

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

КИРИЛЛОВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ 3 – 4 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ И ДИЗАРТРИИ

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики,  
кандидат педагогических наук, доцент

03.06.2019 О.Л. Беляева О.Л.

Руководитель: кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры коррекционной педагогики

30.05.2019 А.В. Мамаева А.В.

Дата защиты « 19 » июне 2019 г.

Обучающийся Кириллова А.Н.

30.05.2019 А.Н.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2019

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме построения предложений при общем недоразвитии речи</b>	
1.1. Формирование умения строить предложения в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности формирования построения предложений при различных клинических видах общего недоразвития речи.....	16
1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений построения предложений.....	29
<b>Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии</b>	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	44
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	50
2.3. Методические рекомендации по построению предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.....	77
<b>Заключение</b> .....	92
<b>Список использованных источников</b> .....	98
<b>Приложения</b> .....	104

## Введение

**Актуальность темы.** В России в среднем 5–10% детей имеют проблемы с речью, а в некоторых странах этот показатель достигает до 30% [58]. В эту группу расстройств, входят как трудности с артикуляцией центрального и периферического генеза, так и проблемы с пониманием и правильным построением речевого высказывания. К нарушениям устной речи в дошкольном возрасте в последующем могут присоединиться проблемы с чтением и письмом, что влечет за собой сложности в усвоении школьного материала и плохую успеваемость.

Проблема построения предложений у детей с различными формами речевой патологии является, одной из, наиболее значимых в логопедии. Так как невозможность составить правильно оформленного предложения препятствует развитию самостоятельной речи. Нарушается в целом коммуникативная деятельность, регулирующая и познавательная функции. Речь при этих формах нарушения не будет являться полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития.

Проблема несформированности умения строить предложения у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза рассматривалась в работах многих авторов (В.К.Воробьева, Б.М.Гриншпун, Н.С.Жукова, В.А.Ковшиков, В.К.Орфинская, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, С.Н.Шаховская, и др.). Наиболее изученным вопросом этой проблемы являются нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи. Однако особую значимость в настоящее время приобретает описание нарушений синтаксической системы языка у дошкольников, что объясняется недостаточной изученностью этого вопроса, а также особой ролью синтаксиса в процессе речепроизводства.

Основная синтаксическая единица - предложение, являясь моделью конечного продукта процесса продуцирования речевого высказывания, играет важную роль в формировании языковой способности и процессов вербально-логического мышления.

В ходе общения ребёнка с взрослыми, а также на основе развития предметной и познавательной деятельности усваиваются основные закономерности языка, происходит овладение основными правилами построения высказывания. В то же время, овладевая предложением, ребёнок получает мощное орудие социального взаимодействия, сотрудничества с взрослыми.

Для обеспечения коммуникативной деятельности ребёнку необходим целый арсенал языковых средств (фонологических, морфологических, семантических, синтаксических), на основе которых осуществляется декодирование речи окружающих и продуцирование собственных речевых высказываний.

Нарушения синтаксических операций у детей с общим недоразвитием речи проявляются не только в существенном ограничении типов используемых высказываний, но и в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, в расстройстве синтаксических связей. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, препятствуют овладению школьной программой.

Актуальность темы сравнительного анализа построения предложений у детей с моторной алалией и дизартрией заключается в том, что дети с дизартрией и моторной алалией обучаются, как правило, в одной группе по одной образовательной программе. Следовательно, у них общие лексические темы, но при работе в групповой форме необходимо дифференцировать содержание, методы, приемы и форму организации работы.

Это привело нас к пониманию, что необходимо провести специальное исследование, направленное на выявление особенностей построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии с целью определения дифференцированного содержания коррекционной работы.

**Объект исследования:** построение предложений у детей с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** построение предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

**Целью исследования** является сравнить особенности построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме построения предложений при общем недоразвитии речи.

2. Выявить особенности лексического оформления и грамматического структурирования предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

3. Сравнить особенности лексического оформления и грамматического структурирования речи у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

4. Составить дифференцированные методические рекомендации по коррекции нарушений построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

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

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

- о поэтапном развитии грамматического строя речи (А.Н. Гвоздев)
- об основных закономерностях развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева);
- о системно-комплексном подходе к обучению детей с различными формами дизонтогенеза (П.К. Анохин, А.Г. Асманов, Л.С.Выгодский, А.Р. Лурия, и др.);

- о связи речи с другими сторонами психического развития ребенка (Р.Е. Левина).

- о коммуникативно-деятельностном подходе в развитии речи (А.Н. Леонтьев.)

- о дифференцированном подходе в системе логопедической работы с детьми дошкольного возраста (Н.А. Власова, Р.Е. Левина, , М.Е. Хватцев).

**Организация исследования** проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59 комбинированного вида». В эксперименте приняло участие 20 детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи (10 детей с моторной алалией и 10 детей с дизартрией), и 10 детей с нормированным речевым развитием.

Исследование проводилось в течение 2018 – 2019 гг. и проходило в три этапа:

Первый этап (сентябрь 2018 - декабрь 2019): изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и базы для проведения исследования, адаптация и модификация методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

Второй этап (январь 2019 – февраль 2019): проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (март 2019 – апрель 2019): анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций, обобщение и оформление результатов исследования.

**Структура и объём работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы из 61 источника. Работа включает 18 гистограмм и 13 таблиц.

## **Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме построения предложения при общем недоразвитии речи**

### **1.1. Формирование умения строить предложения в онтогенезе**

В истории русского языка было несколько попыток определить понятие «предложение», среди них стоит отметить попытки с точки зрения логики, психологии и грамматики.

С точки зрения логики, Ф. И. Буслаев определил, что «суждение, выраженное словами, есть предложение» [29].

Д. Н. Овсяннико-Куликовский, сторонник психологического подхода к определению предложения, дал следующее определение: «Предложение есть такое слово или такое упорядоченное сочетание слов, которое сопряжено с особым движением мысли, известным под именем «предсказания (сказуемости)» [29].

