиболее продуктивных моделей с суффиксами чик, к, очк, ечк.</p> <p>Употребление названий детёнышей зверей и птиц,</p> <p>Закрепление в употреблении наиболее простых по значению словообразовательных моделей с использованием наиболее продуктивных приставок в-вы, под-от, при – у</p>

Предлоги	<p>Освоение понимания роли предлогов в пространственных отношениях.</p> <p>Употребление устойчивых предложных сочетаний с пространственно-наглядными предлогами по памяти</p>	<p>Совершенствование понимания простых предлогов (в, на, под), понимание более сложных предлогов (над, за), дифференциация предлогов.</p> <p>Осмысленное употребление наглядных пространственных предлогов (в, на, под)</p>
Синтаксические конструкции	<p>Понимание взаимоотношений лиц по синтаксической конструкции (субъект – предикат – объект), дифференциация вопросов кто – кого, кто – что делает и т.д.</p> <p>Развивать речевую активность, формирование словесных комбинаций (обращение – повеление, повеление – название предмета) и простых нераспространенных предложений (Вот мяч; Вова сидит)</p>	<p>Дальнейшее закрепление понимания взаимоотношений лиц по синтаксической конструкции, дифференциация вопросов куда-откуда, когда, где и т.д.</p> <p>Практическое применение окончаний в согласовании слов в предложении.</p> <p>Освоение употребления малораспространённых предложений из 3 – 4 слов.</p>

Занятия по формированию грамматически правильной речи во всех возрастных группах носят характер дидактических игр и упражнений с наглядным материалом и без него. Игры и упражнения занимают 5 – 10 минут, т. е. составляют лишь часть занятия. Активными приемами обучения являются образец, объяснение, повторение, сравнение, а также исправление и подсказывание.

Примеры игр для детей.

В зону ближайшего развития для детей с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие I уровня входит изучение винительного падежа в активной речи.

Мы проходим одновременно лексическую тему «Овощи», образования винительного падежа имени существительного от слова первого склонения с окончанием «а», освоение предлога «на».

Исходя из Таблицы 7, мы видим, что в этой группе в зоне ближайшего развития у детей употребление предлога «на» только автоматическое, по памяти. Однако мы работаем над пониманием этого предлога.

Крайне важно, что мы одновременно отрабатываем только один вариант склонения – чтобы окончание винительного падежа «у» у нас не путалось с другими возможными окончаниями этого же падежа.

По этой теме для пальчиковой гимнастики мы подбираем стихотворение Ю. Тувима, где овощи склоняются в винительном падеже. Таким образом, мы одновременно отрабатываем звук «у» и падежную форму, где встречается звук «У»:

С базара однажды хозяйка пришла, («шагаем» средним и указательным пальцем по столу)

С базара хозяйка домой принесла: (по очереди загибаем на руках пальцы)

Капусту,

Картошку,

Морковку

Свеклу,

Петрушку и горох.

Ох!.. (хлопок в ладоши)

И т.д.

Далее -ролевая игра «Семейный обед». Хозяйка приходит на кухню, достаёт овощи. Разыгрывается приготовление обеда. Участников игры просят почистить картошкУ, потереть морковкУ, подать чашкУ, ложкУ, доскУ.

При этом надо спросить у ребёнка «Что ты мне сейчас дал?» -и по возможности добиваться правильного ответа предложением из 2-3 слов «Возьми чашку» или «Я дал чашку».

Понимания предлога «на» мы добиваемся, кладя морковку НА доску, вилку НА тарелку и т.д.

Планируя аналогичное занятие для детей с моторной алалией, ОНР II уровня, мы меняем программу: в зону ближайшего развития у нас входят косвенные падежи, прежде всего – родительный.

Соответственно, мы учимся слышать и произносить флексии, характерные для этого падежа (например, и). В игре мы будем отрабатывать словосочетания «нет картошки», «много морковки» и т.д.

В этой группе в зону ближайшего развития входит понимание более сложных- предлогов. В данное занятие можно включить отработку предлога «за» (сидеть ЗА столом, чашка ЗА чайником и т.д.)

Отрабатываемые предложения включают в этой группе трех и более слов.

В зону ближайшего развития для детей с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие I уровня входит изучение предлогов в импрессивной речи.

Мы проходим одновременно лексическую тему «Животные», формируя, понимание некоторых предлогов.

Взрослый прячет кошку или собачку на стул, под кровать, за дверь, около шкафа и т. д. и просит ребенка найти ее. После того как ребенок находит игрушку, взрослый спрашивает: «Куда спряталась собачка?» (Под стол) «Правильно. Собачка под столом». Взрослый выделяет предлог голосом. Затем взрослый предлагает ребенку спрятать игрушку, после того как он выполнит инструкцию, взрослый расскажет, где игрушка, выделяя предлог голосом.

В зону ближайшего развития для детей с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие II уровня входит совершенствование предлогов в импрессивной речи и активизация их в экспрессивной речи.

Взрослый прячет кошку или собачку на стул, под кровать, за дверь, около шкафа и т. д. и просит ребенка найти ее. После того как ребенок находит игрушку, взрослый спрашивает: «Куда спряталась собачка?» (Под стол) «Правильно. Собачка под столом». Взрослый выделяет предлог голосом. Затем взрослый предлагает ребенку спрятать игрушку, а сам ищет ее, активизирует речь ребенка вопросом: «Куда ты спрятал собачку?».

Таким образом, мы для каждой из групп детей применяем упражнения, наиболее соответствующие их зоны ближайшего развития. Комплексный характер занятий при этом способствует системной отработке речевых навыков, способствующих формированию грамматического строя речи.

Заключение

На основе анализа литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что в рамках нашего исследования целесообразно рассматривать грамматический строй как совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). В свою очередь мы предполагаем под грамматическим строем речи достаточный уровень сформированности навыков понимания и употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций.

При нормированном речевом развитии к среднему дошкольному возрасту дети усваивают основные формы согласования слов: существительных с прилагательными всех трех родов, с числительными в именительном падеже, изменяют слова по числам, родам, лицам, правильно употребляют предлоги в речи, изредка возникают ошибки при согласовании редко встречающихся или впервые встретившихся ребенку слов. В этом возрасте начинают усваиваться все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий.

Развитие грамматического строя речи у детей с моторной алалией резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Если у нормальных детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, т. е. деятельность, опосредованная системой языковых знаков, то у детей с моторной алалией в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т. е. у них не создается система.

Следует отметить, что на разных уровнях общего недоразвития отмечаются аграмматизмы. Характеризуя грамматический строй на первом уровне речевого развития можно отметить что, наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение

детям еще не доступно. В то время как, на втором уровне речевого развития дети, объединяя слова в словосочетания и фразу могут использовать способы согласования и управления как правильно, так их и нарушать их. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Учет, различий в проявлениях нарушений грамматического строя у детей с моторной алалией 4 -5 лет, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней, отдельно в отношении употребления и отдельно в отношении понимания грамматических форм слова, словообразовательных моделей, различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций, позволяет дифференцированно подойти к составлению методических рекомендаций для данной категории детей.

