

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (КГПУ
им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики


Николичева Юлия Александровна

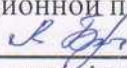
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ II УРОВНЯ

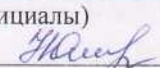
направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование направ-
ленность (профиль) образовательной программы
Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л. 
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
20.11.2018
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Брюховских Л. А. 
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
20.11.18
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Проглядова Г. А. 
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)
20.11.18
(дата, подпись)

Студент Николичева Ю. А.
(фамилия, инициалы)
20.11.18 
(дата, подпись)

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ	8
1.1. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.....	17
1.3. Анализ методов и приёмов по развитию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4 - 5 ЛЕТ С АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ II УРОВНЯ	54
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента...54	
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	65
2.3. Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей 4 - 5 лет с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	88
ПРИЛОЖЕНИЯ	96
Приложение А Анамнестические сведения обследуемых детей.....	96
Приложение Б Протоколы результатов констатирующего эксперимента...100	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время общество и государство нуждается в гармоничном развитии личности детей, в том числе и дошкольников с ОНР, в их готовности к школьному обучению и в предупреждении школьной дезадаптации, так как сейчас увеличивается количество детей с речевыми нарушениями. Одной из острых проблем является коррекция формирования грамматического строя речи. Проблема изучения формирования грамматического строя речи у детей с алалией и дизартрией, имеющих ОНР II уровня является одной из наиболее значимых в логопедии.

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.

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, направ-

ленного на выявление экспрессивных и импрессивных проявлений нарушенного грамматического строя речи при общем недоразвитии речи II уровня детей 4 - 5 лет с алалией и дизартрией.

Объект исследования: грамматический строй речи.

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

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 алалией и дизартрией вариативны при общем недоразвитии речи II уровня 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 алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня 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 алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня;
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 алалией, в сравнении с детьми, имеющими дизартрию;

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

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной пёдагогики 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 рёчи 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 следующие методы:

теоретические – анализ литературы по проблеме исследования, изучение психолого – медико – педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого–медико педагогической комиссии, медицинские, речевые карты);

эмпирические – беседа с логопедом, наблюдение за детьми на занятиях, в процессе обследования и в игровой дёятельности, проведение констатирующего экспёримента;

экспериментальные – проведение констатирующего эксперимента; интерпретационные – количественный и качественный анализ результатов исследования.

Этапы исследования:

- *Первый этап – теоретико-поисковый.* Определение темы, объекта и предмета исследования. Формулировка гипотезы и цели исследования. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
- *Второй этап – диагностическо - экспериментальный.* Определение содержания констатирующего эксперимента, осуществление подбора стимульного материала для проведения эксперимента. Проведение констатирующего эксперимента, его анализ и осмысление.
- *Третий этап - заключительно - обобщающий.* Обобщение и оформление результатов исследования, составление методических рекомендаций.

База исследования: «Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированной направленности №9»» города Сосновоборска.

Научная новизна исследования:

- подобрана и адаптирована методика для исследования грамматического строя речи у детей 4 – 5 лет с алалией и дизартрией, имеющих общим недоразвитием речи II уровня;
- разработаны критерии оценки методики для исследования грамматического строя речи у детей 4 – 5 лет с алалией и дизартрией, имеющих общим недоразвитием речи II уровня.

Теоретическая значимость связана с тем, что результаты исследования уточняют и дополняют имеющиеся знания об особенностях грамматического строя в импрессивной и экспрессивной речи у детей 4-5 лет, с алалией и дизартрией при ОНР II уровня, 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 II уровня.

Апробация результатов исследования:

Публикация статьи «Полентность голоса и природный голос как здоровьесберегающие факторы формирования профессиональной культуры будущего специалиста» в сборнике «Педагогика и медицина в служении человеку» (октябрь 2017 г.)

- Публикация статьи «Организация взаимодействия с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья через инновационные формы работы с родителями в дошкольном образовательном учреждении» в сборнике по итогам Международной научно – практической конференции «Комплексное медико – социальное и психолого – педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» (октябрь 2017 г.)

- Публикация статьи «Проблема изучения грамматического строя речи у детей 4 – 5 лет с дизартрией и алалией, имеющих ОНР II уровня в сборнике «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (май 2018 г.)

Участие в работе VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (октябрь 2018 г.)

Структура и объем работы включают в себя: введение, две главы, заключение, список литературы, два приложения, проиллюстрирована шестью диаграммами, двумя таблицами. Объем работы составляет 104 страницы текста.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ

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 слов образования.

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 распития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребёнок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребёнок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребёнок 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:

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

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

III 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 (на-

пример: “*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 ребёнка 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 ребёнком 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 ребёнком 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 [74], если ребёнок не владеет готовым сло

вом, 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 [63] говорит о том, что при первоначальной сформированности обобщенных словесных структур в условиях действия языковых стереотипов создаются возможности для дальнейшего саморазвития языковых форм, что от части 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 [69] 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. [64].

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 [74].

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 категориями 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 «само научения», в котором ребёнку принадлежит ведущая роль. Ребёнок 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 погружённым 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 [27].

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 ребёнком объективных грамматических явлений. Морфемы, выражающие грамматическое значение слова, по мнению исследователя, приобретают его лишь в составе слова как смысловой единицы, поэтому ребёнку необходимо абстрагироваться от собственно лексического значения, чтобы

скими процессами абстракции и обобщения, приводящими к правильному усвоению ребёнком объективных грамматических явлений. Морфемы, выражающие грамматическое значение слова, по мнению исследователя, приобретают его лишь в составе слова как смысловой единицы, поэтому ребёнку 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, ребёнку 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 ещё 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 [45].

Для логопедов на современном этапе развития науки вопрос о механизмах усвоения грамматических средств родного языка остаётся 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 ребёнком 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». 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 ребёнка. 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 морфёмы. А.М. Шахнорович считает, что первоначально этот процесс характеризуется ориентировкой на фонологический, а не морфемный состав слова. Постепенно ребёнок становится способным к вычленению соответствующих морфем, и на основе наглядного представления у него формируются образные связи звучащей морфемы с её значением. Ребёнок соотносит образ звучащих формообразующих элементов с образом реального предметного отношения. Языковые знаки, усваиваемые ребёнком, 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 ребёнка формируется, тогда, когда у ребёнка в запасе большой опыт предметных действий» [43]. Поэтому для овладения грамматическими средствами для обозначения местоположения предметов в пространстве, их пространственного взаимодействия ребёнок, 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 различные типов предложно - падежных и синтаксических конструкций. Большинство исследователей основным механизмом усвоения ребёнком 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 ребёнку слов. В этом возрасте начинают усваиваться все частные грамматические формы, детали морфологического выражения грамматических категорий.

Таким образом, на основе анализа литературных источников, усвоение ребёнком 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 общим недоразвитием речи

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребёнком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. Грамма-

тические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

Изучению особенностей речевого развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР) посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых как Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и других авторов.

Авторы отмечают, что развитие грамматического строя речи у детей с речевой патологией происходит со значительным опозданием и имеет свои особенности. Дошкольники с общим недоразвитием речи недостаточно дифференцируют звуки родного языка, что сказывается и на понимании речи окружающих и на развитии собственной речи. Отечественные исследователи сходятся во мнении о том, что расстройства грамматического строя речи у детей с ОНР затрудняют процесс овладения ими навыками языкового анализа и синтеза, что в свою очередь влечет за собой трудности в овладении грамотой.

Впервые особенности грамматического строя речи детей с ОНР были описаны Р.Е. Левиной. Автор указывает на то, что для большинства дошкольников с ОНР характерно недифференцированное произношение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (например, звук [с'] одновременно заменяет звуки [с],[ц],[ш],[щ],[ч]). Помимо этого, сложные по артикуляции звуки заменяются простыми звуками (например, [т] или [ф] заменяет группу шипящих или свистящих звуков, звук [й] заменяет звуки [л],[р]) [41].

У детей с ОНР имеют место нестойкие замены, когда один и тот же звук в различных словах произносится по-разному. Также у детей данного уровня речевого недоразвития наблюдаются смешения звуков, при которых в изолированной позиции звуки произносятся детьми правильно, а в словах, в потоке речи они взаимозаменяются. Помимо этого, у детей встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов, выражающиеся в переста-

новках, сокращениях и заменах звуков и слогов, что наиболее ярко выражено в словах со стечением согласных звуков. Данный факт, по мнению Р.Е. Левиной, говорит о недостаточности фонематических процессов у детей с ОНР [41].

По данным Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [71, 73], фонематическое недоразвитие дошкольников с ОНР 3 уровня проявляется в слабой сформированности способности к дифференциации звуков, что сказывается на четкости произношения. Как отмечают авторы, у многих дошкольников с ОНР 3 уровня наблюдается нечеткое произношение звука [ы] (среднее между ы–и), недостаточное озвончение согласных [г], [в], [б], [д] в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков [г], [к], [х], [д], [т], [й].

Т.А. Ткаченко описывает несколько вариантов фонематического недоразвития у детей с ОНР:

- недостаточно полная дифференциация и трудности в анализе лишь тех звуков, которые нарушены в произношении;
- отсутствие умения осуществлять звуковой анализ, слабое различение большого количества звуков разных фонетических групп при правильном их произношении в устной речи;
- отсутствие способности различать звуки в слове, выделять их из состава слова и определять последовательность звуков в слове [67].

Т.А. Ткаченко указывает на то, что у дошкольников с нарушениями в формировании фонематических процессов имеет место общая смазанность речи, отмечается недостаточная ее выразительность и четкость [67].

На фоне общего недоразвития речи у дошкольников часто встречаются такие речевые нарушения как дизартрия и моторная алалия, которые также могут оказывать влияние на развитие фонематического восприятия детей [70, 73, 77].

Дизартрией называют нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [46]. Дизартрия затрагивает не только звукопроизносительную сторону речи. При

данной речевой патологии может иметь место замедление в развитии фонематического восприятия.

Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой в ходе экспериментального исследования были выявлены особенности фонетических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Своеобразие количественных дефектов произношения звуков у детей с дизартрией определяется соотношением акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более ярких, хотя и более сложных по артикуляции. Такое соотношение можно объяснить наличием у детей со стертой дизартрией определенных нарушений грамматического строя речи, в связи с чем, акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения [48].