Представитель формально-грамматического направления Ф. Ф. Фортунатов писал о предложении следующее: «Среди грамматических словосочетаний, употребляющихся в полных предложениях в речи, господствующими являются в русском языке те именно словосочетания, которые мы вправе назвать грамматическими предложениями, так как они заключают в себе, как части, грамматическое подлежащее и грамматическое сказуемое» [29].

Согласно лингвистическому словарю, предложение – это минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов, обладающее известной смысловой законченностью.

Тем самым, синтаксис русского языка является частью грамматики русского языка, указывающий правила соединения слов в словосочетания и предложения. Единицами синтаксиса являются простые и сложные предложения.

Е.С. Кубрякова считает, что в качестве важного средства выражения отношений между членами предложения является форма слова. С помощью

флексии оформляется связь всех изменяемых слов, образующих зависимые компоненты словосочетаний [26].

Г.В. Чиркина отмечает, что в норме у детей развитие умения составлять предложения происходит по мере развития мышления, деятельности и общения ребенка [55].

Проблема построения предложений привлекало много ученых, таких как: А. Н. Гвоздев, Р.И. Лалаева, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е.М. Мастюкова, Л.С. Выготский, М.Е. Хватцев, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.

Филичева Т. Б [49] в своем пособии по логопедии рассматривает особенности развития речи детей дошкольного возраста по этапам. У разных исследователей разные этапы развития речи. Например, А. Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов.

Г. Л. Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи [50, с. 45].

Описание поэтапного развития речи ребенка можно найти в работах А.А. Леонтьева, который выделяет следующие этапы: подготовительный этап - до одного год; пред дошкольный этап - до 3 лет; дошкольный этап - от 3 до 7 лет; 4-й - школьный - от 7 до 17 лет. Автор уточняет то, что выделенные им временные рамки последовательных периодов или «стадий» крайне вариативны (особенно к 3 годам) [30, с. 10].

Исходя из того, что речь ребенка не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза в равной степени с физическим и умственным развитием ребенка, являясь показателем его общего развития.

Речь трехлетнего ребенка отличается постепенным формированием умения правильно связывать разные слова в предложения, постепенно переходя от простой двухсловной фразы к употреблению сложной фразы.



Основными синтаксическими конструкциями, которыми пользуются в общении дети младшего возраста, являются ответы одним словом или словосочетанием, или использование придаточного предложения («чтобы пить», «чтобы играть»), простого побудительного предложения («Давай играть», «Давай посмотрим»).

С 4 лет фразовая речь ребенка усложняется и в среднем предложение уже включает в себя 5-6 слов. В речи ребенок начинает использовать предлоги и союзы, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. В это время дети легко запоминают и воспроизводят несложные стихи, сказки, передают содержание картинок. В этом возрасте ребенок начинает «оречевлять» свои игровые действия, что свидетельствует о формировании регуляторной функции [23, с. 30].

Тем самым, у детей важно формировать навык построения разнообразных синтаксических конструкций, умения строить развернутую фразу, используя различное количество и правильный порядок слов, а также научить оформлять свою мысль законченным предложением.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах многих авторов: А. Н. Гвоздева, Г. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др. Так авторы выделяют 2 системы в грамматическом структурировании: морфологическую и синтаксическую. Морфологическая система включает навыки словоизменения и словообразования. Синтаксическая система - навыки составления предложений, грамматически правильного сочетания слов.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного восприятия ребенка. Так, при формировании словоизменения, ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен

усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

Применительно к онтогенезу речи следует рассматривать не появление морфологических форм как таковых (безотносительно к определенным словам), а появление определенных форм вполне конкретных слов – так, глагол *ДАТЬ* первым расцепляется на две формы и выражает побуждение. Этот глагол употребляется многими детьми в широком значении.

Постепенно формы слов «размораживаются». С появлением косвенного падежа начинает осознаваться именительный падеж, т. е. получает некоторую определенность.

Итак, из всего вышеизложенного видно, что на этапе однословных и двухсловных высказываний можно отметить первое проявление морфологии: обособление императивной формы глагола в функции побуждения; появление оппозиции: прямой падеж – косвенный падеж существительного (не у всех детей). К концу этого периода функции компонентов высказывания становятся все более разнообразными, назревает необходимость их морфологической дифференциации.

Переход к трехсловным высказываниям сопряжен с резкими изменениями в сфере морфологии. Если первые трехсловные комбинации могут еще состоять из «замороженных» форм, то в скором времени наступает резкий взрыв и в области морфологии. Увеличение активного словаря и появление новых компонентов предложения, первоначально еще не имеющих привычного морфологического оформления, взаимосвязаны. Появляется возможность «означивания» новых элементов ситуации, и возникают позиции адресата (на двухсловном этапе был

представлен только прямой объект направленного на него действия). Происходит обозначение пространственных положений (разделяются место и направление), выявляется необходимость словесного оформления уже достаточно очевидных для ребенка атрибутивных и посессивных отношений.

На основе этих данных видно, как речевое развитие идет вслед за когнитивным, как постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Увеличивается линейная цепочка компонентов предложения, возникает необходимость маркировки семантических функций, которая может быть реализована либо особым словорасположением (порядок слов), либо аффиксальным способом, т. е. при опоре на флексии (окончания).

Флексии, постепенно появляющиеся в речи ребенка, занимают свое место и становятся надежным средством маркировки семантических функций, а, следовательно, необходимость опираться на порядок слов постепенно исчезает.

За весьма короткий период (два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств, для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических позиций.

Но не все морфологические категории постигаются ребенком в этот краткий начальный период. Самыми первыми из усваиваемых ребенком категорий существительного являются категории числа и падежа, самой последней – категория рода (многие дети осваивают ее к двум с половиной – трем годам).

Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от того, насколько смысл, соотнесенный с данной формой или категорией, актуален для практической деятельности дошкольника.

По утверждению А. Н. Гвоздева, в первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением. В речи ребенка в одно и то же время появляются не только грамматические, но и лексические средства выражения определенного содержания.