Проведённый констатирующий эксперимент выявил достаточное многообразие в развитии детей с моторной алалией. В том числе - различия, свидетельствующие о появлении переходного этапа между уровнями освоения экспрессивной и импрессивной речи. Так, например, анализ результатов исследования понимания речи испытуемым экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I) показывает, что процесс этот еще не сформирован, неустойчив и находится в прямой зависимости от условий предъявления и подбора материала, создаваемых в экспериментальной обстановке. Несформированность процесса понимания речи выразилась в том, что в условиях, затрудняющих понимание, грамматическое изменение слова перестает учитываться детьми, и на первый план выступают лексические значения слов. Дети ориентируются на лексическое значение слова, не учитывая его грамматического значения.

Исследование выявило разную степень понимания детьми различных грамматических форм. Многочисленные аграмматизмы были присущи детям

как первой, так и второй группы, в отличие от детей контрольной группы с нормой.

В ходе анализа результатов исследования, мы отметили, что у детей с моторной алалией в возрасте 4-5 лет из экспериментальной группы 1 (моторная алалия, ОНР I уровня) и экспериментальной группы 2 (моторная алалия, ОНР II уровня) формирование грамматических моделей языка (стереотипов) патологически затягивается. Вследствие этого нарушается использование определенной морфемы по заданным моделям; формы используются хаотично, варьируют; знания, приобретенные на одном лексическом материале, на другой лексический материал не переносятся. Нарушения процесса генерализации выделенных отношений свидетельствует о несформированности грамматических стереотипов у детей данной категории.

Дети из контрольной группы хорошо запоминали инструкцию, активно выполняли задания. В случаях затруднения иногда отказывались отвечать или принимали помощь экспериментатора. Они справлялись со многими заданиями на различение грамматических форм, часто действовали-ли при этом осознанно, могли обосновать свои ответы.

По результатам выполнения заданий, опираясь в том числе на выявленные данные о понимании грамматических элементов, нам удалось очертить зону ближайшего развития как для пассивной, так и для активной речи. Определенная зона ближайшего развития позволяет составить дифференцированное содержание логопедической работы по развитию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I и II уровней.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

Библиографический список

1. Абросимова Л.С. Истоки и основные принципы когнитивной дериватологии // Вестник Томского Государственного Университета, 2011. - №351. – 7-13 с.
2. Алимпиева О.М. Методика коррекционной работы с детьми - алаликами младшего дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5 С.231-233.
3. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. - Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда / Н.Г. Андреева; под ред. Р.И. Лалаевой.— М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006.— 182 с.: ил.— (Коррекционная педагогика).
4. Артемкова К.В. Сравнительная характеристика употребления различных типов глагольных словосочетаний в связных высказываниях детей с общим недоразвитием речи // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина 2012. №4 С.27-38.
5. Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития // Universum: психология и образование. 2016. №3-4 (22) С.2.
6. Артемова Е.Э., Малахова Ирина Викторовна Разработка дифференциальных условий обучения и воспитания детей с алалией // Universum: психология и образование. 2014. №2 (3) С.5.
7. Арушанова А. Г. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная образовательная программаДО «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): практико-ориентированная монография/А. Г. Арушанова С. Коренблит, Е. С. Рычагова. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. — 320 с.
8. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007 – 331 с. 3.

9. Артеменко О. Н., Семернина Н. И. Формирование диалогической речи у детей с ОНР /О.Н. Артеменко Н.И., Семернина // Международный журнал экспериментального образования . 2011. №8. С.42-43.
10. Багичева Н.В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. 2004. №11 С.32-43.
11. Баль Н.Н., Дроздова Н.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 151 с.
12. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник/В.П.Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
13. Битова А. Л. Из опыта работы с дошкольниками с сенсо-моторной алалией // Школа здоровья. - 1996. - Т. 3, N 4: Темат. вып. "Тез. докл. конф. "Здоровье школьника: Медико-психологическая поддержка и физическая культура", Москва, 8-11 сентября 1996 г." - С. 6
14. Богоявленский Д.Н. Психология освоения орфографии. Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1957. -416с.
15. Валявко С.М., Шулекина Ю.А. Изучение смыслового восприятия логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками // Специальное образование. 2016. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-smyslovogo-vozpriyatiya-logiko-grammaticheskikh-konstruktsiy-starshimi-doshkolnikami> (дата обращения: 02.11.2016).
16. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. - с.34-40
17. Визель Т.Г. Нейропсихология. - М., АСТ, 2005. – 383 с.
18. Винарская.Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка -- М.: Просвещение, 1987 – 168 с.

19. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973
20. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 — 144 с.
21. Волкова Л. С. и Селивёрстов В. И. Хрестоматия по логопедии. - М., Владос, 1997. - Т. II. – 600 с.
22. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. – с.352
23. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Издательство «Наука», 1981. – 140с.
24. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - Т.1. – 472 с.
25. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности - М.: АСТ, 2007. — 223 с.
26. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №2 (55) С.90-93.
27. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2002. — 144 с. (Библиока практикующего логопеда).
28. Горчакова А.М., Чаладзе Е.А. Формирование грамматических моделей в экспрессивной речи у детей с алалией // СНВ. 2013. №1 (2) С.17-21.
29. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: метод, пособие / О. Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
30. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушения речи и голоса у детей / Под. ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской – М.,

1975. – С. 71 – 80. Дудьев В. П. Латеральная асимметрия сенсомоторных функций у детей с системным недоразвитием речи // Вестник ТГПУ. 2003. №2 С.30-33.

31. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. Для логопеда.-2е изд., перераб.-М.: Просвещение, 1985.-112с.

32. Жаренкова Г. И. «Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи» в кн. «Специальная школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи» под ред. Левиной, М., изд-во АПН, 1961г.

33. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 320 с. (Серия «Учимся играя»)

34. Заимцяи Д.Р. Синтаксические правила языка и их использование в речевой продукции детей с недоразвитием речи // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. №4 С.182-185.

35. Захарова А.В. К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Автореф. канд. дис. - М., 1955.

36. Зикеев А.Г. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. 176с.

37. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детских садов. Под ред. В. И. Селиверстова. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.

38. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. испр. и дополн. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 - 279 с.

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

40. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. /И.Ю.Кондратенко// Дефектология. - 2002. - №6. 47-50 с.

41. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. Коненкова И.Д.. — 80 с.
42. Коровко Е. А. Исследование логико-смысловой организации высказывания у старших дошкольников при нарушениях лексико-грамматического строя речи // Специальное образование. 2009. №1 С.22-33.
43. Кривовязова Н. Д. Обучение связной речи: Учебно-методическое пособие. – М.: НМЦентр, 2000.
44. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т. языкознания РАН. — М. : Знак, 2012. — 208 с.
45. Кузьменкова Н.Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки 2010. №2 С.154-158.
46. Лалаева Р.И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. №3 С.145-157.
47. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
48. Лалаева Лариса Ивановна Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. №3 С.145-157.
49. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М., Альянс, 2013. – с. 367
50. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010.- 2016с.
51. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. — М., 1971.

52. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
53. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с
54. Лурия А.Р. Язык и сознание/ Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320с.
55. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной -- 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
56. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи.- М.: А.П.О., 1993г., - с.36-43
57. Мустаева Е.Р. Типологические проявления нарушенного психомоторного и когнитивного развития при моторной алалии и пути их коррекции: дисс. канд. кед. Наук/Е.Р. Мустаева – М.,2010
58. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.352 с.
59. Попова М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста (овладение согласованием в роде). Автореф. канд. дис., М., 1956Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. — М., 1959.
60. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил.
61. Репина, З. А. Нейропсихологиче-ское изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995.

62. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

63. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5–7 лет: Игрушки. М.: Аркти, 2007. - 32 с.

64. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Город. Транспорт. М.: АРКТИ, 2005 год. - 32 с.

65. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Посуда. Продукты питания. М.: АРКТИ, 2011. — 32 с.

66. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Одежда. Обувь. Головные уборы. — М.: АРКТИ, 2007. — 32 с.

67. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Птицы. М.: АРКТИ, 2005. — 32 с.

68. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Цветы. М.: АРКТИ, 2009. — 32 с.

69. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Насекомые, рыбы. М.: АРКТИ, 2015. — 32 с.

70. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Деревья, кустарники, грибы. М.: АРКТИ, 2015. — 32 с.

71. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Профессии. Инструменты. М.: АРКТИ, 2015. — 32 с.

72. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Животные. Часть 1. М.: АРКТИ, 2005. — 32 с.

73. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Животные. Часть 2. М.: АРКТИ, 2005. — 32 с.
74. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Дом. Квартира. Мебель. М.: АРКТИ, 2005. — 32 с.
75. Свистунова Т. И. Усвоение словоизменяемых глагольных классов русского языка в норме и патологии в свете дискуссий об организации ментального лексикона // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №49 С.357-364.
76. Седов, К. Ф. Онтопсихоллингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2008.
77. Сизова О.Б. К вопросу о факторах выбора стратегии вхождения в язык // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. №4 (51) С.98-103.
78. Сизова, О.Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта: дис.канд. филол. наук / О.Б. Сизова. - СПб., 2009.
79. Сингаевская О.В., Соболева А.В. Развитие связной речи дошкольников //Логопедия сегодня. - 2011г. - №2. - С.26-30
80. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов -- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 320 с.
81. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Собонович. — М. : Классикс стиль, 2003. — 160 с. : ил. — (Коррекционная педагогика)

82. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребёнком грамматического строем языка. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук., М., 1955
83. Тенкачева Т.Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. 2014. №1 С.68-78.
84. Тенкачева Т.Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников // Специальное образование. 2013. №4 С.66-71.
85. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981// http://www.pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml
86. Тишина Л.А., Толпегина А.С. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи//Школьный логопед. – 2010г. - №. - С.67-73
87. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112с.
88. Туманова Т. В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей /Т.В. Туманова// Специальное образование 2012. №1. С.127-138.
89. Орлова А.М. Развиваем связную речь у дошкольников в общении. – М.: «Издательство Белый ветер», 2014. – 116с.
90. Уклейкина И.Ю., Пайдимирова Т.П. Логопедическая работа с детьми раннего возраста, имеющими I уровень речевого развития // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5 С.944-946.
91. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
92. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011.

93. Ушакова Т.Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка // Материалы 3-го симпозиума по психолингвистике. – М., 1970. – С. 121 – 126.
94. Филд, Д. Психолингвистика: ключевые концепты : энцикл. терминов (с английскими эквивалентами) : пер. с англ. / Джон Филд ; общ. ред. И. В. Журавлева. — М. : ЛКИ, 2012.
95. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989.—223с.: ил.
96. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография.— М., 2000. – 314 с.
97. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов и родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: МГЗПИ. - 1991. - 188 с.
98. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
99. Фрадкина Ф.И. Возникновение речи у ребёнка // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена., Т. XII, 1955. – С. 163 – 188.
100. Халилова Л.Б., Даниелян Д.Р. Закономерности усвоения глубинных синтаксических структур языка дошкольниками с недоразвитием речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : Монографический сборник / Под общей ред. Л.И. Беляковой, М., «Прометей», 2005 – с.
101. Халилова Л.Б., Заимцяи Д.Р. Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования) // Сибирский педагогический журнал. 2011. №1 С.276-282.
102. Хватцев М.Е. К вопросу о развитии речи у неговорящих детей // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена А.И. –Л., 1932.

103. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
104. Цейтлин С.Н. Детские словообразовательные инновации. – Л., 1986
105. Чигинцева Е. Г. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Алалия» для студентов, получающих специальность 031800 «Логопедия» / Авт.- сост.Е.Г. Чигинцева. - Магнитогорск: МаГУ, 2006.
106. Чиркина, Г.В. Проблемы логопедии в аспекте современных функциональных и когнитивных теорий языка [Текст] / Г.В. Чиркина // Логопед в детском саду: науч.-метод. журн. - 2006. - № 4(13). - С. 13-15.
107. Шахнарович, А.М. «К проблеме языковой способности (механизма).» Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи 1991:с. 185-220.
108. ШириковаО.С. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал 2014. №1 С.217-220.
109. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958
110. Янченко И.В. К вопросу о первичных и вторичных нарушениях в структуре дефекта общего недоразвития речи // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2015. №2 С.75-80.
111. <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Nisheva.pdf>
112. <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Lopatina.pdf>

Приложение 1. Описание групп

Ф.И. ребенка	Логопедическое заключение	Дата рождения
Б. Кирилл	F06.827, F80.82, ОНР II ур., моторная алалия	03.10.2009
К. Ярослав	F06.827, F80.82, ОНР I ур., моторная алалия	29.01.010
К. София	F06.827, F80.1, ОНР II ур., моторная алалия	17.02.2010
Н. Андрей	F06.827, F80.82, ОНР I ур., моторная алалия	15.01.2010
Н. Евгения	ОНР I ур., моторная алалия	14.04.2010
П. Степан	F06.827, F80.1, ОНР II ур., моторная алалия	13.04.2010
П. Егор	F06.827, F80.82, ОНР I ур., моторная алалия	19.01.2010
С. София	ОНР I ур., моторная алалия	21.07.2010
Ш. Сергей	F06.827, F80.82, ОНР II ур., моторная алалия	23.06.2010
С. Алексей	ОНР I ур., моторная алалия	25.02.2010
Г. Вероника	F06.827, F80.82, ОНР I ур., моторная алалия	25.12.2009
Г. Кирилл	ОНР II ур., моторная алалия	15.12.2010
З. Максим .	ОНР II ур., моторная алалия, интеллектуальное развитие приближено к возрасту	17.10.2010
К. Максим .	ОНР I ур., моторная алалия	09.04.2011
С. Александр .	ОНР II ур., моторная алалия	04.07.2011
С. Богдан	ОНР II ур., моторная алалия	15.10.2010
К. Артем .	ОНР II ур., моторная алалия	13.11.2010
Ц. Матвей .	ОНР I ур., моторная алалия	16.03.2011
К. Александра	ОНР I ур., моторная алалия, недостаточное развитие познавательной деятельности	04.08.2011
Д. Миша	ОНР II ур., моторная алалия,	05.06.2011

В экспериментальную группу вошли 50 % (10 человек) дети с общим недоразвитием речи I уровня и 50% (10 человек) общим недоразвитием речи II уровня. На момент проведения констатирующего эксперимента возраст испытуемых достиг: 50% (10 человек) – от 4 до 4,5 лет; 35% (7 человек) – от 4,5 до 5 лет; 40% (8 человек) – 5 – 5,5 лет. 25% (5 человек) испытуемых имеют заключение F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 30% (6 человек) имеют заключение F80.82, что говорит о задержке речевого развития, осложнённого задержкой интеллектуального развития и специфическими расстройствами учебных навыков. У 10% (2 человека) испытуемых развитие было осложнено миотоническим синдромом, который входит в группу нервно-мышечных заболеваний. Сопутствующая миотоническому синдрому, мышечная слабость провоцирует у этих испытуемых вялую осанку, они позже чем типично развивающиеся дети начали ходить, им трудно долго удерживать голову в положении сидя, постепенно они прикладывают ее на стол. У 5% (1 человек) повышение температуры в раннем возрасте сопровождалось фебрильными судорогами, одним из основных факторов, способствующих их развитию, является незрелость нервной системы (в частности центра терморегуляции в головном мозге), а также слабость процессов торможения в центральной нервной системе. У 5% (1 человек) выявлен судорожный синдром, который проявляется в непроизвольном сокращении мышц. У 25% (5 человек) зафиксирован гипертензионный синдром, который является неврологической патологией, связан с повышением внутричерепного давления и нарушением кровоснабжения. У этих испытуемых наблюдается резкая смена настроения, периодический плач, беспокойный сон.