По данным исследования Н.Н. Китаевой и Г.В. Косаговой, у дошкольников со стертой дизартрией в структуре ОНР наблюдаются особенности грамматического строя речи. Так, изучение способности к имитации серий из двух слогов, показало, что у большей части дошкольников, принявших участие в эксперименте, наблюдается низкий уровень сформированности слухопроизносительной дифференциации фонем. Ошибки у дошкольников с ОНР 3 уровня чаще всего встречались в слогах с оппозиционными по звонкости-глухости согласными (например, вместо «*дана*» – «*дада*»), а также в слогах со свистящими и шипящими звуками (например, вместо «*шаса*» – «*саша*»), аффрикатами и их компонентами. Повторение слоговых цепочек вызвало еще большие затруднения у дошкольников с ОНР 3 уровня. Особые трудности наблюдались при воспроизведении цепочек слогов, содержащих отсутствующий звук и его заместитель. Также отмечались замены звуков, сходных по способу образования и по акустическим и артикуляционным характеристикам. В целом результаты констатирующего эксперимента, проведенного Н.Н. Китаевой и Г.В. Косаговой, позволили авторам выделить

наиболее характерные для дошкольников с ОНР 3 уровня особенности сформированности фонематического восприятия: затруднения в воспроизведении слоговых рядов, включающих оппозиционные звуки; искажение структуры слогового ряда; замены и смешения звуков; трудности различения слов, близких по звучанию [31].

Нарушения в становлении фонематического восприятия также встречаются у детей с моторной алалией.

Моторная алалия — это системное недоразвитие экспрессивной речи (активное устное высказывание) центрального органического характера, вызванное поражением речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития речи [48].

По мнению Е.Ф. Собонович, одним из наиболее тяжелых дефектов, имеющих место при моторной алалии, является дефект формирования звуковых образов слов. Дошкольники с данной речевой патологией правильно воспринимают явления, понимают значение слов, но при этом не могут назвать их при достаточных артикуляторных возможностях. У детей с моторной алалией с большим трудом формируются представления о том, каким набором фонем обозначается то или иное понятие. Как отмечает Е.Ф. Собонович, специфической особенностью нарушения в усвоении звуковой системы речи у дошкольников с моторной алалией является то, что дети, умея воспроизводить почти все звуки родного языка, не способны длительное время называть слова. В дальнейшем называемые детьми слова отличаются грубыми искажениями звуковой и слоговой структуры. При этом замены звуков являются разнообразными и нестойкими, звук-заменитель может быть более сложным по артикуляции, чем заменяемый звук [65, 66].

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования показал, что дошкольники с ОНР 3 уровня испытывают трудности в овладении фонематическим восприятием. При этом характер речевой патологии (дизартрия, моторная алалия) может оказывать влияние на становление данного процесса

и выражаться в специфических особенностях развития фонематического восприятия.

1.3. Анализ методов и приёмов по развитию лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Нарушения лексико - грамматического строя речи является ведущим дефектом в структуре общего недоразвития речи, так как у детей позднее формирование речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, неправильное употребление в речи глаголов, падежных окончаний, предлогов, союзов, а также неправильное согласование в роде и числе, что влияет на общение детей с окружающими. При общем недоразвитии речи наблюдается сложные и стойкие нарушения письма, связанные с нарушениями всех компонентов речи и их взаимодействия.

Речевое развитие рассматривается в психологии и педагогике как общая основа обучения и воспитания. Одной из главных задач развития речи является формирование её лексико-грамматического строя речи. Уже в дошкольном возрасте ребёнок должен овладеть объёмом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых и сверстников.

Нарушение лексико - грамматического строя речи ведет к тому, что ребёнок не правильно овладевает собственной речью и неправильно формулирует собственные речевые высказывания. Не правильное усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

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 раскрыва-

ются в исследованиях Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Назаровой, О.С. Орловой, А.В. Ястрёбовой, О.С. Ушаковой; методики развития речи детей дошкольного возраста предложены в работах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Л.А. Пенъевской, Н.В. Серебряковой, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичёвой, Е.А. Флёриной, В.И. Яшиной.

Мы проанализировали различные подходы по развитию лексико – грамматического строя речи у детей с ОНР и выяснили, что указания на затруднения в понимании речи Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой. У Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи.

Р.И. Лалаева [33] и Н.В. Серебрякова [53] подробно описывают нарушения лексики у детей с ОНР, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является расхождение в объёме пассивного и активного словаря: дети понимают значения многих слов, объём их пассивного достаточен, но употребление слов в речи сильно затруднено.

Бедность активного словаря проявляется в неточном произнесении многих слов – названий ягод, цветов, диких животных, птиц, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщённое значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова понимаются и употребляются неточно, значение их неравномерно расширяется, или напротив, оно понимается слишком узко.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем: значение грамматических форм более абстрактны, правила грамматического изменения слов многообразны. Овладение грамматическими формами словоизмене-

ния, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с общим недоразвитием речи в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка.

В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены следующие нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи:

Это неправильное употребление:

- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- окончание глаголов в прошедшем времени;
- предложно - падежных конструкций.

Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложно-подчиненных конструкций.

Развитие лексико - грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей. В отечественной логопедии данным направлением занимались Ефименкова Л.Н., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Жукова Н.С., Ткаченко Т.А., и др. Ими разработаны программы и рекомендации по развитию лексико - грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ефименкова Л.Н. предложила структуру логопедической работы, направленной на развитие лексико - грамматического строя речи [23].

Работа по развитию лексико-грамматическому строю речи ведется по трём направлениям: накопление словаря, формирование фразы и включение её в связную речь.

Работа над словом начинается с уточнения, расширения и активизации словарного запаса у детей. Дети знакомятся со словоизменением и словообразованием. Учатся делить слова на слоги (части).

Расширение пассивного и активного словаря детей предусматривается программой дошкольного воспитания, следовательно, эту работу может осуществлять и воспитатель на занятиях по развитию речи, а также во время прогулок и экскурсий.

Наряду с накоплением словаря основной работой на данном этапе остаётся формирование фразовой речи. Она включает в себя работу над структурой фразы, её грамматическим и интонационным оформлением. Для того предлагается система речевых упражнений, в основе которых лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного (Мама шьёт. Птица летит).

Распространение простого двусоставного предложения идёт постепенно. Сначала в предложение вводится прямое дополнение винительного, дательного, творительного падежей: *Лена шьёт платье. Хлеб режут ножом.* Затем вводится определение: *Маленькая девочка собирает ягоды.* И наконец, в предложение вводится косвенное дополнение винительного, родительного, дательного, творительного падежей: *Дети смотрели на слона. Лодка плывёт к берегу.* И обстоятельство: *Дети гуляли в лесу* и т.д.

Параллельно с формированием у детей распространенного простого предложения с второстепенными членами формируется и простое предложение с однородными членами (подлежащими, сказуемыми, определениями, дополнениями, обстоятельствами), а также ведется работа и по её грамматическому оформлению. Эта работа начинается с усвоения согласования существительного с прилагательным в роде, числе, падеже; местоимения с глаголом в числе, лице и роде; существительного с глаголом (прошедшего времени) в роде и числе.

Затем отрабатывается подчинительная связь (управление), при которой подчиненное слово употребляется в косвенном падеже без предлога или с предлогом. Отработка падежных форм даётся по возрастающей трудности их усвоения. Винительный падеж прямого объекта: *Вижу маму, Вижу папу;*

творительный падеж орудийности – *Рубить топором*; дательный косвенного объекта – *Удочка рыболову*; родительный принадлежности – *Книга брата*.

После отработки беспредложных падежных конструкций необходимо познакомить детей с пониманием назначения предлогов и их практическим усвоением. Работу можно начать с предлогов: *в, на, за, под, с, к*, которые наиболее часто употребляются в речи, затем можно перейти к работе по усвоению, предложно – падежных конструкций.

Глагольные конструкции с неизменяемыми частями речи (примыкание) усваиваются детьми на материале наречий. Вначале отрабатывается круг пространственных наречий: *близко, высоко, справа, слева* и т.д., затем наречия обозначающие время: *вчера, сегодня, днём, ночью, утром*; образ действия: *быстро, медленно, тихо, громко* и т.д.

Параллельно с работой над фразой ведётся работа над интонацией. Логопед формирует у детей представления о повествовательной и вопросительной интонации.

Филичева Т.Б. [74], Чиркина Г.В. [65] разработали логопедическую программу по формированию лексико - грамматических средств речи.

Фронтальные занятия по формированию лексико - грамматических средств языка проводятся два раза в неделю. Содержание обучения включает в себя:

- развитие понимания устной речи: умение вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предлогов, действий, признаков, понимание обобщающего значения слов;
- практическое усвоение некоторых способов словообразования с использованием существительных с уменьшительно - ласкательным суффиксами и глаголов с приставками *на, по, вы*;
- умение изменить форму глагола (преобразование глаголов повелительного наклонения 1-го лица единственного числа в изъявительном наклонение 3-го лица единственного числа настоящего времени (*спи – спит, пей – пьёт*));

- овладение навыками составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картинке, по моделям:

а) именительный падеж имени существительного + согласованный глагол + прямое дополнение: *Мама (папа, брат, сестра, девочка, мальчик) + пьёт чай (компот, молоко), читает книгу, газету;*

б) именительный падеж имени существительного + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: *Кому мама шьёт платье? – Дочке, кукле. Чем мама режет хлеб? – Мама режет хлеб ножом.*

На занятиях по развитию лексико - грамматических средств языка необходимо создавать достаточный запас словарных образов, сложившихся уже на базе восприятия и осмысления объектов действительности. Основная цель этих занятий – обеспечить переход от накоплённых представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств. На занятиях этого типа уточняется названия предметов, их назначение, формируется умение выделять части предмета.

Предметный лексический материал связан с названием предметов, знакомых детям (стул – сиденье, спинка, ножик; шкаф – полка верхняя, нижняя, дверца; книга – страница, обложка). Дети учатся группировать предметы по признакам (на верхнюю полку положи летнюю одежду; на нижнюю полку – зимнюю). Уточняется значение существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (У Маши юбка – у Машеньки юбочка и т.д.).

Глагольная лексика строго не связана с какой-то определённой темой, поэтому можно проводить работу по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами в беседе на знакомые темы: «Игрушки», «Комната», «Продукты питания». Дети учатся воспринимать приставочные глаголы (*налей – вылей воду, полей цветок; брось мяч – перебрось – подбрось*), выполнять действия с предметами, усваивая значения предлогов *в, на, над, под*, (*положи книгу в ящик, а папку на стол; собери со стола красные карандаши, а зеленые убери в коробку*).