А. Н. Гвоздев [12] выделяет следующие периоды формирования грамматического строя речи:

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Этот период включает два этапа:

Первый этап I периода (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) – этап однословного предложения. Ребенок использует в речи лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие лиц, предметов, звукоподражания (*ко-ко, би-би, бе, мяу*), лепетные слова (*тань, моко*).

Второй этап I периода (1 год 8 мес.- 1 год 10 мес.) – этап предложений из нескольких слов-корней. На данном этапе ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацию, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в определенной форме, либо в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения, (*иди, стань, дай*).

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. – 3 года). Этот период состоит из трех этапов.

Первый этап II периода – этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.). На данном этапе дети начинают замечать различную связь между словами в предложении, начинается использование в речи различных форм одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями *-ы,-и*; формы винительного падежа с окончанием *-у* (*конфету, книгу*). Иногда появляются формы родительного падежа с окончанием *-ы* (*нет куклы*), окончание *-е* для обозначения места (*толе* вместо *на*

*столе*), при этом предлог не употребляется. К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительными.

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между слова: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголами изъявительного наклонения (*матик играет*), некоторые формы управления глаголом (дай кису). В речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов; отмечается расширение структуры предложения до 3 – 4 слов.

Второй этап II периода – этап использования системы флексий для выражения связей слов (от 2 лет 1 мес. До 2 лет 6 мес.). Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. Наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени. Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Личные местоимения уже усвоены. Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложносочиненные предложения с союзами.

Третий этап II периода – это усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа -ов, -ами, -ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа –а, -иа, (рога, стулья). На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения.

В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил. Усваивается согласование прилагательного с существительными в косвенных падежах, глагольное управление.

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

В работе Г.А. Фомичевой [48] с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка, выделяются следующие закономерности во время формирования грамматического строя речи.

Стремительное развитие речи у ребенка наблюдается к трем годам. К этому возрасту словарь достигает 1300 - 1500 слов, к четырем годам он увеличивается почти вдвое. В речи появляются грамматические конструкции, обозначающие предикативные отношения (форма именительного падежа существительного и спрягаемый глагол); развивается прилагательное управления; ребенок уже разграничивает употребление существительных в различных падежах: винительном (окончание -у, -ю), именительном множественного числа (окончания -я, -ы), иногда в предложном падеже (окончание -е).

Примерно к двум с половиной годам в речи появляются формы имен существительных в дательном и творительном падежах, но они, однако, часто смешиваются; усваиваются некоторые окончания множественного числа. Наряду с существительными в речи ребенка появляются прилагательные и глаголы.

Прилагательные в речи ребенка появляются сначала без согласования с существительными. Лишь к двум с половиной годам малыш начинает употреблять согласованные формы, вначале в основном в именительном падеже единственного числа мужского и женского рода. Согласование прилагательного с существительным во всех падежах единственного числа мужского и женского рода практически возможно лишь к трем – четырем годам.

К двум с половиной годам для оформления пространственных и иных отношений ребенок пользуется предлогами у, в, на, с, союзами а, потому что, чтобы и др.

Таким образом, речь ребенка быстро развивается, обогащается ее смысл содержания, расширяется словарь, грамматически она начинает подчиняться нормам языка. Знания об окружающих предметах, явлениях, событиях он получает уже не только наглядно, но и с помощью объяснения взрослых. Пользуясь речью, он может вступать в контакты с другими детьми, играть с ними. Это также способствует его развитию.

С третьего года жизни слово для ребенка становится регулятором его поведения. Если действия понемногу начинают подчиняться словесно выраженной цели, запрету («*Сейчас построю башню*», «*Мамину сумку брать нельзя*»). Таким образом, речь способствует развитию личности ребенка в целом, расширяет его знание, кругозор, помогает в общении с окружающими, в осознании правил поведения.

Итак, к концу дошкольного периода дети в полной мере овладевают синтаксической структурой языка. Как отмечал А. Н. Гвоздев, что достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является более высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления.

Таким образом, для формирования умения строить предложение ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделение общих правил грамматики на

практическом уровне, обобщения этих правил и закрепление их в собственной речи. Согласно онтогенезу, у ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения, переходя от простой двухсловной фразы к употреблению предложения с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Большинство детей к концу дошкольного периода достигают языковой нормы, что позволяет им полностью овладеть умением строить предложения, правильно оформленные в фонетическом, лексическом и грамматическом отношении. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления.

## **1.2 Особенности формирования построения предложений при различных клинических видах общего недоразвития речи**

Согласно концепции общего недоразвития речи Р.Е. Левина [26] дает такую общую характеристику детей с первым уровнем речевого развития. Активный словарь детей с тяжелыми нарушениями речи находится в зачаточном состоянии. Он включает звукоподражания, лепетные слова и небольшое количество общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Звуковые комплексы непонятны окружающим, часто сопровождаются жестами. В речи детей могут встречаться отдельные общеупотребительные слова, но они недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, употребляются в неточных значениях.

На первый план выступает лексическое значение слов, в то время как грамматические формы детьми не учитываются. Для них характерно непонимание значений грамматических изменений слова: единственное и множественное число существительных, прошедшее время глагола, мужской и женский род прилагательного и т. д., например, дети одинаково реагируют на просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши». Фразовая речь у детей первого уровня речевого



развития почти полностью отсутствует. Лишь иногда наблюдаются попытки оформления мысли в лепетное предложение: Папа туту — папа уехал.