100% (20 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 75% (15 человек) испытуемых имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые

требования при воспитании. 25% (5 человек) воспитываются в неполной семье, воспитанием занимается мама и бабушка в большей степени. 100% испытуемых (20 человек) состоят на учете у невролога и два раза в год проходят лечение в домашнем режиме. 15% (3 человека) часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью. Физическое состояние 100% испытуемых (20 человек) в норме, соответствует возрасту. 100% (20 человек) испытуемых охотно посещают детский сад. В процессе наблюдения за испытуемыми, у 100% (20 человек) проявлялась заинтересованность в контакте, как со взрослыми, так и со сверстниками, но у 25% (5 человек) были выявлены трудности взаимодействия в ходе игры и, особенно на занятиях так, как они не принимают норм поведения и правил игры, что приводит к частым конфликтным ситуациям. По наблюдениям 75% (15 человек) испытуемых справляются с программой, но характерная черта для всех долгое включение в выполнение задания, нестойкость интересов, интеллектуальная пассивность, ограниченная познавательная деятельность. 15% (3 человека) испытуемых выделяются значительным снижением памяти, внимания, низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, истощаемостью. При усвоении учебного материала требуют индивидуального подхода. 100% (20 человек) испытуемых понимают обращенную к ним речь, но из-за неустойчивости внимания не всегда понимают задание с первого раза, требуют повтора или подачи задания по частям. У 60% (12 человек) навыки опрятности и самообслуживания сформированы в достаточной степени, могут делать все сами одеваться, раздеваться, убирать за собой. 20% (4 человек) овладели навыками самообслуживания недостаточно 10% (2 человека) детей на любые стимулирующие и направляющие действия педагога реагируют импульсивно, 5% (1 человек) из-за рассеивания внимания на второстепенное с потерей основного, не может сосредоточиться на инструкциях и направляющих действиях педагога, требуют индивидуального подхода.

По результатам обследования психолога у 100% (20 человек) испытуемых дошкольников адаптационный период прошел хорошо. Все ориентированы в

окружающей среде, у 75% (15 человек) отмечается хорошая игровая деятельность. Выраженной реакции на свой речевой дефект нет ни у одного испытуемого. В процессе обследования была выявлена у 100% (20 человек) испытуемых нестойкость активного внимания, неусидчивость, расторможенность. Память несколько снижена, неустойчива, многие понятия легко теряются. Запас общих понятий ограничен. Классификация предметных картинок проводится неравномерно в связи с недостаточной концентрацией активного внимания. Обобщающие понятия нестойкие. Конструктивный праксис нарушен у 100% (20 человек) испытуемых, неправильно располагали картинки, затруднялись в зарисовке комбинированных фигур, воспроизводя отдельные геометрические фигуры на бумаге.

Для сопоставления была скомплектована контрольная группа в составе 10 детей того же возраста с нормальным речевым развитием.

Контрольная группа испытуемых, состоящая из 10 человек, из них 50% (5 человек) мальчики и 50% (5 человек) девочки. На момент проведения констатирующего эксперимента возраст испытуемых достиг: 50% (2 человека) – от 4 до 4,5 лет; 40% (4 человека) – от 4,5 до 5 лет; 20% (2 человека) – 5 – 5,5 лет. 100% (10 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 90% (9 человек) испытуемых имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые требования при воспитании. 10% (1 человек) воспитывается в неполной семье, воспитанием занимается мама. 30% (3 человека) часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью. Физическое состояние 100% испытуемых (10 человек) в норме, соответствует возрасту. 100% (10 человек) испытуемых охотно посещают детский сад. В процессе наблюдения за испытуемыми, у 100% (10 человек) проявлялась заинтересованность в контакте как со взрослыми, так и со сверстниками, но у 10% (1 человека) были выявлены трудности взаимодействия в ходе игры и, особенно на занятиях в связи с трудностями контроля поведения, что иногда приводит к конфликтным

ситуациям. 100% (10 человек) испытуемых справляются с программой, при этом у 20% (2 детей) в процессе занятий наблюдаются трудности с удержанием внимания и контролем поведения. Все 100% детей характеризуются высокой познавательной активностью, не смотря на то, что у 10% (1 человека) эта активность не является устойчивой из-за высокой утомляемости, а у 10% (1 человека) характеризуется поверхностностью, из-за чего ребёнок делает частые ошибки и не испытывает желания их исправлять. 100% (10 человек) испытуемых понимают обращенную к ним речь. У 100% детей сформированы навыки самообслуживания.

По результатам обследования психолога у 100% (10 человек) испытуемых дошкольников адаптационный период прошел хорошо. Все ориентированы в окружающей среде, у 100% (10 человек) отмечается хорошая игровая деятельность. В процессе обследования была выявлена у 20% (2 человек) испытуемых нестойкость активного внимания, неусидчивость, расторможенность. Запас общих понятий у 100% детей соответствует возрасту. У 10% произвольная память не значительно снижена. Все 100% (10 детей) хорошо справляются с классификацией предметных картинок, у 10% (1 ребёнка) наблюдается нарушение пространственного праксиса.

Приложение 2. Задания констатирующего эксперимента

По 1 и 2 серии заданий понимание и употребление обследуется отдельно. По 3 серии заданий обследовалось только употребление.

1. Употребление и понимание множественного числа существительных в именительном падеже.

А) Для исследования употребления:

Инструкция: «Посмотри и скажи, что это? А это что?» «Это собака, а это ...собаки».

Стимульный материал: Предметные картинки: собака – собаки, кубик – кубики, мяч – мячи, сапог – сапоги, шар – шары, лапа – лапы, халат – халаты, оса – осы, письмо – письма, дом – дома, окно – окна, поезд – поезда.

Б) Для исследования понимания:

Инструкция: «Я буду называть предметы, а ты показывай». Ребенку предлагается показать предметы на картинке, очень важно чередование множественного и единственного числа при выполнении проб.

Стимульный материал: используются те же картинки, что и при исследовании употребления.

2. Употребление и понимание формы третьего лица множественного числа глагола;

А) Для исследования употребления:

Инструкция: «Я начну предложение, а ты закончи»

Стимульный материал: предметные картинки: Девочка стоит, а дети стоят,

Бежит – бегут

Тянет – тянут

Едет – едут

Лежит – лежат

Держит – держат

Садит – садят

Лепит – лепят

Моет – моют

Читает – читают

Поет – поют

Играет – играют

Б) Для исследования понимания:

Инструкция: Рассматривая вместе с ребенком сюжетную картинку, ребенку предлагается показать какая картинка соответствует фразе, очень важно чередование предъявления проб. «Сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю и покажи ее».

Стимульный материал: используются те же картинки, что и при исследовании употребления.