Занятия по формированию словаря предусматривают работу над практическим употреблением в речи существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с различными приставками. В этих темах заложены большие возможности для развития чувства языка в области морфологии.

Недостаточное восприятие детьми на слух значимых частей слова, изменяющих его лексическое и грамматическое значение, обуславливает необходимость разработки приёмов обучения. Так, первоначально дети выполняют действия, выраженные приставочными глаголами; затем уточняют значение глагола по следам демонстрации действий (скажи, кто вылил сок, кто перелил, кто налил). При этом их внимание всё время направляется на изменения значения выраженного той или иной приставкой.

Затем дети составляют предложения, используя соответствующие глаголы. Произношение выделенных для специальной работы глаголов предварительно отрабатывается на индивидуальных занятиях с учётом трудностей в воспроизведении слов различного слогового состава.

Для практического усвоения элементарных форм словообразования является употребление в речи слов с уменьшительно - ласкательными значениями. Логопед приучает детей вслушиваться в изменение оттенков значения слов, вносимых тем или иным суффиксом. Это способствует первоначальному осмыслению морфологической структуры слова, развивает зачатки словотворчества. Упражнения в самостоятельном образовании форм существительных и глаголов проводятся на разнообразном тематическом материале.

Формирование грамматической правильности речи происходит на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Оно начинается с упражнений по различению сопоставлению форм слов. Детей необходимо научить вслушиваться в окончания существительных, глаголов единственного и множественного числа, в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

На занятиях отрабатываются падежные формы, наиболее употребительные в разговорной речи. Вся работа по практическому усвоению лексико-грамматического строя языка является основной для формирования разных типов предложения.

Для того чтобы дети умели правильно строить и употреблять в своей речи простые предложения, важно, чтобы все слова были им понятны. Логопед следит за порядком слов в предложении (в случае необходимости поправляет с помощью вопросов), за правильным употреблением соответствующей формы глагола, согласованием его в лице и числе с существительным. Детям предлагается самостоятельно подбирать однородные подлежащие, сказуемые, дополнения и т.д.

На вопрос «кто?» дети отвечают по-разному: мама, папа, брат, сестра, мальчик, девочка. На вопрос «что делает?» они тоже отвечают различные варианты ответов: сидит, спит, ест, рисует, шьёт и т.д.

Первоначально, используя перечисленные выше лексический материал, дети составляют предложения типа: Мама сидит. Папа спит (именительный падеж существительного+согласованный глагол). Затем модель предложения усложняется в соответствии с требованиями программы.

Основой для организации речевой практики детей служат практические действия с предметами, активные наблюдения за жизненными явлениями.

Составляя предложения по описанию различных действий по содержанию картинки и т.п., дети учатся связно рассказывать об увиденном. Постепенно такие сообщения объединяются в короткий рассказ.

Жукова Н.С. [23] предлагает развивать лексико-грамматическое средства языка в соответствии с поэтапным формированием устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются. Это усложнение синтаксической конструкции опирается «на закономерности развития фразовой речи у детей в норме». на каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учёта формы нарушения речи (алалия, дизарт

рия, задержка речевого развития и т.п.) с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Методические рекомендации Ткаченко Т.А. [67] к проведению занятий по совершенствованию лексико - грамматических представлений. Для формирования лексико-грамматических представлений у дошкольников необходимо:

– четкое деление функций между воспитателем и логопедом (логопед знакомит детей с грамматической категорией, воспитатель проводит занятия по особой системе с учетом лексических тем);

– при планировании и проведении логопедических занятий акцент делать на изучаемой грамматической категории;

– при подготовке занятий не ставить задачу ограничить лексический материал одной темой, исключить лексическую замкнутость, словарь расширить без ограничений;

– давать высокую умственную и речевую нагрузку, что позволяет добиться значительного обучающего эффекта;

– установить последовательность в изучении лексико-грамматических тем в соответствии с физиологическими психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем недоразвитии. [12]

Логопедическая работа с детьми второго уровня речевого развития (Филичева Т.Б.) [68].

Дети со вторым уровнем речевого развития направляются в специальные детские сады с пятилетнего возраста на два года обучения. В настоящее время они составляют основной контингент детей групп с общим недоразвитием речи в специальных дошкольных учреждениях.

В качестве ведущих задач обучения в этих группах выделяются следующие:

1. Практическое усвоение лексико-грамматических средств языка;
2. Дальнейшее развитие связной речи;
3. Формирование полноценной фонетической стороны языка: совер-

шенствование артикуляционных навыков, фонематического слуха, звукопроизношения и слоговой структуры;

4. Развитие элементарных навыков звукового анализа и синтеза;

5. Овладение элементами грамоты.

Эффективность коррекционно - развивающей работы во многом зависит от того, насколько четко организован весь процесс обучения в специальном детском саду, правильно распределена учебная нагрузка в течение дня, как осуществляется преемственность деятельности логопеда и воспитателя в целях реализации основных задач обучения.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводят по следующим направлениям:

- расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Логопедическая работа по формированию словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбиниро-

вания морфем.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо уделить основное внимание организации, прежде всего системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняют связь между значением морфемы и её знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляют на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения её значения.

Заключительным этапом работы является закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений.

Логопедическая работа, направленная на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных (Лалаева Р.И.). При этом словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Выделяется 3 этапа в коррекционном воздействии с учетом постепенного усложнения словообразовательных моделей.

I этап. Формирование словообразования начинается с формирования словообразования существительных. Закрепляются словообразовательные формы с конкретными значениями, при дифференциации которых отмечаются наименьшие трудности. Дифференциация этих форм довольно легко подкрепляется наглядно воспринимаемым различием на невербальном уровне.

На 1 этапе работа проходит над следующими формами словообразования:

1) образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (сначала – формы с продуктивным суффиксом – ик; затем – с менее продуктивными суффиксами – чик, – очк, – ечк, – ц);

образование существительных с помощью суффикса – ниц – со значением вместилища;

3) образование существительных с помощью суффикса – инк;

4) образование названий детёнышей животных и птиц;

5) образование существительных, обозначающих профессии, с помощью следующих суффиксов: – щик–; – чик–; – иц–; – ниц –.

II этап. На данном этапе отрабатываются следующие формы словообразования:

1) образование прилагательных от существительных по плану:

а) образование притяжательных прилагательных (сначала с суффиксом – ин–; затем – с суффиксом – и–);

б) образование качественных прилагательных;

в) образование относительных прилагательных (сначала – с суффиксом ов–; затем – с суффиксом – н–);

2) образование возвратных глаголов;

3) образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов.

III этап. На этом этапе проводится работа по дифференциации приставочных глаголов (приставки в–; вы–; при–; от–; у–; пере-).

В целом, в процессе логопедической работы связь значения и звукового выражения закрепляется с помощью определения звукового сходства, выделения общей морфемы из группы словообразовательных форм, самостоятельного конструирования словообразовательных форм на основе общей выделенной морфемы. Особое внимание уделяется дифференциации словообразовательных форм одного значения, так как преобладающей ошибкой в процессе словообразования у дошкольников с ОНР является смешение словообразовательных форм со сходными значениями.

Логопедическая работа по формированию словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической сис-

вочных глаголов (приставки в–; вы–; при–; от–; у–; пере–).

В целом, в процессе логопедической работы связь значения и звукового выражения закрепляется с помощью определения звукового сходства, выделения общей морфемы из группы словообразовательных форм, самостоятельного конструирования словообразовательных форм на основе общей выделенной морфемы. Особое внимание уделяется дифференциации словообразовательных форм одного значения, так как преобладающей ошибкой в процессе словообразования у дошкольников с ОНР является смешение словообразовательных форм со сходными значениями.

Логопедическая работа по формированию словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

Так, на начальном этапе работы проводят нормирование словоизменения в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), в дальнейшем – закрепление словоизменения в связной речи. [11]

Можно выделить III этапа логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи (Лалаева Р.И.).

I этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Существительные: 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа; 2) отработка беспредложных конструкций единственного числа.

Глаголы: согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап включает работу над следующими формами словоизменения.

Существительные: 1) понимание и употребление предложных конст

рукций единственного числа; 2) закрепление беспредложных форм множественного числа.

Глагол: 1) дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;

2) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Существительное: употребление предложно - падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа.

Прилагательное: согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.

Работа над каждой грамматической формой начинается с уточнения её значения в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи осуществляется её закрепление в экспрессивной речи. [11]

Формирование словарного запаса (Филичева Т.Б.).

Для логопедических занятий отбирают тот словарный материал, который вызывает наибольшие трудности при обследовании понимания и употребления: существительные с уменьшительно - ласкательными суффиксами, приставочные глаголы, качественные и относительные прилагательные, обобщающие слова.

В процессе усвоения предметного словаря детей подводят к практическому знакомству с элементарными формами словообразования. Так, предусматривают понимание и усвоение различных оттенков слов. Детей знакомят с полными и уменьшительными названиями от собственных имен (*Александр – Саша – Сашенька, Шурик, Саня; Дмитрий – Дима, Димочка, Митя, Митенька*)

Приучая детей вслушиваться в звучание частей слова, имеющих лексическое значение, учитывают значение в образовании слова каждой из морфем. Вначале подбирают слова, где суффиксы не меняют основного значения (*нос – носик, рот – ротик, лапа – лапка, хвост – хвостик*). На следующих занятиях знакомят детей с более сложными образованиями (суффикс – очк, – ечк, чик – *чашечка, ложечка, мисочка, скамеечка* и т.д.)

Отдельные занятия посвящают закреплению навыков понимания и практического употребления в самостоятельной речи существительных с суффиксами вместилища (*сахар – сахарница, хлеб – хлебница*), деятеля (*барбан – барабаничик, стекло – стекольщик*).

Понимание различных оттенков значений слов способствует расширению словарного запаса.

Для увеличения объёма лексических средств языка используют упражнения, направленные на уточнение основных признаков различения предметов, понимание их обобщённого значения (цвет, размер, форма, вкус). Вначале уточнение признаков проводят на основе сопоставления аналогичных предметов, отличающихся одним признаком, далее предметы группируются с учетом совокупности признаков, и дети угадывают по описанию задуманный предмет; далее обучаются практическому употреблению относительных прилагательных с различными значениями соотнесенности:

- предметами питания (*яблочный, куриный*);
- с материалами (*ситцевый, пуховый*);
- с растениями (*березовый, дубовый*);
- с временами года (*осенний, летний*).