Согласно концепции общего недоразвития речи Р.Е. Левиной общая характеристика детей со вторым уровнем речевого развития представлена ниже. Активный словарь детей расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых прилагательных (преимущественно качественных) и наречий. Пояснение слова иногда сопровождается жестом. Нередко нужное слово заменяется названием сходного предмета с добавлением частицы не. В речи детей встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы — по временам, но часто эти попытки оказываются неудачными. Существительные употребляются в основном в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве или в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени. При этом глаголы могут не согласовываться с существительными в числе и роде. Употребление существительных в косвенных падежах носит случайный характер. Фраза, как правило, бывает аграмматичной (играет с мячику). В речи детей встречаются взаимозамены единственного и множественного числа глаголов (кончилась чашки), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода (например, мама купил). Предлоги в речи детей встречаются редко, часто заменяются или опускаются (собака живет на будке, я был елка). Союзами и частицами дети пользуются крайне редко. Обнаруживаются попытки найти нужную грамматическую форму слова, но эти попытки чаще всего бывают неуспешными. У детей начинает формироваться фразовая речь. Они начинают более или менее развернуто рассказывать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах. Однако в их речи еще очень отчетливо проявляются недостатки: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слов, аграмматизмы.

Понимание речи детьми улучшается, расширяется их пассивный словарь. Они начинают различать некоторые грамматические формы, но это различение

неустойчиво. Дети способны дифференцировать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, особенно с ударными окончаниями. Они начинают ориентироваться не только на лексическое значение, но и на смысловозначительные морфологические элементы.

А.Г. Зикеев [11] выделяет три группы морфолого-синтаксических ошибок в грамматическом строе у детей с недоразвитием речи:

- ошибки, связанные с недифференцированным употреблением падежных окончаний существительных по родовой принадлежности, по типу склонения и отнесения к разряду одушевленности;

- ошибки в употреблении видовременных и залоговых форм глаголов; замены одних частей речи другими;

- ошибки в согласовании и управлении в синтаксических структурах.

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

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

Характеризуя, на основе анализа степени сформированности компонентов языка уровни развития речи детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина, и Н.А. Никашина оценивают нарушения грамматического строя в зависимости от уровня речевого развития детей. Они отмечают, что на первом уровне речевого развития в речи детей отсутствуют признаки пользования морфологическими

элементами для выражения грамматического значения. Кроме того, вне ситуации дети не ориентируются в значении грамматических словоформ [26].

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

Следует отметить, что на разных уровнях общего недоразвития отмечаются аграмматизмы. Характеризуя, грамматический строй на первом уровне речевого развития можно отметить что, наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-, трехсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза; «контурных» слов из двух-трех слогов; фрагментов слов существительных и глаголов; фрагментов слов-прилагательных и других частей речи; звукоподражаний и звукокомплексов. 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.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями. Если у нормально развивающихся детей формирование навыков и умений происходит в рамках дошкольного возраста, то у дошкольников с общим недоразвитием речи они оказываются фактически сформированными вследствие того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы. Несформированность словообразовательных операций приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой - ограничивает когнитивные возможности детей.

В основе взятых для исследования различных клинических видах общего недоразвития речи стоит разный патогенез. Так, дизартрия - нарушение фонетической стороны речи вследствие органического поражения центральной нервной системы [9, с. 191].

Моторная (экспрессивная) алалия — это языковое расстройство, которое характеризуется нарушением усвоения в онтогенезе экспрессивной речи, инвентаря языковых единиц и правил их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в невозможности или в разладе производства грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных (артикуляторных) операций [9, с.348].

Так же нами была проанализирована классификация речевых нарушений в зарубежной литературе. Зарубежные авторы делят речевые нарушения на расстройства речи (speech disorders) и расстройства языка (language disorders) [60]. К расстройствам речи относят нарушения правильного произношения слов (артикуляция, беглость речи, голос), а к расстройствам языка – нарушения узнавания и использования слов, затруднение эффективного общения с окружающими через произнесение слов, жесты или письменные знаки. При расстройствах языка нарушается форма (фонетика, морфология, синтаксис), содержание (семантика) и использование слов (связный текст, прагматика)

В качестве основной причины дисфазии развития (моторной алалии) зарубежные авторы традиционно рассматривают раннее органическое повреждение ЦНС в связи с патологией течения беременности и родов [59]. При этом в первую очередь у детей страдает способность говорить, экспрессивная речь характеризуется значительными отклонениями, тогда как понимание речи может варьировать, но, по определению, развито значительно лучше [47]. Наиболее часто встречающиеся варианты (экспрессивное и смешанное экспрессивно-рецептивное расстройства) проявляются значительным запаздыванием развития экспрессивной речи по сравнению с развитием понимания. В связи с затруднениями организации речевых движений и их

координации самостоятельная речь долго не формируется либо остается на уровне отдельных звуков и слов. Речь замедлена, бедна, словарный запас ограничен. В речи много оговорок (парафазий), перестановок, персевераций. Взрослея, дети понимают эти ошибки, пытаются их исправлять [19].

Необходимо заметить, что при обеих формах речевой патологии речевое развитие будет замедлено. По мнению Р. И. Мартыновой, Г. В. Гуровец и С. И. Маевской первые слова при дизартрии начинают появляться в возрасте 1,5-2 года. Фразовая речь появляется в 2-3 года, а в некоторых случаях - в 4. Дети с моторной алалией к 2-3 годам осваивают первые слова, а к 3-4 – первые фразы, другие и в 4-5 лет не могут произнести ни звука, то есть страдают от полного отсутствия речи.

Появление речи и структура нарушения речи у детей с дизартрией и моторной алалией очень отличается, поэтому рассмотрим особенности формирования построения предложений сначала у детей с дизартрией.

При обследовании грамматического строя речи и лексики детей с дизартрией при общем недоразвитии речи Л.В. Лопатина [32] выявила, что качество и объем активного словаря у детей этой группы не соответствовали возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова. Множественные ошибки встречаются при выполнении заданий на исследование грамматического строя речи. Большие затруднения вызывают задания на согласование прилагательных с существительными и существительных с числительными в роде и числе. Большинство детей не могут самостоятельно выполнить задания на словообразование: им требуются наглядный образец и помощь взрослого.

Недостаточная ориентация в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных. Много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов.