3. Категория падежа, употребление формы косвенных падежей существительных в единственном числе.

Инструкция: При подаче задания ребенку проводящий произносит начало фразы, которая соответствует содержанию картинки, а ребёнок заканчивает фразу, произнося последнее слово. Для понимания ребёнком этого задания проводится обучение. Примерная инструкция: «Давай поиграем. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Я скажу: «Стол без...?» а ты скажешь «ножки»». Для проверки понимания задания предлагаются еще 1 – 2 картинки. При предъявлении некоторых картинок нужно дополнительно описывать ситуацию и ставить вопросы. Например, «Скажи, чем девочка гладит платье? Девочка гладит платье ...» (утюгом). «На этой картинке жук и цветок. А на этой картинке нет ... (жука)»

Стимульный материал: Картинки с изображением:

Винительный падеж

Кого ловит мальчик? (рыбу) Что пьет кошка? (молоко)

Кого нарисовала девочка? (собаку)

Родительный падеж

Без чего стул? (ножки)

Нет кого? (жука) Хобот есть у кого (у слона)

У кого пушистый хвост? (у лисы)

Дательный падеж

Кому мальчик дает корм? (собаке)

Кого обнимает девочка? (маму)

Творительный падеж

Чем повар режет батон? (ножом)

Чем девочка гладит платье? (утюгом)

Чем мальчик пилит? (пилой)

Предложный падеж

О чем мечтает мальчик? (о машине)

О чем мечтает мишка? (о меде)

Оценка для заданий первого блока

Каждая проба оценивается отдельно по двум критериям:

1. Употребление грамматических категорий

3 балла — правильная форма;

2 балла — самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл — форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте, искажение слоговой структуры слова;

0 баллов — неправильная форма слова (отсутствие окончания) или отказ назвать.

2. Понимание грамматических категорий

3 балла — точное понимание;

2 — переспрос, самокоррекция;

1 — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 — неправильный выбор картинки.

По третьей серии заданий обследуется только употребление, максимальная оценка за эту серию 36 баллов. Общая оценка по первому блоку за употребление 108 баллов и 72 балла за понимание.

II блок направлен на исследование словообразовательных процессов включает три серии заданий:

1. Употребление и понимание названий детенышей животных и птиц
2. Употребление и понимание существительных в уменьшительно-ласкательной форме.
3. Употребление и понимание приставочных глаголов

Перед началом исследования необходимо убедиться в знании ребёнком объектов, которые ему предстоит обозначать. Для этого сначала выложить картинки перед ребёнком, назвать нужный объект, а ребёнок должен его показать. Если ребёнок не знает объект или слово, обозначающее объект, их следует объяснить и убедиться в усвоении значения.

1. Употребление и понимание названий детенышей животных и птиц

А) Исследование употребления:

Инструкция: Ребенку предлагается назвать детенышей животных. «У кота – котенок, а как называется детеныш мыши - ... мышонок?»

Стимульный материал: Картинки с изображением: гусь – гусенок, лиса – лисенок, кот – котенок, мышь – мышонок, утка – утенок, тигр – тигренок, слон – слоненок, еж – ежонок.

Б) Исследование понимания:

Инструкция: Ребенку предлагается показать домашних детенышей и их родителей. Важно чередование детенышей и их родителей при подаче ребенку пробы. «Покажи где кот, а где котенок...», «Покажи где гусенок, а где гусь».

Стимульный материал: Используется те же картинки, что и при исследовании употребления.

2. Употребление и понимание существительных в уменьшительно-ласкательной форме

А) Исследование употребления:

Инструкция: Ребенку предлагается называть маленький предмет. «Вот этот большой предмет – мяч, к нему подходит маленький предмет – мячик. Я буду называть большой предмет, а ты подходящий к нему маленький предмет».

Стимульный материал: предметные картинки: дом – домик, мяч – мячик, гриб – грибок, дуб – дубок, лист – листок, елка – елочка, сумка - сумочка, лимон – лимончик.

Б) Исследование понимания:

Инструкция: Ребенку предлагается показать названные предметы, важно чередование маленького и большого предметов при подаче ребенку пробы. «Покажи где большой дом, а где маленький домик...», «Покажи где сумочка, а где сумка...».

Стимульный материал: используются те же предметные картинки, что и при исследовании употребления.

3. Употребление и понимание приставочных глаголов

А) Исследование употребления

Инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагаются картинки, например, «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Проводящий показывает первую картинку и называет предложение «Птичка подлетает (приближается) к клетке». Затем показывает вторую картинку. «А на этой картинке, наоборот, птичка отлетает (удаляется) от клетки». А теперь ты сам попробуй придумать слова, которые обозначают приближение к чему-либо и удаление от чего-либо». Далее предлагается следующая пара картинок, и ребенка просят дополнить предложения по содержанию картинок. В случае затруднений повторяется пример словообразования.

Эта птица летела, летела, летела и в клетку залетела, а эта птица из клетки ...вылетела.

Этот мальчик шел, шел, шел и в дом зашел, а этот наоборот из дома ...вышел.

Этот мальчик воду в стакан лил, лил, ли и налил, а этот наоборот из стакана воду... вылил.

Этот мальчик к дереву шел, шел, шел и подошел, а этот наоборот от дерева... отошел.

Этот автобус к остановке ехал, ехал, ехал и подъехал, а этот автобус от остановки ...отъехал.

Эта птица летела, летела, летела и от клетки отлетела, а эта птица к клетке... подлетела.

Эта лодка плыла, плыла, плыла и к берегу подплыла, а эта лодка наоборот от берега... отплыла.

Машина ехала, ехала, ехала и к светофору подъехала, а мальчик с горки ...съехал.

Этот кот лез, лез, лез и на дерево залез, а этот кот наоборот с дерева ...слез.

Стимульный материал: картинки с изображением ситуаций описанных в инструкции.

Б) Исследование понимания

Инструкция: Ребенку предъявляются две картинки, например, «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Проводящий просит ребенка показать соответствующую картинку: «Где птичка отлетает от клетки?», «Где птичка подлетает к клетке?»

Стимульный материал: используются те же картинки, то и при исследовании употребления.

Оценка проб данной данного блока по двум критериям:

1. Употребление грамматических категорий

3 балла — правильная форма;

2 балла — самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл — форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте;

0 баллов — неправильная форма слова или отказ назвать.

2. Понимание грамматических категорий

3 балла — точное понимание;

2 — переспрос, самокоррекция;

1 — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 — неправильный выбор картинки.

III. Блок направлен на исследование понимания и употребления предлогов -в, -на, -под, -за, -из, -над у детей в процессе манипуляции с предметом.

Инструкция: Ребенку предлагается ответить на вопросы по демонстрируемым действиям. Где стоит коробка? (на столе)

Где лежит игрушка? (в коробке)

Откуда я достаю игрушку? (из коробки)

Куда я поставила коробку? (под стол)

Где сидит зайка? (за коробкой)

Над чем порхает бабочка? (над цветами)

Для исследования понимания значения предлогов ребенку предлагается выполнить ряд действий:

Спрячь зайку в коробку.

Достань зайку из коробки.

Посади зайку на коробку.

Спрячь зайку за коробку.

Посади зайку под стол.

Оценка проб третьего блока:

1. Употребление грамматических категорий (пересмотреть оценку только у предлогов)

3 балла — правильная форма;

2 балла — самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 балл — форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте;

0 баллов — неправильная форма слова или отказ назвать.