Чередование разнообразных методических приёмов, настольных игр, интересных игровых фрагментов помогает осмысленно усваивать новый материал, тем самым, расширяя активный словарь ребенка.

Формирование грамматического строя языка (Филичева Т.Б.).

На первом этапе обучения основное внимание уделяют предварительной ориентировке в некоторых явлениях языка в чисто практическом плане.

Учитывая наличие сохранного слуха у детей и развитие способностей переноса, из всего многообразия падежных форм отбирают наиболее употребительные в разговорной речи.

Формируя умение анализировать наглядную ситуацию и выделять из неё предмет и действие, широко используют демонстрацию действий. Например, детям предлагаются задания типа: «Вова, рисуй! Коля, лепи!» затем при помощи вопросов: «Что делает Вова? Что делает Коля? Кто рисует? Кто лепит?» – составляют простые, а затем распространенные предложения. Сначала дети повторяют их вслед за логопедом, а затем произносят самостоятельно.

На конкретных примерах с использованием различных средств наглядности дети практически усваивают способы изменения слов в предложении. Их учат вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

Постепенно закрепляется практическое употребление в речи винительного, дательного, родительного, творительного и предложного падежей. Развитие у детей способности вслушиваться в речь, различать, выделять, сравнивать, правильно называть грамматические формы способствует дальнейшему формированию речи.

Таким образом, логопедические (фронтальные) занятия по формированию лексико - грамматических средств языка включает этапы:

- а) занятия по формированию словарного запаса;
- б) занятия по формированию грамматического строя языка.

Основными задачами этих занятий является развитие понимание речи, уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, практических навыков словообразования и словоизменения, умение употреблять простые распространённые предложения и некоторые виды сложных синтаксических структур.

Логопедические занятия по формированию лексико - грамматических

средств языка строят с учётом требований как общей дошкольной педагогики, так и специальной. Логопеду следует:

- четко определить тему и цель занятий;
- выделить предметный и глагольный словарь, словарь признаков, который дети должны усвоить в активной речи;
- отобрать лексический и грамматический материал с учетом темы и цели занятий, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода с учетом речевых и психических возможностей детей (при этом допускается ненормативное фонетическое оформление части речевого материала);
- обозначать основные этапы занятия, показав их взаимосвязь и взаимообусловленность, и сформулировать цель каждого этапа;
- подчеркнуть наличие обучающего момента и последовательного закрепления нового материала;
- обеспечить постепенную смену видов речевых и речемыслительных заданий возрастающей сложности;
- включить в занятия разнообразные игровые и дидактические упражнения с элементами соревнования, контроля за своими действиями и действиями товарищей;
- при отборе программного материала учитывать зону ближайшего развития дошкольника, потенциальные возможности для развития мыслительной деятельности, сложных форм восприятия, воображения;
- предусмотреть приёмы, обеспечивающие при индивидуальном подходе к детям вовлечение их в активную речевую и познавательную деятельность;
- регулярно проводить повторение усвоенного речевого материала.

Исследование понимания грамматических форм, проведено по методике Г. И. Жаренковой, позволяет выявить различные степени импрессивного аграмматизма. 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.

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.

Проанализировав подходы к коррекции нарушений грамматической стороны речи, 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 с общим недоразвитием речи. 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 сле-

дующей 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 ребёнку пользоваться не заучёнными 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 [13] 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. Никушиной. 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 её 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 практиче-

ская 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 предложёние 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 [29], предложённые 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 её активное применение, но оно ограничено ситуацией общения», отмечает недостаточное понимание и различение детьми грамматических форм, что затрудняет понимание речи взрослого. Ребёнок 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 непосред-

ственного повторения за взрослым, ребёнок может овладеть значением той или иной грамматической формы слова, как вызвать и закрепить в сознании ребенка связь между звуковой формой и реальной ситуацией.

Как считает Безрукова С.А. [7], одним из ведущих направлений коррекционно - логопедического воздействия по коррекции общего недоразвития речи у дошкольников является формирование лексико - грамматических средств языка. Реализация данного направления осуществляется на логопедических, музыкальных занятиях, на занятиях в воспитателем и другими специалистами дошкольного образовательного учреждения.

Предметно - развивающая среда и комплекс медико - психолого-педагогического воздействия направлены на развитие у ребёнка представлений об окружающем его мире, на формирование разносторонней личности. На логопедических занятиях решается комплекс задач по развитию неречевых и речевых психических функций, что обеспечивает достаточно высокую эффективность коррекции имеющихся недостатков становления. Приоритетными задачами является: расширение запаса конкретных представлений, развитие пассивного и активного словаря, формирование обобщающих понятий, навыков понимания и употребления словоизменительных форм и словообразовательных моделей, а также умений употреблять различные типы синтаксических структур.

Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т.В. Туманова 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 создаётся основа практического усвоения грамматической и морфологической системы словоизменения. Работу по формированию словоизменения существительных авторы рекомендуют начинать в первом периоде на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Для этого предлагается использовать разнообразные уп-

ражнения для развития «чувства языка в области морфологии». Предлагаемые детям упражнения позволяют научиться вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова, сопоставлять и различать начальную форму слова с косвенной, что подготавливает правильное использование этих форм в устной речи. Авторы предлагают отрабатывать в первый период обучения наиболее употребительные падежные формы существительных.

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

Е.Р. Мустаева [45] так же использует трёхэтапную 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

ния во внешнем плане. Подбор и уточнение правильных грамматических форм.

Жуковой Н.С. [15], Филичевой Т.Б. [75] 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 ребёнок использует слова только в той «исходной» форме, которая была ими заимствована из речи окружающих. Ведётся 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 стереотипами, 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, смещение флективных элементов, употребление слов без флексий. Основными задачи этапа продолжать работу по словоизменению, научить детей согласовывать местоимение и прилагательное с существительным.

Жукова Н.С. [15] предлагает развивать лексико-грамматическое средства языка в соответствии с поэтапным формированием устной речи. В основе лежит обучение дошкольников составлению предложений, виды которых постепенно усложняются. Это усложнение синтаксической конструкции опирается «на закономерности развития фразовой речи у детей в норме». на каждом этапе проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития без учета формы нарушения речи (алалия, дизартрия, задержка речевого развития и т.п.) с целью развития понимания обращенной речи и активизации самостоятельного высказывания.

Методические рекомендации Ткаченко Т.А. [69] к проведению занятий по совершенствованию лексико - грамматических представлений. Для формирования лексико-грамматических представлений у дошкольников необходимо:

В отличие от ряда других методик, Е.Ф. Соболевич [55] предлагает отказаться от «симпотомологического подхода в коррекционном обучении – от метода формирования отдельных грамматических форм и синтаксических категорий». 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 её грамматическим 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. Собо- вич приемы работы по включению в речь ребёнка с тяжелым проявлением недоразвития речи позволяют сформировать готовность к оперированию морфологическими элементами языка в процессе порождения речевого вы- сказывания.

Р.И. Лалаева [27] и Н.В. Серебрякова [54] предлагают преодолевать на- рушения грамматического строя речи путем формирования операций выбора «языковых единиц из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объ- единение в определенные синтагматические структуры». Поэтому сформиро- ванные у ребёнка грамматические словоформы закрепляются сначала в сло- восочетаниях, затем в предложениях, и далее в связном высказывании.

В «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией Л. В. Ло- патиной отмечено, что одним из основных направлений логопедической ра- боты 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 употребле- ния форм единственного и множественного числа существительных мужско- го и женского рода в именительном падеже с окончаниями-ы (шар — шары), -и (кошка — кошки), -а (дом — дома). Обучение употреблению форм един- ственного и множественного числа среднего рода в именительном падеже с окончанием -а (зеркало — зеркала, окно — окна). Совершенствование навыков изменения существительных мужского и женского рода единст- венного числа по падежам (без предлогов). Обучение изменению существи- тельных мужского и женского рода единственного числа по падежам с пред- логами. Обучение изменению существительных среднего рода единственного числа по падежам без предлогов (В домике дядюшки Тыквы нет чего? — Ок-

на.) 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). Обучёние 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, кот, 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 существи-

тельных (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 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 тяжёлыми 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 после-

довательностью 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 остаётся 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 создаётся 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 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, грамматического развития для детей с моторной алалией очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребёнок. Данный минимум можно проследить по результатам диагностики, так как она дает возможность отследить минимальные проявления зачатков грамматического строя речи. Ребёнок 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 прикреплённой 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 ребёнок с моторной алалией в процессе логопедической работы, часто смещиваются 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 ребёнком форм и конструкций, не количественный их охват, а овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия.

Выводы

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 употреблёния грамматических форм

слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций.

Развитие грамматического строя речи у детей с алалией и дизартрией 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 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 алалией и дизартрией 4 -5 лет, имеющих общее недоразвитие речи II уровня, 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 АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ II УРОВНЯ

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 алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе «Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 9 комбинированного вида»» города Сосновоборска. В данном учреждении функционирует тринадцать групп из них две группы компенсирующей направленности. В двух группах компенсирующей направленности реализуется «Адаптированная основная 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 психолога - медико - педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа, что обусловлено трудностями комплектования экспериментальных групп. Первый этап с 2 апреля по 15 апреля 2018 года, второй этап с 3 сентября по 28 сентября 2018 года.

Для проведения констатирующего эксперимента нами было сформировано три группы проверяемых:

- экспериментальная группа 1 – 5 детей, имеющих алалию, общее

недоразвитие II уровня;

- экспериментальная группа 2 – 5 испытуемых, имеющих дизартрию, общее недоразвитие II уровня;

При комплектовании группы учитывался:

- Возраст испытуемых (4-5 лет)

Характер дефекта: для экспериментальных групп 1 и 2 – алалия и дизартрия.

- Уровни речевого развития: все дети участвующие в эксперименте имеют 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 5 человек (100 %), имеющих заключение «общее недоразвитие речи II уровня, моторная алалия» в возрасте от 4 до 5,5 лет, среди них 3 человека (60%) в возрасте 4-4,5 лет, 1 человек (20%) в возрасте 4,5 – 5 лет, 1 человек (20 %) – в возрасте 5 – 5,5лет.

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

В экспериментальную группу 2 вошли 5 человек (100%), имеющих заключение «общее недоразвитие речи II уровня, дизартрия» в возрасте 4,5- 5 лет, в том числе 2 человека (40%) - в возрасте 4-4,5 года, 1 человек (20%) в возрасте 4,5- 5 лет, 2 человека (40%) – в возрасте 5-5,5 лет.