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

Определение структуры дефекта при дизартрии на современном уровне развития науки невозможно без привлечения данных психолингвистики о процессе порождения речи [27]. Трудность развернутого высказывания при дизартрии может быть обусловлена не только чисто моторными затруднениями, но и нарушениями языковых операций на уровне процессов, связанных с выбором нужного слова. Нарушения речевых кинестезии могут приводить к недостаточной упроченности слов, и в момент речевого высказывания нарушается максимальная вероятность всплывания именно нужного слова. Ребенок испытывает выраженные затруднения в нахождении нужного слова. Это проявляется в затруднениях введения лексической единицы в систему синтагматических связей и парадигматических отношений.

Архипова Е.Ф. [1] выделяет следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии:

- неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «красный шары», «много ложек»);
- неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»);
- неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями («дети рисует», «она упал»);
- неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»);
- неправильное употребление предложно-падежных конструкций («под стола», «в дому», «из стакан»).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития [1, с. 140-176].

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне - в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

В результате анализа данных обследования речи детей с дизартрией Архипова Е.Ф. делает следующие обобщающие выводы.

- При задании на повторение предложений дети допускают пропуски слов и целых частей предложения, искажали смысл предложения, допускают перестановки слов и замену слов в предложениях.

- Задание на верификацию предложений вызывает значительные трудности. Многие дети вообще не замечают ошибки в предложении и соответственно не вносят в него коррективу. Часть детей при попытке исправить допускают перестановки слов, замену слов создают новую аграмматичную конструкцию предложения, т.е. другой аграмматичный вариант предложения. Многие дети отказываются от задания.

- Особые трудности представляет задание на составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме. В числе ошибок при данном задании - нарушения порядка слов в предложении, пропуски слов, искажение смысла предложения, морфемные аграмматизмы.

- Задание на добавление предлога в предложении выявляет несостоятельность детей в использовании предлогов и составлении предложенной конструкции. Дети с дизартрией путают предлоги, не умеют выбрать правильное окончание существительных, даже когда предлог правильно определен (или подсказан логопедом).

- Задания на образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах также демонстрируют большой процент ошибок у детей с дизартрией.

- Задание на завершение предложения является достаточно сложным. Многие дети не могут правильно подобрать слово, подходящее по смыслу. Часть детей отказывается от выполнения задания.

- Задание на составление предложений по картине воспринимается детьми активно и эмоционально. Самые простые конструкции предложений: подлежащее + сказуемое + простое дополнение (Девочка режет хлеб) всеми детьми составляются верно.

- Задание на составление предложений большей сложности, требующих использования предлогов как простых (в, по), так и сложных (из-за, из-под), провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования.

- Задания на составление предложений самых трудных, предусматривающих построение сложных предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами и т.п., часто не выполняются совсем. [1, с. 168-188]

Таким образом, несформированность умения строить предложения у детей с дизартрией характеризуется вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка, до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей с дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей с дизартрией. [1, с.58-70].

При дизартрии за счет общих нарушений мозговой деятельности могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, что приводит к недостаточности формирования общей схемы



высказывания, которые усиливаются за счет недостаточного подбора нужных лексических единиц.

При дизартрии, сочетающейся с более локальным поражением (или дисфункцией) теменно-затылочных отделов левого полушария, отмечается недостаточная сформированность симультанных пространственных синтезов, что затрудняет формирование сложных логико-грамматических отношений. Это проявляется в затруднениях формирования высказывания и его декодирования.

Речь развивается значительно позже, чем в норме. В то же время, при полноценной коррекционной работе к школьному возрасту она может быть достаточно полноценно сформирована в лексико-грамматическом плане.

Теперь рассмотрим особенности формирования построения предложений у детей с моторной алалией.

В.А. Ковшиков [9] отмечает, что детям с моторной алалией бывает трудно строить умозаключения, хотя они в большинстве случаев устанавливают правильно отношения между фактами действительности. Основная причина трудностей – языковые расстройства, ограничения в использовании языковых средств. Автор подчеркивает, что детям с моторной алалией присущи специфические замены падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи, невербальными жестами, которые не выражают или изменяют обозначение пространственных отношений.

В дошкольном возрасте в результате систематической логопедической работы дети могут воспроизвести лишь простые по синтаксической структуре предложения. При тяжелой форме моторной алалии среди членов распространенного предложения они выделяют только подлежащее и значительно реже сказуемое и без специального обучения не овладевают элементами грамматического строя речи.

Степень овладения ребенком речью при моторной алалии зависит от тяжести дефекта. На первом-втором уровнях речевого развития характерно

отсутствие предикатов, использование интонационных и мимических средств общения. Понимание речи такого ребенка возможно только при учете конкретной ситуации общения. На втором-третьем уровнях речевого развития речь ребенка становится понятной для окружающих и вне ситуации общения, но их речь аграмматична, они используют только простые предложения, часто нарушают структуру последних. И даже на третьем уровне речевого развития имеют место выраженный дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов; разнообразные виды аграмматизмов; пропуски предикатов, предлогов, местоимений, нарушения порядка слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний существительных, замена косвенной формы существительных и прилагательных нулевой формой.

Особенности употребления детьми с моторной алалией парадигм окончаний существительных в известной степени отражают основные закономерности более ранних этапов нормального речевого развития. Чаще всего дети с алалией допускают ошибки в употреблении творительного и предложного падежей, смешивают окончания падежей, затрудняются в склонении существительных с предлогами.

Характерной особенностью детей с моторной алалией является также непостоянство допускаемых ими замен падежных окончаний, что говорит о несформированности при моторной алалии динамического речевого стереотипа. Поэтому, несмотря на то, что у детей со временем формируется определенный набор языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса. Причем эти трудности с возрастом могут как бы возрастать, по мере того как речевая деятельность требует все большей автоматизации речевого процесса. Поэтому, даже усвоив синтаксические структуры простых предложений, они испытывают стойкие затруднения в овладении навыками связной речи.