2. Понимание грамматических категорий

3 балла — точное понимание;

2 — переспрос, самокоррекция;

1 — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 — неправильный выбор картинки.

IV. Исследование синтаксических конструкций

Инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагается проба обучающего характера. Проводящий показывает картинку и называет предложение «Собака спит». Затем показывает вторую картинку «А теперь ты сам скажи, что происходит на этой картинке». Далее предлагается следующая картинка, и ребенка просят рассказать по содержанию картинок. В случае затруднений повторяется пример с пробой обучающего характера.

Собака спит в будке.

Собака ест кость.

Мальчик моет руки.

Кошка ловит птичку.

Мальчик держит мяч.

Девочка собирает грибы.

Девочка ест ягоду.

Бабушка вяжет носки.

Мальчик пилит доску.

Мальчик рубит дрова.

Для оценки данного блока мы использовали следующие критерии

Если при выполнении пробы ребенок допускал при ответе неправильный порядок слов, пропуски одного члена предложения или использовал помощь в виде одного вопроса, то присваивалось 2 балла.

Если при ответе допускались негрубые аграмматизмы, параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств), упрощение структуры предложения, использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов, то такой ответу присваивался 1 балл.

0 баллов присваивалось если ребенок допускал грубые аграмматизмы и сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов.

Приложение 3. Протоколы результатов констатирующего эксперимента

Таблица №1 *Результаты выполнения задания на употребление существительных множественного числа именительного падежа.*

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень успешности
Максим К.1	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	4	11%	Низкий
Ярослав К. 1	2	2	2	2	0	0	2	1	0	0	0	0	11	30%	Низкий
Соня С. 1	0	2	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	7	19%	Низкий
Егор П. 1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Алеша С. 1	2	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	5	13%	Низкий
Матвей Ц. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Андрей Н. 1	3	0	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Женя Н. 1	3	2	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	11	30%	Низкий
Артем К.	2	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7	19%	Низкий
Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Сереза Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Ниже среднего
Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
Соня К.	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий
Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	17	47%	Низкий

Таблица №2 *Результаты выполнения задания на понимание существительных множественного числа именительного падежа.*

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1	1	1	28	77%	средний
Ярослав К. 1	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	29	80%	Выше среднего
Соня С. 1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	29	80%	Выше среднего
Егор П. 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2	32	88%	Выше среднего

Вероника Г. 1	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	31	86%	Выше среднего
Алеша С. 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	32	88%	Выше среднего
Матвей Ц. 1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	0	25	69%	Средний
Андрей Н. 1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	32	88%	Выше среднего
Саша К. 1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	0	0	2	25	69%	Средний
Женя Н. 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	32	88%	Выше среднего
Артем К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	34	94%	Выше среднего
Саша С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	34	94%	Выше среднего
Сережа Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	33	91%	Выше среднего
Кирилл Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	35	97%	Выше среднего
Степан П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	35	97%	Выше среднего
Богдан С.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	31	86%	Выше среднего
Миша Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100%	Выше среднего
Соня К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100%	Выше среднего
Максим З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100%	Выше среднего
Кирилл Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	32	88%	Выше среднего

Таблица №3 Результаты выполнения задания на употребление формы третьего лица множественного числа глагола.

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Ярослав К. 1	0	2	3	0	0	0	2	1	0	0	0	0	11	30%	Низкий
Соня С. 1	2	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	7	19%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Алеша С. 1	2	0	3	3	0	0	0	3	0	2	0	0	5	13%	Низкий
Матвей Ц. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Андрей Н. 1	2	0	1	1	0	1	0	2	0	3	0	2	9	25%	Низкий
Саша К. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Женя Н. 1	0	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	11	30%	Низкий
Артем К.	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	19%	Низкий
Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Сережа Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Ниже среднего

Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
Соня К.	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий
Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	17	47%	Низкий

Таблица №4 Результаты выполнения задания на понимание формы третьего лица множественного числа глагола.

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11%	Низкий
Ярослав К. 1	0	2	3	0	0	0	2	1	0	0	0	0	11	30%	Низкий
Соня С. 1	2	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	7	19%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Алеша С. 1	2	0	3	3	0	0	0	3	0	2	0	0	5	13%	Низкий
Матвей Ц. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Андрей Н. 1	2	0	1	1	0	1	0	2	0	3	0	2	9	25%	Низкий
Саша К. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Женя Н. 1	0	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	11	30%	Низкий
Артем К.	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	19%	Низкий
Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Сереза Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Ниже среднего
Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
Соня К.	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий
Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	17	47%	Низкий

Таблица 5. Употребление косвенных надежей

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	1	1	0	0	2	0	1	0	1	1	10	27%	Низкий

Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	1	1	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	10	27%	Низкий
Артем К.	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1	2	1	21	58%	Ниже среднего
Саша С.	2	3	2	1	1	1	3	1	1	1	3	1	21	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	2	3	3	1	1	3	2	2	0	3	2	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	2	2	3	3	2	1	3	1	2	1	2	2	24	66%	Ниже среднего
Степан П.	2	3	3	3	2	1	3	3	2	1	3	2	28	77%	Средний
Богдан С.	3	3	2	2	1	1	3	2	1	0	2	1	21	58%	Ниже среднего
Миша Д.	2	3	2	1	1	1	3	2	1	1	2	1	20	55%	Ниже среднего
Соня К.	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	21	58%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	18	50%	Ниже среднего
Кирилл Г.	2	2	2	1	1	1	2	1	0	1	1	1	15	41%	Низкий

Таблица №6. Употребление названий детенышей и птиц

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	1	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1	21	58%	Ниже среднего
Саша С.	2	3	2	1	1	1	3	1	1	1	21	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	2	3	3	1	1	3	2	2	0	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	2	2	3	3	2	1	3	1	2	1	24	66%	Ниже среднего

Степан П.	2	3	3	3	2	1	3	3	2	1	28	77%	Средний
Богдан С.	3	3	2	2	1	1	3	2	1	0	21	58%	Ниже среднего
Миша Д.	2	3	2	1	1	1	3	2	1	1	20	55%	Ниже среднего
Соня К.	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	21	58%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	18	50%	Ниже среднего
Кирилл Г.	2	2	2	1	1	1	2	1	0	1	15	41%	Низкий

Таблица № 7. Понимание названий детенышей и птиц

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	2	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	21%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	22%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	22	54%	Ниже среднего
Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	22	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже среднего
Степан П.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	68%	Ниже среднего
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	58%	Ниже среднего
Соня К.	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	18	60%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	47%	Ниже среднего
Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	39%	Низкий

Таблица 8. Употребление существительных в уменьшительной форме

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	2	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий

Вероника Г. 1	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	22	58%	Ниже среднего
Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	22	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже среднего
Степан П.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	56%	Ниже среднего
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	53%	Ниже среднего
Соня К.	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	18	58%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	50%	Ниже среднего
Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	41%	Низкий

Таблица 9. Понимание существительных в уменьшительной форме

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	21%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	2	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	22	68%	Ниже среднего
Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	22	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже среднего
Степан П.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	68%	Ниже среднего
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	58%	Ниже среднего
Соня К.	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	18	58%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	50%	Ниже среднего

Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	41%	Низкий
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----	--------

Таблица 10. Употребление приставочных глаголов

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	2	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	14	27%	Низкий
Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	15	25%	Низкий
Сережа Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	16	22%	Низкий
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	47%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	17	40%	Низкий
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	13	30%	Низкий
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	15	27%	Низкий
Соня К.	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	14	25%	Низкий
Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	10	25%	Низкий
Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	14	27%	Низкий