Сопутствующие диагнозы: 3 человека (50%) - F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дис-

функцией головного мозга или соматической болезнью», 1 человек (17%) - миотонический синдром, 2 человека (23%) - F80.1 «Расстройство экспрессивной речи». Встречаются менее выраженные, чем в первой группе, нарушения памяти и внимания, хорошая игровая деятельность.

Анамнестические сведения представлены в приложении А.

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

Авторский вклад заключался:

1. разработка общей схемы обследования грамматических конструкций не только в активной, но и в пассивной речи ребёнка;
2. в подборе заданий и стимульного материала по каждому блоку и серии заданий;
3. 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. Поэтому подходя к разработке и организации эксперимента, мы руководствовались следующими соображениями. 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:

1. Употребление и понимание множественного числа существительных в именительном падеже (2 задания);
2. Употребление и понимание формы третьего лица множественного числа глагола (2 задания);
3. Категория падежа, употребление формы косвенных падежей существительных в единственном числе (1 задание).

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

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

Задание 1.1. Для исследования употребления: *«Посмотри-ка»*

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.

Задание 1.2. Для исследования понимания: *«Один - много».*

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: 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.

2 серия. Употребление и понимание формы категории глагола множественного числа;

Задание 2.1. Для исследования употребления: *«Закончи предложение».*

Инструкция: *«Я начну предложение, а ты закончи. Девочка стоит, а дети стоят».*

Стимульный материал: предметные картинки.

Бежит – бегут Тянет – тянут Едет – едут Лежит – лежат

Держит – держат Садит – садят Лепит – лепят Моет – моют

Читает – читают Поет – поют Играет – играют

Задание 2.2. Для исследования понимания: *«Догадайся»*

Инструкция: Рассматривая вместе с ребёнком сюжетную картинку, ребёнку 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 серия. Употребление и понимание формы категории падежа существительных в единственном числе: *«Угадай».*

Инструкция: При подаче задания ребёнку 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 пьёт кошка? (молоко)

Кого нарисовала девочка? (собаку)

Родительный падеж:

Без чего стул? (ножки)

Нет кого? (жука)

У кого есть хобот? (у слона)

У кого пушистый хвост? (у лисы)

Дательный падеж:

Кому мальчик даёт 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 называть.

Понимание грамматических категорий:

3 балла — точное понимание;

2 балла — переспрос, самокоррекция;

1 балл — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 баллов — неправильный выбор картинки.

Максимальная оценка за эту серию 36 баллов.

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 (2 задания)

2. Употребление и понимание существительных в уменьшительно-ласкательной форме (2 задания);

3. Употребление и понимание приставочных глаголов (2 задания);

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 серия. Употребление и понимание названий детенышей животных и птиц.

Задание 1.1. Исследование употребления: «*Дети животных*»

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

Стимульный материал: Картинки с изображением: гусь – гусенок, лиса - лисенок, кот – котенок, мышь – мышонок, утка – утёнок, тигр – тигрёнок, слон – слонёнок, ёж – ежонок.

Задание 1.2. Исследование понимания: «Покажи где ...?»

Инструкция: Ребенку предлагается показать домашних детенышей и их родителей. Важно чередование детенышей и их родителей при подаче ре-

бёнку 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 серия. Употребление и понимание существительных в уменьшительно - ласкательной форме.

Задание 2.1. Исследование употребления: *«Большой - маленький»*

Инструкция: Ребёнку 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, ёлка – елочка, сумка - сумочка, лимон – лимончик.

Задание 2.2. Исследование понимания: *«Большой-маленький-большой»*

Инструкция: Ребёнку 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 серия. Употребление и понимание приставочных глаголов.

Задание 3.1. Исследование употребления: *«Фантазируй»*

Инструкция: в начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребёнку 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.

Задание 3.2. Исследование понимания: «Покажи»

Инструкция: Ребёнку 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 при исследовании употребления.

Оценка проб II 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 балла — переспрос, самокоррекция;

1 балл — длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 баллов — неправильный выбор картинки.

Максимальная оценка за эту серию 36 баллов.

Шблок 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 употреблении предлога. В упражнении на понимание ребёнок выполняет инструкцию, содержащую пространственный предлог.

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 заяк? (за коробкой)

Над чем порхает бабочка? (над цветами)

Для исследования понимания значения предлогов ребёнку 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 III блока:

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;
 1 балла — переспрос, самокоррекция;
 1 балл — длительный поиск с нахождением правильной картинки;
 0 баллов — неправильный выбор картинки.

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

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.

Оценка проб IV блока:

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

1 балл – при выполнении пробы ребенок допускал негрубые аграмматизмы, параграмматизмы(несоблюдение грамматических обязательств), упрощение структуры предложения, использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов.

0 баллов – при выполнении пробы ребенок допускал грубые аграмматизмы и сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

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

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

Сравнив, полученные данные по первому блоку, можно заметить, что категории числа в импрессивной речи у испытуемых сформировано лучше, чем экспрессивной. В экспериментальных группах обнаружили ряд существенных особенностей в употреблении и понимании грамматических форм. Для многих из них понимание грамматических форм оказалось совершенно недоступным.

Обследуемые экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II 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 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% (5 человек) из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II уровня) был выявлен низкий 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.

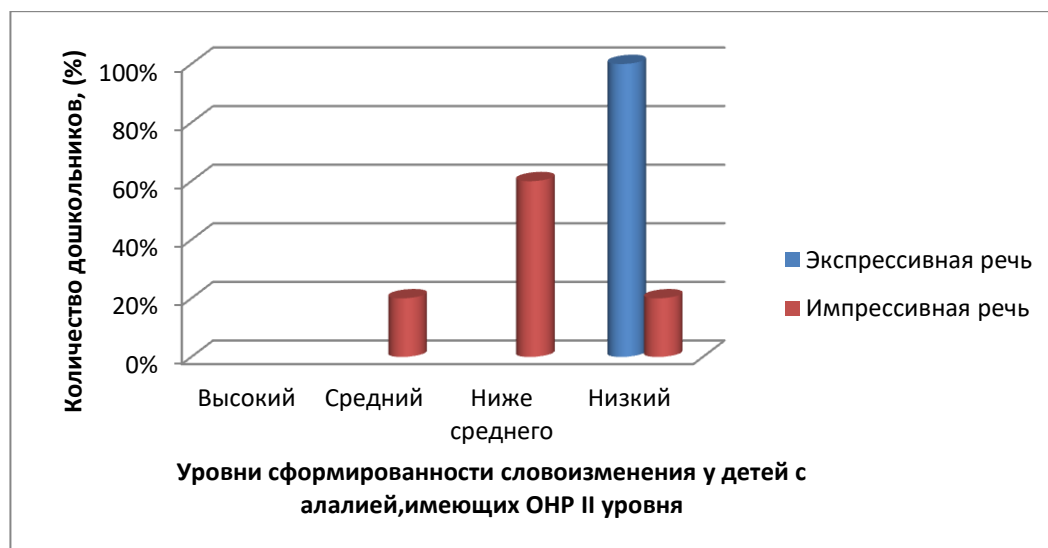


Рисунок 1 – Уровни сформированности словоизменения у детей с алалией, имеющих ОНР II уровня

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 (алалия, ОНР II 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.

Дети из экспериментальной группы 2 (дизартрия, ОНР II уровня) демонстрировали уровень употребления низкий (80%) или ниже среднего (20%), уровень понимания – ниже среднего (60%) или средний (40%).

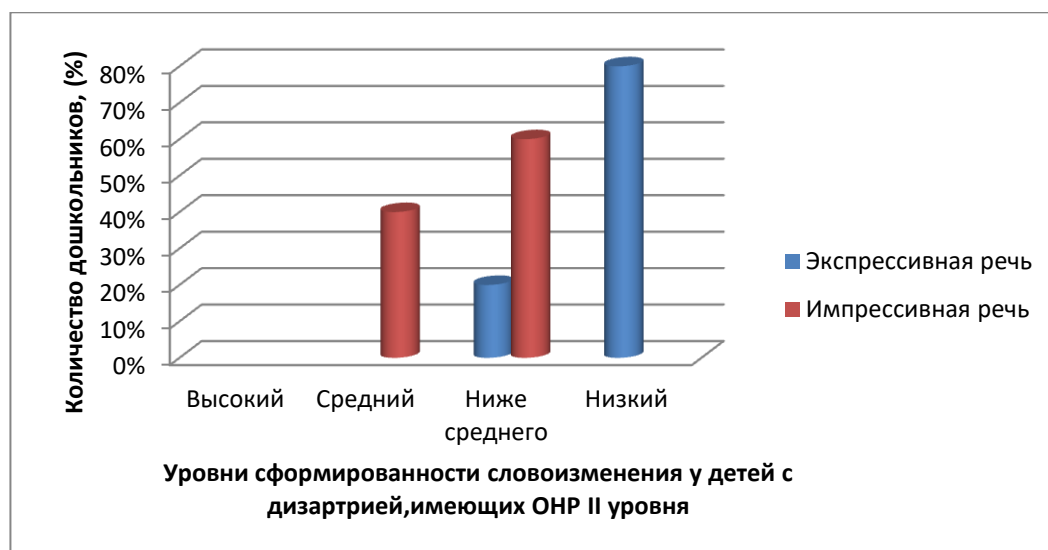


Рисунок 2 – Уровни сформированности словоизменения у детей с

дизартрией, имеющих ОНР II уровня.

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 речевые 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).

Перейдем к результатам исследования словообразования по второму блоку у дошкольников с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Анализ результатов исследования 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 (алалия, ОНР II уровня) и из экспериментальной группы 2 (дизартрия, ОНР II уровня). Дети из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II

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 (дизартрия, 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% (5 человек) детей из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II уровня) был выявлен низкий уровень употребления, однако по уровню понимания среди детей выявлены различия: 80% (4 человека) - ниже среднего, 20% (1 человек) - низкий.