Таким образом, для детей с моторной алалией характерны специфические особенности в усвоении ими родного языка. Прежде всего, при моторной алалии

слабо развито чувство языка, которое в норме возникает непроизвольно в процессе речевого общения. На его основе формируются первые языковые обобщения, имеющие неосознанный, эмоциональный характер и играющие важную роль в развитии речи ребенка. Физиологическую основу этого процесса составляет механизм формирования динамических временных связей с постепенным становлением динамических стереотипов. При моторной алалии этот механизм нарушается и на всех этапах развития ребенка происходит деавтоматизация речевого процесса, недоразвитие динамического стереотипа речевой деятельности. Это, в свою очередь, обуславливает формирование особого патологического типа лингвистического поведения, основным дефектом которого является несформированность произвольной речевой деятельности. Вторичным дефектом можно считать нарушения коммуникативной функции речи с частыми проявлениями речевого и поведенческого негативизма.

Профессор М.Е. Хватцев [53] обследуя детей с моторной алалией для установления закономерностей в развитии речи, обнаружил, что при обучении речи у детей наблюдается «структурная константность фраз», что объясняется бедностью самостоятельной речи. У активных детей развитие устной речи не поспевает за интеллектуальным развитием и приводит к появлению мимико-жестовой речи. Аграмматизмы главным образом выражаются в неправильном употреблении предлогов, падежных окончаний, в пропуске слов в предложении. В ходе развития словаря прежде появляются имена существительные, потом глаголы. Предлоги, наречия, прилагательные и союзы в речь входят поздно и в очень небольшом количестве.

Н.С. Жукова [17] отмечает, что при нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, как это наблюдается в норме, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента – предлога. Они длительно не замечают, что предлог и flexия связаны отношениями simultанности и что их сочетание представляет собой определенное единство.

Б.М. Гриншпун [14] говорит, что дети с моторной алалией после проведённой с ними работы, приобретают способность произносить слово в той или иной грамматической форме вслед за логопедом. Более того, они могут даже употребить его в синтаксической конструкции, но форма оказывается, как бы прикреплённой только к этому слову, она выучена вместе с ним и на другие слова по аналогии не переносится: самостоятельно конструировать формы слов дети с алалией не могут, у них не формируются модели.

Таким образом, на основе анализа литературы по проблеме исследования можно сделать вывод, что нарушения построения предложений у детей с общим недоразвитием речи обычно выражаются в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, в нарушениях грамматических связей между словами, в недостаточном подборе нужных лексических единиц.

Следует отметить, что речевые высказывания при моторной алалии характеризуются специфическими ошибками, такими как, замена падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи. В связи с тем, что у детей не сформирован динамический речевой стереотип, даже при формировании определенного набора языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса.

Так же следует отметить, что несформированность умения построения предложений при дизартрии характеризуется вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка, до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно

связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей с дизартрией.

### **1.3. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений построения предложений**

В связи с особенностью формирования построения предложений у младших дошкольников с моторной алалией и дизартрией, особую актуальность приобретает поиск наиболее эффективных путей коррекционной работы.

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

Общая цель, которая ставится в организации работы по формированию самостоятельной речи у младших дошкольников с дизартрией и моторной алалией – освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Л.С. Выготский [11] выделил общие принципы в дошкольной коррекционной педагогике на основе, которых строится коррекционно – развивающая работа с детьми:

- принцип развивающего обучения (формирование «зоны ближайшего развития»);
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип генетический, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;

– принцип коррекции и компенсации, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения;

– деятельностный принцип, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребенка с отклонением в речи.

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

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

Процесс овладения ребенком синтаксической структуры предложения развертывается постепенно и непосредственно отражает характер мышления ребенка (способность структурировать ситуацию, выделять в ней главные смысловые компоненты и устанавливать между ними смысловые связи).

Особый интерес представляет методика Жуковой Н.С. по формированию устной речи [17]. Жукова Н.С. выделяет пять этапов формирования устной речи дошкольников. На каждом этапе предлагается составление различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме. На каждом этапе формирования устной речи проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи (задержка речевого развития, алалия, дизартрия и т.п.). Она строится с учетом того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда. Первый и второй этапы обучения охватывают неговорящих детей 2-4 лет; третий и четвертый этапы обучения —

детей со вторым уровнем речевого развития; пятый этап обучения — детей третьего уровня речевого развития.

Жукова Н.С. выделяет основную задачу логопедического воздействия на первом этапе это вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений и расширить объем понимания речи. Этот этап предназначается для логопедической работы с неговорящими детьми. Автор предлагает на первом этапе заниматься с ребенком посредством игры, так как ведущая роль в этом возрасте отводится игре.

Второй этап обучения — первые формы слов.

Жукова Н.С. выделяет основные задачи логопедического воздействия:

- 1) научить детей правильно строить двухсловные предложения типа: обращение + повеление (выраженное глаголом в повелительном наклонении), повеление + название предмета (существительное в форме винительного падежа);
- 2) заучить отдельные обиходные словосочетания;
- 3) произносить ударный слог слова;
- 4) расширить объем понимания речи.

Итогом логопедической работы на втором этапе по формированию устной речи является: построение синтаксически и грамматически правильных двухсловных предложений типа повелительное наклонение глагола единственного числа + винительный падеж существительного; разграничение по употреблению именительного и винительного падежа некоторых слов; выражение своих желаний, употребляя наречия модальности можно (надо, не надо) + инфинитив отдельных глаголов (пить, спать, гулять, есть).

На третьем этапе обучения — двусоставное предложение автор выделяет основные задачи логопедического воздействия:

- 1) научить детей грамматически правильно строить предложения типа именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени;
- 2) воспроизводить ритмика-слоговую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных (кроме звука ы);

3) в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

На начальных этапах становления речи при ее общем недоразвитии первостепенное значение приобретает обучение детей установлению грамматической связи между предметом и его действием. Поэтому необходимо научить детей составлять предложения из двух слов, в которых существительное-подлежащее стоит в именительном падеже единственного числа, а глагол-сказуемое употребляется в 3-м лице единственного числа изъявительного наклонения настоящего времени.

К концу третьего этапа обучения итогом логопедической работы является, то что, дети должны научиться согласовывать подлежащее и сказуемое в 3-м лице единственного и множественного числа настоящего времени изъявительного наклонения.