Таблица 11. Понимание приставочных глаголов

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
Соня С. 1	1	1	2	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий

Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	22	58%	Ниже среднего
Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	22	58%	Ниже среднего
Сереза Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	69%	Ниже среднего
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже среднего
Степан П.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	58%	Ниже среднего
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	58%	Ниже среднего
Соня К.	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	18	58%	Ниже среднего
Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	50%	Ниже среднего
Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	41%	Низкий

Таблица 12. Употребление предлогов

Дети/пробы	в	на	из	за	над	под	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	0	0	0	0	3	16%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	0	0	0	0	2	11%	Низкий
Соня С. 1	1	1	0	0	0	0	2	11%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	5%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	0	0	0	0	1	5%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	1	0	4	20%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	0	0	0	1	4	20%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	0	0	0	0	3	16%	Низкий
Саша К. 1	2	1	0	1	0	0	4	20%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	0	1	1	5	25%	Низкий
Артем К.	3	3	1	0	0	0	7	30%	Низкий
Саша С.	3	2	2	0	0	0	7	30%	Низкий
Сереза Ш.	3	3	1	1	0	1	10	37%	Низкий
Кирилл Б.	3	3	2	1	1	2	12	45%	Низкий
Степан П.	3	3	1	1	2	0	10	37%	Низкий
Богдан С.	3	3	3	1	1	0	11	40%	Низкий
Миша Д.	3	3	1	1	1	1	10	37%	Низкий
Соня К.	3	3	2	0	1	1	10	37%	Низкий
Максим З.	3	2	1	0	1	0	7	30%	Низкий
Кирилл Г.	2	3	0	0	2	1	8	32%	Низкий

Таблица 13. Понимание предлогов.

Дети/пробы	в	на	из	за	над	под	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	2	1	1	1	0	0	5	11%	Низкий
Ярослав К. 1	1	1	1	1	0	0	4	30%	Низкий
Соня С. 1	1	1	1	1	0	0	4	19%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	1	0	0	1	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	1	1	1	0	0	3	0%	Низкий
Алеша С. 1	1	1	0	1	1	0	4	13%	Низкий
Матвей Ц. 1	2	1	1	1	0	1	6	0%	Низкий
Андрей Н. 1	2	1	1	1	0	0	5	25%	Низкий
Саша К. 1	2	1	1	1	0	0	5	0%	Низкий
Женя Н. 1	2	1	0	1	1	1	6	30%	Низкий
Артем К.	3	3	0	2	2	2	12	19%	Низкий
Саша С.	3	3	3	3	2	2	16	44%	Низкий
Сереза Ш.	3	3	3	3	2	2	16	44%	Низкий
Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	16	41%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	2	3	17	71%	Ниже среднего
Богдан С.	3	3	3	3	2	2	16	36%	Низкий
Миша Д.	3	3	3	3	1	1	14	27%	Низкий
Соня К.	3	3	2	2	2	1	13	33%	Низкий
Максим З.	3	2	3	3	3	2	16	36%	Низкий
Кирилл Г.	2	3	2	2	2	1	12	47%	Низкий

Таблица 14. Исследование синтаксических конструкций

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
Максим К.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Ярослав К. 1	0	2	3	0	0	0	2	1	0	0	0	0	11	30%	Низкий
Соня С. 1	2	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	7	19%	Низкий
Егор П. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11%	Низкий
Вероника Г. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Алеша С. 1	2	0	3	3	0	0	0	3	0	2	0	0	5	13%	Низкий
Матвей Ц. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Андрей Н. 1	2	0	1	1	0	1	0	2	0	3	0	2	9	25%	Низкий
Саша К. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
Женя Н. 1	0	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	11	30%	Низкий
Артем К.	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	19%	Низкий

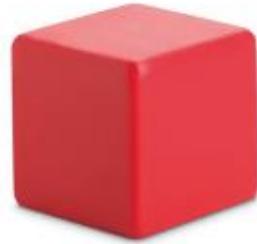
Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Сереза Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
Степан П.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Низкий
Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
Соня К.	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий
Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	17	47%	Низкий

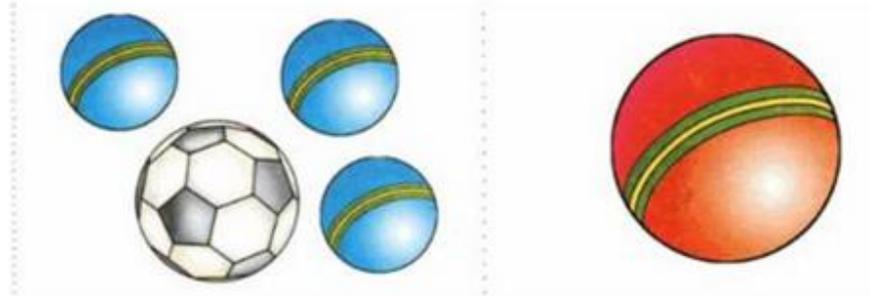
Приложение 4. Картинный материал для исследования грамматического строя речи у детей 4-5 лет с моторной алалией.

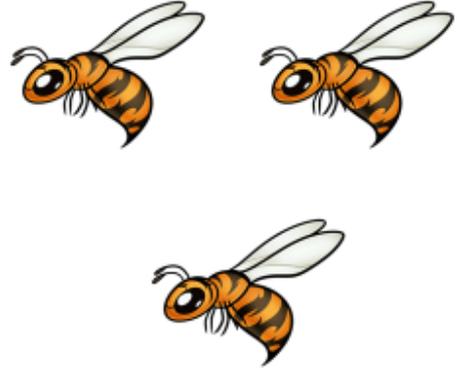
Картинный материал для
исследования
грамматического строя речи у
детей 4-5 лет с моторной
алалией, имеющих ОНР I и II
уровней

I блок Исследование словоизменения

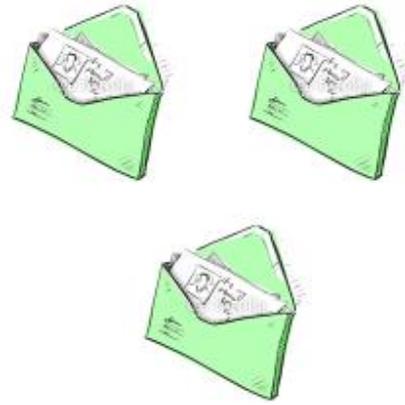
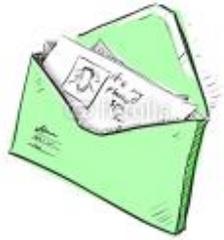
1 серия заданий: Употребление и понимание множественного числа существительных в именительном падеже

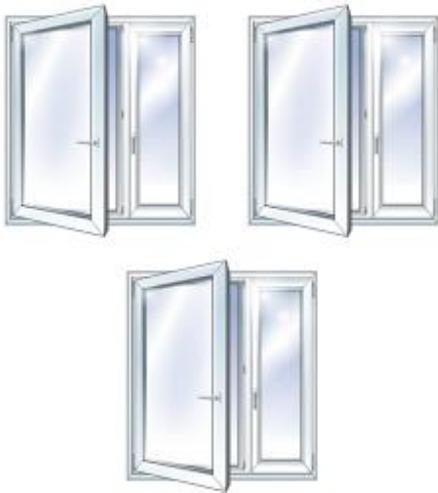
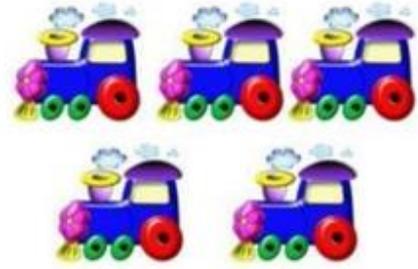