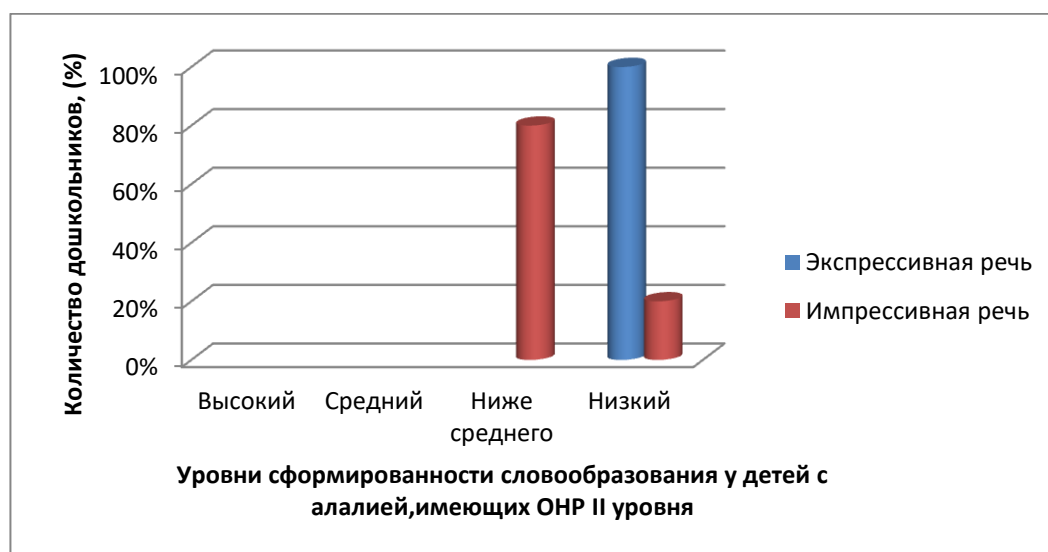


Рисунок 3 – Уровни сформированности словообразования у детей с алалией, имеющих ОНР II уровня.

Дети из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II 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, фрагментар-

НЫМ СЛОВОМ.

Дети из экспериментальной группы 2 (дизартрия, ОНР II уровня) демонстрировали уровень употребления низкий - 60% (3 человека), ниже среднего - 40% (2 человека), уровень понимания ниже среднего – 20% (1 человек) или средний - 80% (4 человека).

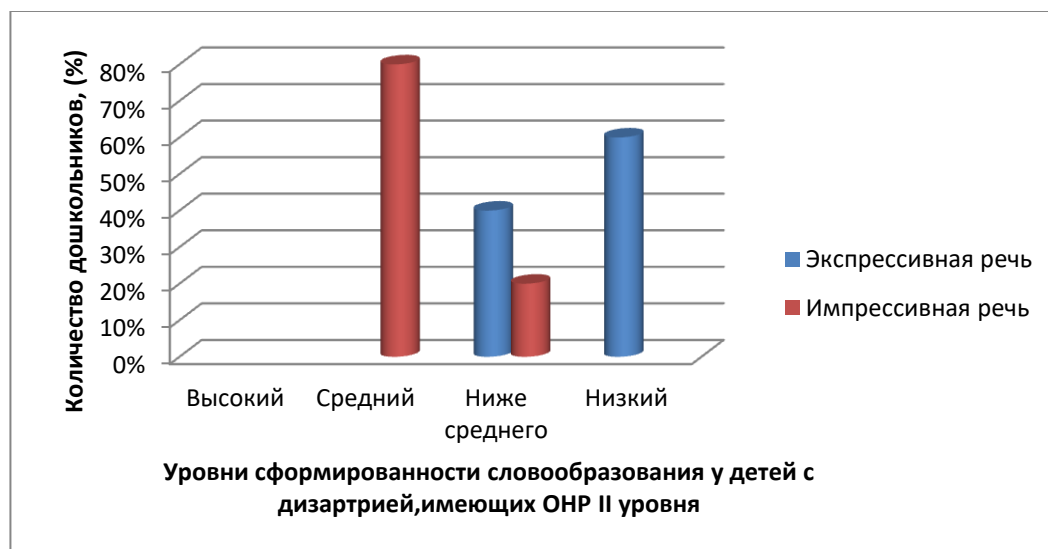


Рисунок 4 – Уровни сформированности словообразования у детей с дизартрией, имеющих ОНР II уровня.

Звукоподражания и фрагментарные слова встречаются достаточно редко, однако для этой группы характерно употребление не нормативных суффиксов, неправильное употребление приставок или отказ от их употребления.

Перейдем к результатам исследования понимания и употребления предлогов по третьему блоку у дошкольников с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II 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 пространственное мышление развивается с задержкой. Причём, это характерно, не только для детей из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II уровня), но и для детей из экспериментальной группы 2 (дизартрия, ОНР II уровня).

Характерной особенностью является конкретность мышления детей с 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 алалией не различают расположение «над», в отличие от «на». Для этого надо понимать соотношение высоты предметов.

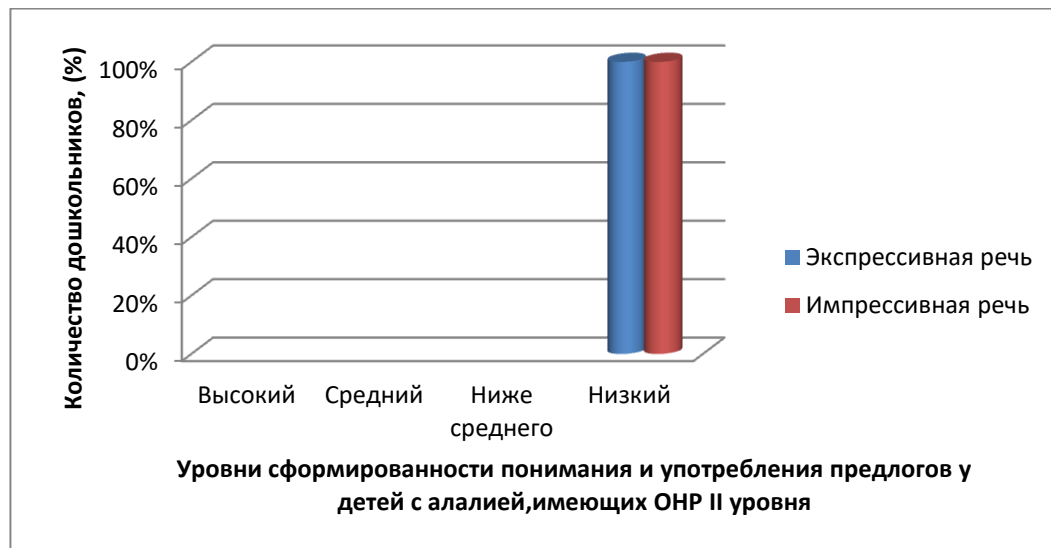


Рисунок 5 – Уровни сформированности понимания и употребления предлогов у детей с алалией, имеющих ОНР II уровня.

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

Дети из экспериментальной группы 2 (дизартрия, 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.

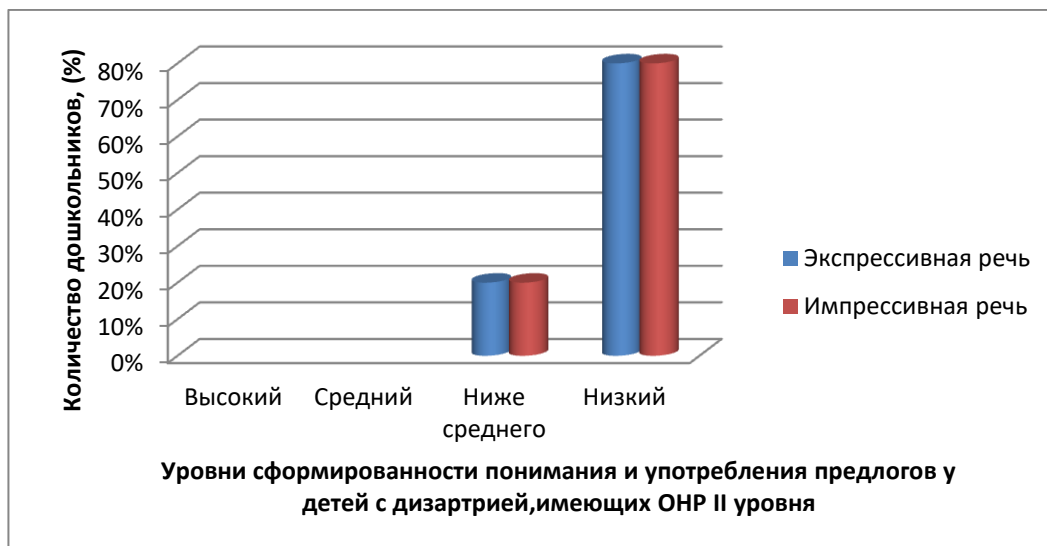


Рисунок 6 – Уровни сформированности понимания и употребления предлогов у детей с дизартрией, имеющих ОНР II уровня.

Перейдем к результатам исследования синтаксиса по четвертому блоку у дошкольников с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Анализ возможностей составления предложений детьми экспериментальных групп 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 (алалия, ОНР II уровня) испытывают более серьезные трудности с формированием высказывания, связанные с непониманием схемы предложения.

Дети из экспериментальной группы 2 (дизартрия, ОНР II уровня) в состоянии построить схему 3-4 словного высказывания, однако при этом в их речи часто встречается замещение одних лексических единиц другими аграмматизмами. У испытуемых этой группы уже приходит понимание схемы предложения, но практические навыки по построению этой схемы находятся в стадии отработки.

Таким образом, дети 4 – 5 лет с дизартрией и алалией, имеющих ОНР

II уровня показали недостаточную сформированность грамматического строя речи. Дети с алалией продемонстрировали более низкие, нежели дошкольники с дизартрией, показатели. По результатам экспериментального исследования нами были выявлены особенности грамматического строя у дошкольников среднего возраста с дизартрией и алалией. Сравнительный анализ данных особенностей представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности грамматического строя речи у детей 4 -5 лет с дизартрией и алалией, имеющих ОНР II уровня

Особенности грамматического строя речи дошкольников с дизартрией	Особенности грамматического строя речи дошкольников с алалией
Недостаточный уровень развития грамматического строя	Низкий уровень развития грамматического строя
Замена падежной формы одним из падежных вариантов	Замена формы падежа начальной формой
Нарушение восприятия нарушенных в произношении звуков	Нарушение восприятия как нарушенных в произношении, так и сохраненных звуков
Трудности в построении 3 - 4 словного предложения	Трудности с формированием высказывания, связанные с непониманием схемы предложения
Трудности употребления множественного числа существительных в именительном падеже	
Трудности различения фонем в словах в составе предложения	
Трудности дифференциации слов без визуальной опоры	

Исходя из выявленных в ходе констатирующего эксперимента особенностей, мы отметили, что у детей в возрасте 4-5 лет из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II уровня) и экспериментальной группы 2 (дизартрия, 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. Выявленные особенности нацеливают на необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций по формированию грамматического строя речи у детей 4 – 5 лет с дизартрией и алалией, имеющих ОНР II уровня.