Основные задачи логопедического воздействия на четвертом этапе обучения — предложения из нескольких слов:

- 1) научить детей грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов;
- 2) научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов;
- 3) сформировать простейшие навыки связной речи.

Однако если на предыдущих этапах речевого развития слова в предложениях никак не связывались между собой, то на новом этапе развития речи появляется способность изменять форму слова в зависимости от его роли в предложении. А потому у существительных и глаголов появляются флексии, которые в некоторых случаях совпадают с языковой нормой.

На этом этапе развития дети начинают употреблять некоторые предлоги, которые используются ими неправомерно: заменяются одним звуком а, у или и, смешиваются по значению — "от ведра" (из ведра), "играть в мячику" (играть в мячик).



Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале (например, при попытке что-то пересказать или рассказать) количество аграмматичных построений возрастает.

Логопедическая работа четвертого этапа обучения по формированию предложения из нескольких слов направлена на то, чтобы научить детей составлять простые предложения разных типов из 3-5 слов. При этом необходимо научить детей выражать связь между словами с помощью "главенствующих" окончаний с правильным фонетическим их оформлением. В конструкциях, состоящих из косвенных падежей с предлогами, дети могут опускать все предлоги (их не произносить). С помощью вопросов логопед исправляет порядок слов в предложении, следит за тем, чтобы ребенок при составлении предложений не опускал глагола и употреблял его в нужной форме, согласуя в числе и лице с существительным.

С четвертого этапа начинается обучение детей словоизменению, которое будет продолжаться и на последующих этапах работы. Формирование грамматических форм существительных и глаголов, а затем и остальных частей речи обеспечивается не только тем, что с детьми отрабатываются определенные формы слов, а, главное, тем, что различные формы одного и того же слова противопоставляются друг другу.

Проанализировав подходы к коррекции нарушений построения предложений, 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 [56] разработаны пути развития грамматического строя речи у детей, недоразвитие речи которых обусловлено моторной алалией. По результатам анализа характерных ошибок словоизменения существительных предложена последовательность работы и методы формирования грамматических категорий существительных, прилагательных и глаголов. Значительное внимание уделяется формированию предложно-падежных форм существительных.

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

Л.Н. Ефименкова [15] предлагает начинать формирование грамматического строя речи у детей со вторым уровнем речевого развития, понимание которого совпадает с пониманием уровней в работах Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной. Преодоление нарушения синтаксической структуры предложения связывается с процессом формирования экспрессивной речи ребенка, поэтому работу по устранению нарушения словоизменения существительных предлагается проводить в ходе работы над структурой фразы, над ее грамматическим оформлением. Для этого автор предлагает систему упражнений, в основе которой лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного, к распространенному.

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

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).

Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т.В. Туманова [51] предлагают выделить три основных периода коррекционного обучения. При этом практическое усвоение грамматических средств языка выделяется в качестве важнейшей задачи коррекционной работы.

В первый период работы создается основа практического усвоения грамматической и морфологической системы словоизменения. Работу по формированию словоизменения существительных авторы рекомендуют начинать в первом периоде на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Для этого предлагается использовать разнообразные упражнения для развития «чувства языка в области морфологии». 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» [51] и рекомендуют работу по использованию основных предложных конструкций проводить на материале словосочетаний и

несложных предложений. Первоначально предлагается отрабатывать наиболее простые предлоги – на, -под в значение «место действия».

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

Н.В. Нищева [35] выделяет 3 этапа коррекции моторной алалии. Коррекция грамматической стороны речи производится на II этапе, формируется фразовая речь, усложняется словарь и структура фразы. Особое внимание уделяется грамматическому оформлению предложения.

Е.Р. Мустаева [34] так же использует 3-этапную схему, которая предусматривает развитие грамматики на втором этапе. Автор предлагает формирование внутренней предикативной схемы высказывания, основываясь на ориентировочно-исследовательской деятельности детей по подбору нужных словоформ. Далее рассматривается работа по развитию моторной кинетической организации высказывания (этап самостоятельного построения и сознательного выбора нужных языковых компонентов речевого высказывания во внешнем плане). Подбор и уточнение правильных грамматических форм.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают преодолевать нарушения грамматического строя речи путем формирования операций выбора «языковых единиц из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры» [28]. Поэтому сформированные у ребенка грамматические словоформы закрепляются, сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, и далее в связном высказывании.

В «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» [43] коррекционно-развивающая работа с дошкольниками в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Все специалисты, работающие с дошкольниками с тяжелым нарушением речи,

используют в разных формах организации деятельности детей именно игровой метод как ведущий.

Согласно «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» подготовительный этап логопедической работы на первой ступени обучения включает в себя обучение фразовой речи. Обучение фразовой речи осуществляется путем договаривания начатых логопедом фраз, формулирования фразы-просьбы («Мама, дай», «Дай кису», «Папа, иди»), предложения к сотрудничеству («Давай играть») или выражения желания («Хочу пить»). Так же этот этап включает формирование умения составлять двухсловные предложения, включающие усвоенные существительные в именительном падеже, вопросительные и указательные слова (вопросительное слово + именительный падеж существительного — «Где баба?»; указательное слово + именительный падеж существительного — «Вот Тата», «Это мама»).

Основной этап логопедической работы на первой ступени обучения «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» [43] включает:

- формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в экспрессивной речи.

- обучение стандартным и наиболее продуктивным способам словоизменения.

- обучение употреблению форм единственного и множественного числа существительных мужского и женского рода в именительном падеже с окончаниями –ы (шар — шары), -и (кошка — кошки).

- обучение изменению существительных по падежам: винительный падеж существительных единственного числа с окончанием –у; родительный падеж существительных мужского и женского рода единственного числа без предлога и с предлогом у; дательный падеж существительных мужского и женского рода единственного числа с окончанием –е; творительный падеж существительных мужского рода единственного числа с окончанием -ом.

- обучение употреблению 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 .

- обучение согласованию прилагательных с существительными мужского и женского рода единственного числа в именительном и косвенных падежах по опорным вопросам.