2 серия заданий: Употребление и понимание формы третьего лица множественного числа глагола









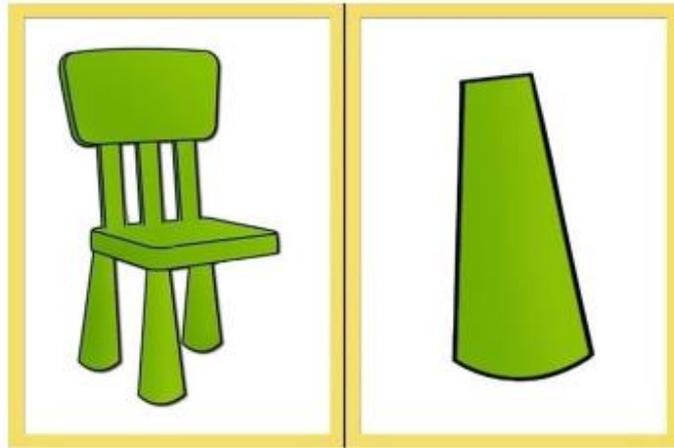






3 серия заданий: Категория падежа, употребление формы косвенных падежей в единственном числе









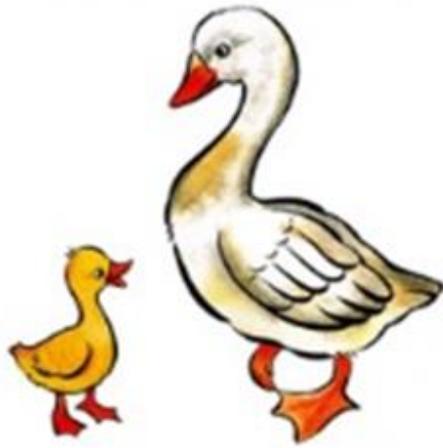




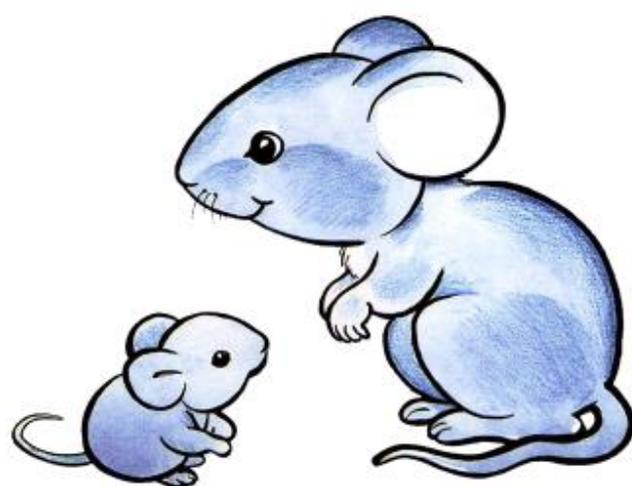


II блок Исследование словообразования

1 серия заданий: Употребление и понимание названий детенышей животных и птиц

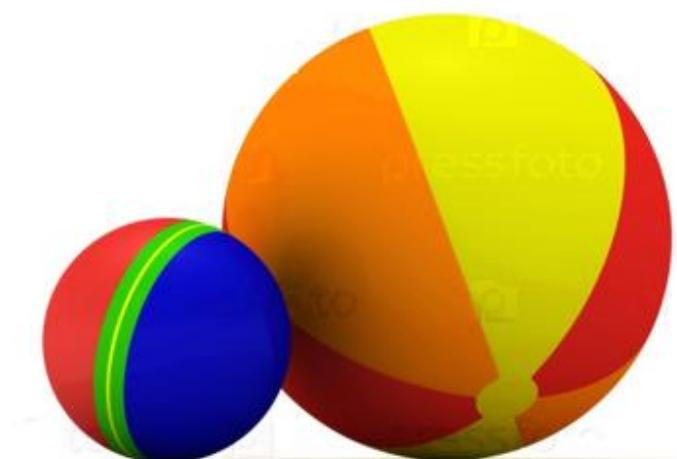








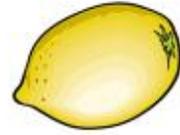
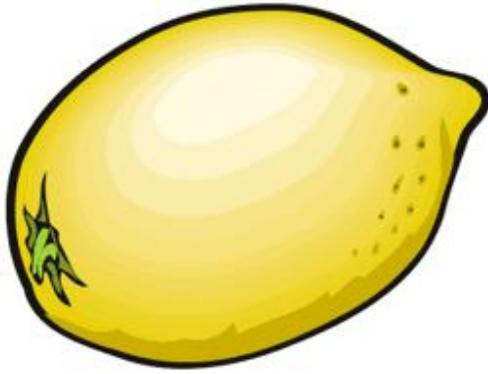
2 серия заданий: Употребление и понимание существительных в уменьшительно-ласкательной форме







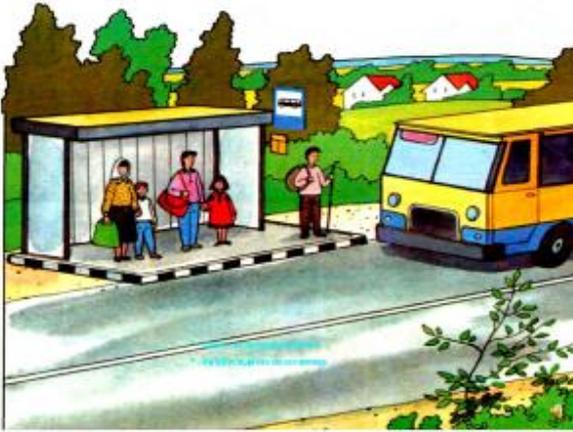


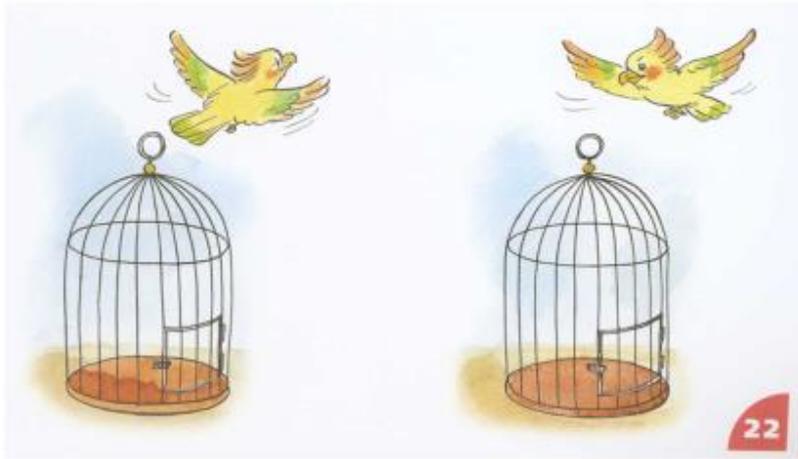


3 серия заданий: Употребление и понимание приставочных глаголов











IV блок Исследование синтаксических конструкций