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

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 планировании и реализации коррекционной логопедической работы следует опираться на ряд принципов общей и специальной педагогики:

- *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 (дизартрия, 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 (алалия, ОНР II 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 сверженерализации 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.

- *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, взять 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, сам 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 ребенку 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 грамматического строя речи.

Таблица 2 – Направления работы с детьми 4 – 5 лет с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня

	Алалия		Дизартрия	
	низкий	ниже среднего	низкий	ниже среднего
Словоизменение	1. Совершенствование навыков понимания множественного числа имени существительного с окончаниями и, ы, а;	1. Формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;	1. Совершенствование навыков понимания множественного числа имени существительного с окончанием а;	1. Формирование системы словоизменения на уровне предложения;
	2. Понимание множественного числа глагола с окончаниями -ут, -ют, -ат, -ят;	2. Формировать умение употреблять множественное число имени существительного с окончанием – и;	2. Понимание множественного числа глагола с окончаниями -ат, -ят;	2. Формировать употреблять множественное число имени существительного с окончанием – а;
	3. Начальные навыки по формированию множественного числа глагола. -ут, -ют.	3. Употребление винительного падежа и дательного падежей имени существительного с «главенствующими» окончаниями.	3. Дифференцировать формы множественного числа с окончанием –и / -ы, -а / -ы;	3. Формирование употребления множественного числа глагола с окончаниями. -ат, -ят;

			4. Дифференцировать формы множественного числа с окончаниями –ат/-ят, -ут/ -ют, -ят/ -ют, -ат/-ут;	4. Употребление одного слова в разных падежных формах. образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.
			5. Употребление часто встречаемых окончаний косвенных падежей имени существительного в единственном числе.	
Словообразование	1. Развитие понимания наиболее продуктивных словообразовательных моделей с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик, -чик, к.	1. Совершенствование понимания названий детёнышей животных и птиц.	1. Совершенствование понимания наиболее продуктивных словообразовательных моделей уменьшительно-ласкательных суффиксов –к, -очк, -ечк;	1. Понимание приставочных глаголов закреплению связи значения и звучания аффикса;
			2. Развитие понимания словообразования менее продуктивных моделей с суффиксом –ц;	2. Употребление словообразования наиболее продуктивных моделей с суффиксами -чик, -к, -очк, -ечк;
			3. Развитие понимания названий детёнышей животных и птиц с чередованием звуков в корне слов;	3. Употребление названий детёнышей зверей и птиц;

			4.Формирование системы словообразования на уровне словосочетаний.	4.Закрепление в употреблении наиболее простых по значению словообразовательных моделей с использованием наиболее продуктивных приставок в-вы, под-от, при – у
Предлоги	1.Освоение понимания роли предлогов в пространственных отношениях.	1.Употребление устойчивых предложных сочетаний с пространственно-наглядными предлогами по памяти	1.Совершенствование понимания простых предлогов (в, на под), понимание более сложных предлогов (над, за);	1.Осмысленное употребление наглядных пространственных предлогов (в, на, под)
			2.Дифференциация предлогов;	
Синтаксические конструкции	1.Понимание взаимоотношений лиц по синтаксической конструкции (субъект – предикат – объект);	1.Развивать речевую активность;	1.Дальнейшее закрепление понимания взаимоотношений лиц по синтаксической конструкции;	1.Практическое применение окончаний в согласовании слов в предложении.
	2.Дифференциация вопросов кто – кого, кто – что делает и т.д.	2.Формирование словесных комбинаций (обращение – повеление, повеление – название предмета) и простых нераспространенных предложений (Вот мяч; Вова сидит)	2.Дифференциация вопросов куда-откуда, когда, где и т.д.	2.Освоение употребления малораспространенных предложений из 3 – 4 слов.

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 под-сказывание.

Для достижения положительных результатов в формировании грамматического строя речи у детей 4 – 5 с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня необходимо выстраивать совместную работу логопеда и воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Взаимосвязь в работе специалистов отражается в совместном планировании занятий логопеда и воспитателя с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей. Воспитатель посещает занятия логопеда с целью закрепления полученных на логопедических занятиях навыков на воспитательских занятиях, а также в режимных моментах. Помимо этого предполагаются совместные занятия логопеда и воспитателя по развитию грамматического строя речи у детей 4 – 5 с алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Примеры игр для детей.

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

Исходя из таблицы 2, 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, свёклу, 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 дизартрией, 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 алалией, имеющих общее недоразвитие II 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. За-

тем 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 дизартрией, 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.

Выводы

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 обследуемых детей данной категории 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.

Методические рекомендации включали в себя описание принципов и задач логопедической работы по развитию грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием 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 пра-

вило, 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 алалией и дизартрией. 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 (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 ходе анализа результатов исследования, мы отметили, что у детей в возрасте 4-5 лет из экспериментальной группы 1 (алалия, ОНР II уровня) и экспериментальной группы 2 (дизартрия, 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.

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 алалией и дизартрией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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. 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.
4. Артемова Е.Э., Малахова Ирина Викторовна Разработка дифференциальных условий обучения и воспитания детей с алалией // Universum: психология и образование. 2014. №2 (3) С.5.
5. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007 – 331 с. 3.
6. 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.
7. Багичева Н.В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. 2004. №11 С.32-43.
8. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник/В.П.Белянин. – 2-е изд. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
9. Битова А. Л. Из опыта работы с дошкольниками с сенсомоторной 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
10. Богоявленский Д.Н. Психология освоения орфографии. Изда-

тельство академии педагогических наук РСФСР, 1957. -416с.

11. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. - с.34-40

12. Визель Т.Г. Нейропсихология. - М., АСТ, 2005. – 383 с.

Винарская.Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка -- М.: Просвещение, 1987 – 168 с.

14. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 — 144 с.

Волкова Л. С. и Селивёрстов В. И. Хрестоматия по логопедии. - М., Владос, 1997. - Т. II. – 600 с.

Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. – с.352

17. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения дётской рёчи / А.Н. Гвоздев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - Т.1. – 472 с.

18. Глухов В.П. Исслёдование особенностёй формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповёцкого государственного университета. 2014. №2 (55) С.90-93.

19. Глухов В.П. Формированиё связной рёчи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2002. — 144 с. (Библиография практикующего логопёда).

20. Горчакова А.М., Чаладзе Е.А. Формированиё грамматических моделей в экспрессивной речи у детей с алалией // СНВ. 2013. №1 (2) С.17-21.

21. Грибова, О. Е. Тёхнология организации логопёдического обследования: метод, пособие / О. Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 96 с.

22. Ефименкова Л.Н. Формированиё рёчи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. Для логопеда.-2е изд., перераб.-М.: Про-

свещение, 1985.-112с.

23. Жарёноква Г. И. «Пониманиё грамматичёских отношений детьми с общим недоразвитиём речи» в кн. «Специальная школа для детей с тяжёлыми нарушёнными рёчи» под ред. Левиной, М., изд-во АПН, 1961г.

24. Жукова Н.С. и др. Логопёдия. 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»)

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

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

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

28. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитатёлёй детсадов. Под ред. В. И. Селиверстова. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.

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

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

31. Кондратенко И.Ю. Особённости овладения эмоциональной лексикой детьми старшёго дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. /И.Ю.Кондратенко// Дефёктология. - 2002. - №6. 47-50 с.

32. Обследование речи дошкольников с задёржкой психического развития — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005Коненкова И.Д.. — 80 с.

33. Коровко Е. А. Исследование логико-смысловой организации высказывания у старших дошкольников при нарушениях лексико- грамматического строя речи // Специальное образование. 2009. №1 С.22-33.

34. Кривовязова Н. Д. Обучёние связной речи: Учебно-методическое пособие. – М.: НМЦентр, 2000.
35. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т. языкознания РАН. — М. : Знак, 2012. — 208 с.
36. Кузьмёнкова Н.Ю. Своёобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки 2010. №2 С.154-158.
37. 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.
38. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
39. 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.
40. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
41. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с
42. Лурия А.Р. Язык и сознание/ Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320с.
43. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи.- М.: А.П.О., 1993г., - с.36-43
44. 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.

45. Попова М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста (овладение согласованием в роде). Автореф. канд. дис., М., 1956
Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. — М., 1959.

46. 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.

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

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

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

50. Русланова Н.С. Дидактический материал для развития лексико-грамматических категорий у детей 5-7 лет: Животные. Часть 2. М.: АРКТИ, 2005. — 32 с.

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

52. 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.

53. Седов, К. Ф. Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2008.

54. Сизова О.Б. К вопросу о факторах выбора стратегии вхождения

в язык // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. №4 (51) С.98-103.

55. 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.

56. Сингаевская О.В., Соболева А.В. Развитие связной речи дошкольников //Логопедия сегодня. - 2011г. - №2. - С.26-30

57. 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.

58. Тенкачева Т.Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. 2014. №1 С.68-78.

59. Тенкачева Т.Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников // Специальное образование. 2013. №4 С.66-71.

60. ,1981// http://www.pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml

61. Тишина Л.А., Толпегина А.С. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи//Школьный логопед. – 2010г. - №. - С.67-73

62. Орлова А.М. Развиваем связную речь у дошкольников в общении.-М.: «Издательство Белый ветер», 2014. – 116с.

63. 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.

64. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

65. 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.

66. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография.— М., 2000. — 314 с.

67. 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.

68. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.

69. Фрадкина Ф.И. Возникновение речи у ребёнка // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена., Т. XII, 1955. — С. 163 — 188.

70. 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.

71. 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.

72. Ширикова О.С. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал 2014. №1 С.217-220.

73. Bowerman M. F. Discussion summary – development of concepts, underlying language // Language perspective – acquisition, tetardalton and Intervention. L. 1994. P. 191-209.-177 p.

74. Childhood aphasia and brain damage: differential diagnosis. Ed. by Sheldon R.Rappaport. Publ. for the Pathway school. Vol. 2, 2008,164 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А. Анамнестические сведения обследуемых детей

Ф.И. ребенка	Логопедическое заключение	Дата рождения
Артем К.	F06.827, F80.82, ОНР II ур., алалия	03.10.2014
Саша С.	F06.827, F80.82, ОНР II ур., алалия	29.01.2013
Сергея Ш.	F06.827, F80.1, ОНР II ур., алалия	17.02.2013
Кирилл Б.	F06.827, F80.82, ОНР II ур., алалия	15.01.2014
Степан П.	ОНР II ур., алалия	14.04.2014
Богдан С.	F06.827, F80.1, ОНР II ур., дизартрия	13.04.2013
Миша Д.	F06.827, F80.82, ОНР II ур., дизартрия	19.01.2013
Соня К.	ОНР II I ур., дизартрия	21.07.2014
Максим З.	F06.827, F80.82, ОНР II ур., дизартрия	23.06.2013
Кирилл Г.	ОНР II ур., дизартрия	25.02.2014

В экспериментальную группу вошли 50 % (5 человек) дети с алалией, имеющих общее недоразвитие речи II уровня и 50% (5 человек) дети с дизартрией, имеющие общее недоразвитие речи II уровня. На момент проведения констатирующего эксперимента возраст испытуемых достиг: 50% (5 человек) – от 4 до 4,5 лет; 20% (2 человек) – от 4,5 до 5 лет; 30% (3 человек) – 5 – 5,5 лет. 10% (1 человек) испытуемых имеют заключение F06.827 «Другие уточнённые психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», 60% (6 человек) имеют заключение F80.82, что говорит о задержке речевого развития, осложнённого задержкой интеллектуального развития и специфическими расстройствами учебных навыков. У 20% (1 человека) испытуемых развитие было осложнено миотоническим синдромом, который входит в группу нерв-

но-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 10% (1 человека) 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 10% (1 человек) выявлен судорожный синдром, который проявляется в непроизвольном сокращении мышц. У 50% (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% (10 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 50% (5 человек) обследуемых имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые требования при воспитании. 50% (5 человек) воспитываются в неполной семье, воспитанием занимается мама и бабушка в большей степени. 100% испытуемых (10 человек) состоят на учете у невролога и два раза в год проходят лечение в домашнем режиме. 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 50% (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 50% (5 человек) испытуемых справляются с программой, но характерная черта для всех

долгое включение в выполнение задания, нестойкость интересов, интеллектуальная пассивность, ограниченная познавательная деятельность. 30% (3 человека) испытуемых выделяются значительным снижением памяти, внимания, низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, истощаемостью. При усвоении учебного материала требуют индивидуального подхода. 100% (10 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 20% (2 человек) навыки опрятности и самообслуживания сформированы в достаточной степени, могут делать все сами одеваться, раздеваться, убирать за собой. 40% (4 человек) овладели навыками самообслуживания недостаточно 20% (2 человека) детей на любые стимулирующие и направляющие действия педагога реагируют импульсивно, 10% (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% (10 человек) испытуемых дошкольников адаптационный период прошел хорошо. Все ориентированы в окружающей среде, у 80% (8 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% (5 человек) отмечается хорошая игровая деятельность. В процессе обследования была выявлена у 20% (2 человек) ис-

пытуемых нестойкость активного внимания, неусидчивость, расторможенность. Запас общих понятий у 100% детей соответствует возрасту. У 10% произвольная память не значительно снижена. Все 100% (5 детей) хорошо справляются с классификацией предметных картинок, у 10% (1 ребёнка) наблюдается нарушение пространственного праксиса.

Приложение Б 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	Об- щий балл	Про- цент- ный показа- тель	Уровень успешности
1 Артем К.	2	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7	19%	Низкий
1 Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Сережа Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Ки- рилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
1 Степан	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий

П.																	
2 Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий		
2 Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий			
2 Соня К.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	20	55%	Ниже среднего			
2 Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	13	36%	Низкий			
2 Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	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
1 Артем К.	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1	1	1	28	77%	Средний
1 Саша С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	34	94%	Выше среднего
1 Сережа Ш.	3	0	3	0	3	2	0	0	0	3	1	1	15	61%	Ниже среднего
1 Кирилл Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	35	97%	Выше среднего
1 Степан П.	3	2	0	3	0	3	2	3	3	0	3	0	17	65%	Ниже среднего
2 Богдан С.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	31	86%	Выше среднего
2 Миша Д.	2	3	2	3	3	3	3	3	2	0	0	2	25	69%	Средний
2 Соня К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100%	Выше среднего
2 Максим З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	100%	Выше среднего
2 Кирилл Г.	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	0	25	69%	Средний

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
1 Артем К.	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	19%	Низкий
1 Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Сережа Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
1 Степан П.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий

2 Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	13	36%	Низкий
2 Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
2 Соня К.	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	33%	Низкий
2 Максим З.	2	3	3	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	13	36%	Низкий
2 Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	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
1 Артем К.	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	7	19%	Низкий
1 Саша С.	2	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Сережа Ш.	3	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	0	16	44%	Низкий
1 Кирилл Б.	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0	0	0	15	41%	Низкий
1 Степан П.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Ниже среднего
2 Богдан С.	3	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	13	36%	Низкий
2 Миша Д.	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	27%	Низкий
2 Соня К.	3	3	3	3	2	2	3	0	3	0	2	3	27	66%	Средний
2 Максим З.	3	3	3	3	3	0	2	3	0	0	0	0	20	55%	Ниже среднего
2 Кирилл Г.	3	3	3	3	0	0	3	2	0	0	0	0	17	47%	Низкий

Таблица 5. Употребление косвенных надежд

Дети/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процентный показатель	Уровень
1 Артем К.	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
1 Саша С.	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	1	1	10	27%	Низкий
1 Сережа Ш.	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
1 Кирилл Б.	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
1 Степан П.	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	10	27%	Низкий
2 Богдан С.	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	8	22%	Низкий
2 Миша Д.	2	3	2	1	1	1	3	2	1	1	2	1	20	55%	Ниже среднего
2 Соня К.	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	21	58%	Ниже среднего

2 Макс- сим З.	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	18	50%	Ниже среднего
2 Ки- рилл Г.	2	2	2	1	1	1	2	1	0	1	1	1	1	15	41%	Низкий

Таблица №6. Употребление названий детенышей и птиц

Де- ти/пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Про- центный показа- тель	Уровень
1 Артем К.	2	1	1	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
1 Саша С.	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9	25%	Низкий
1 Сережа Ш.	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
1 Кирилл Б.	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	11%	Низкий
1 Степан П.	2	1	1	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий
2 Богдан С.	3	3	2	2	1	1	3	2	1	0	21	58%	Ниже средне- го
2 Миша Д.	2	3	2	1	1	1	3	2	1	1	20	55%	Ниже средне- го
2 Соня К.	3	2	3	2	2	3	2	1	3	1	31	67%	Средний
2 Максим З.	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	18	50%	Ниже средне- го
2 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	Про- центный показа- тель	Уровень
1 Артем К.	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	22	54%	Ниже средне- го
1 Саша С.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	39%	Низкий
1 Сережа Ш.	2	3	2	2	2	1	2	1	0	1	16	39%	Низкий
1 Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже средне- го
1 Степан П.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	58%	Ниже средне- го
2 Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	68%	Ниже средне- го
2 Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	27	78%	Средний
2 Соня К.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
2 Максим З.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
2 Кирилл Г.	3	3	3	3	1	3	3	2	1	1	29	79%	Средний

Таблица 8. Употребление существительных в уменьшительной

форме

Дети/ пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Процент- ный показатель	Уровень
1 Артем К.	0	1	3	1	0	0	1	0	1	1	8	22%	Низкий
1 Саша С.	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	7	19%	Низкий
1 Сережа Ш.	2	1	1	1	0	1	2	0	0	0	10	27%	Низкий
1 Кирилл Б.	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
1 Степан П.	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	25%	Низкий
2 Богдан С.	3	3	3	3	2	2	3	2	1	0	22	56%	Ниже сред- него
2 Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	53%	Ниже сред- него
2 Соня К.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
2 Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	50%	Ниже сред- него
2 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	Про- центный показа- тель	Уровень
1 Артем К.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
1 Саша С.	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	22	58%	Ниже средне- го
1 Сережа Ш.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	25	69%	Ниже средне- го
1 Кирилл Б.	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	24	66%	Ниже средне- го
1 Степан П.	2	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10	27%	Низкий
2 Богдан С.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	26	77%	Средний
2 Миша Д.	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	21	58%	Ниже средне- го
2 Соня К.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	28	78%	Средний
2 Максим З.	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	20	50%	Ниже средне- го
2 Кирилл Г.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	24	74%	Средний

Таблица 10. Употребление приставочных глаголов

Дети/ пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общий балл	Про- центный показа- тель	Уровень
1 Артем	2	1	2	1	0	0	2	0	1	0	10	27%	Низкий

2 Богдан С.	1	1	0	1	1	0	4	20%	Низкий
2 Миша Д.	2	1	0	0	0	1	4	20%	Низкий
2 Соня К.	2	1	0	0	0	0	3	16%	Низкий
2 Максим З.	2	1	0	1	0	0	4	20%	Низкий
2 Кирилл Г.	2	1	0	0	1	1	5	25%	Низкий

Таблица 13. Понимание предлогов

Дети/ пробы	в	н	и	з	а	н	а	п	о	д	Общий балл	Про- центный показа- тель	Уровень
1 Артем К.	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	11%	Низкий
1 Саша С.	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	30%	Низкий
1 Сережа Ш.	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	19%	Низкий
1 Кирилл Б.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11%	Низкий
1 Степан П.	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0%	Низкий
2 Богдан С.	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	4	13%	Низкий
2 Миша Д.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	17	71%	Ниже средне- го
2 Соня К.	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	25%	Низкий
2 Максим З.	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	0%	Низкий
2 Кирилл Г.	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	6	30%	Низкий

Таблица 14. Исследование синтаксических конструкций

Дети/ пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Общий балл	Процент- ный пока- затель	Уровень
1 Артем К.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
1 Саша С.	0	2	3	0	0	0	2	1	0	0	0	0	11	30%	Низкий
1 Сережа Ш.	2	0	2	0	0	1	1	3	3	2	2	0	7	19%	Низкий
1 Кирилл Б.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11%	Низкий
1 Степан П.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
2 Богдан С.	2	0	3	3	0	0	0	3	0	2	0	0	5	13%	Низкий
2 Миша Д.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
2 Соня К.	2	2	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2	28	65%	Ниже среднего
2 Максим З.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	Низкий
2 Кирилл Г.	2	2	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2	28	65%	Ниже среднего