- обучение самостоятельному использованию отработанных грамматических форм слова и словообразовательных моделей при демонстрации действий и по сюжетным картинкам.

- формирование синтаксических стереотипов и усвоение синтаксических связей в составе предложения.

- обучение детей отвечать на вопросы по картинкам двухсоставным простым предложением, в котором подлежащее выражено формой единственного (множественного) числа существительного в именительном падеже, а сказуемое формой изъявительного наклонения 3-го лица единственного (множественного) числа настоящего времени (Кот спит. Мальчик бежит. Дети поют.)

- обучение употреблению в речи трехсоставного простого предложения с прямым и косвенным дополнением, в котором подлежащее выражено формой единственного числа существительного в именительном падеже, сказуемое — формой повелительного наклонения 2-го лица единственного числа настоящего времени (Мама, дай куклу. Тата, возьми чашку) и формой изъявительного наклонения 3-го лица единственного числа настоящего времени (Вова ест кашу. Катя машет рукой).

- формирование умения предлагать сотрудничество или выражать желание с помощью трехсоставной простой синтаксической конструкции, включающей обращение и инфинитив (Мама, хочу пить. Катя, давай играть).

- обучение использованию в речи трехсоставной простой синтаксической конструкции с местоимениями (Я хочу есть. Он идет гулять).

- закрепление синтаксических связей в составе простого предложения с помощью ответов на вопросы (по сюжетной картинке, по содержанию небольших сказок, стихотворений с опорой на картинки, в процессе диалога).

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

Можно отметить, что в имеющихся в распоряжении логопедов методиках коррекционной работы вопрос формирования и отработки предложения в речи детей с тяжелыми нарушениями решается по-разному. В ряде работ раскрываются методы и последовательность работы по развитию грамматического строя речи, но не конкретизировано содержание и последовательность работы по преодолению нарушений процессов словоизменения, словообразования и др. в рекомендациях других авторов предложена последовательность работы над каждой грамматической формой, но не определено содержание работы над лексико-грамматическим значением словоформ. В некоторых исследованиях работу над грамматическим строем речи рекомендуется проводить в соответствии с закономерностями и последовательностью его формирования в онтогенезе, но содержание и методы разработаны без учета лексико-грамматического значения каждой грамматической формы.

Работа по «грамматическому» развитию должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие на первоначальных этапах позволит обойти те

специфические для детей с моторной алалией трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития.

При составлении программ грамматического развития для детей с моторной алалией очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребенок. Ребенок должен овладеть определенным кругом грамматических конструкций (синтаксических и морфологических), так как овладение всеми конструкциями сразу невозможно.

Из конструкций, которыми располагает язык, должны быть отобраны:

- а) наиболее существенные в связи с работой по развитию предикативной функции речи;
- б) наиболее типичные для разговорной (диалогической) речи;
- в) наиболее часто в ней встречающиеся.

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



Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для формирования умения строить предложения ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделение общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепление их в собственной речи. Согласно онтогенезу, у ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения, переходя от простой двухсловной фразы к употреблению предложения с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Большинство детей к концу дошкольного периода достигают языковой нормы, что позволяет им полностью овладеть умением строить предложения, правильно оформленные в фонетическом, лексическом и грамматическом отношении. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления.

2. Нарушения построения предложений у детей с общим недоразвитием речи обычно выражаются в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, в нарушениях грамматических связей между словами, в недостаточном подборе нужных лексических единиц.

Следует отметить, что речевые высказывания при моторной алалии характеризуются специфическими ошибками, такими как, замена падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи. В связи с тем, что у детей не сформирован динамический речевой стереотип, даже при формировании определенного набора языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса.

Так же следует отметить, что речевые высказывания детей с дизартрией характеризуются вариативностью симптоматики от незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка, до, выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей с дизартрией.

3. Согласно методическим рекомендациям, важно сформировать у детей элементарное представление о структуре предложения и о правильном использовании лексики в предложениях разных типов. Для этого дети должны овладеть разными способами сочетания слов в предложении, освоить некоторые смысловые и грамматические связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение. Логопедическая работа является частью коммуникативного процесса, поскольку строится на общении педагога и ребенка, проводится на фоне действия ребенка с предметами, участия его в различных видах деятельности и наблюдения за жизненными явлениями. Работа над формированием построения предложения предусматривает не коллекционирование ребенком форм и конструкций, не количественный их охват, а овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия. Для повышения эффективности проводимой логопедической работы используются самые разнообразные приёмы, направленные на формирование построения предложений. Это повторение фразы за педагогом, ответы на вопросы, сравнения, дополнение предложения, составление предложений по картинке, серии картинок, с опорными словам, деформированному тексту, изменение интонационного рисунка высказывания. Обязательно включаются в работу задания на развитие слухо-речевой памяти, внимания, логического мышления, ритмические

упражнения. Использование разных приёмов позволяет чередовать несколько видов деятельности, что способствует реализации дифференцированного подхода и поддерживает интерес ребенка к занятиям, увеличивает положительную мотивацию. Необходимым условием для проведения занятий является тесный контакт с ребенком на фоне положительно эмоционального настроения, его желания говорить и подражать логопеду.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии**

### **2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента**

Целью констатирующего эксперимента явилось сравнить особенности построения предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59 комбинированного вида». Основная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ № 59 разработана рабочей группой МБДОУ № 59. ООП ДО МБДОУ разработана с учетом примерной основной образовательной программы дошкольного образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, от 20 мая 2015 г. № 2/15.

В данном учреждении функционирует двенадцать групп из них: одна физиологическая группа и одиннадцать групп компенсирующей направленности. В шести 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». Дети зачисляются в группу компенсирующей направленности по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Констатирующий эксперимент проходил с 14 января 2019 года по 28 февраля 2019 года.

Для проведения констатирующего эксперимента нами было сформировано три группы испытуемых, в каждую группу вошло 10 испытуемых. При комплектовании группы учитывался:

- возраст испытуемых (3-4 года);

- характер дефекта:

экспериментальная группа 1 – ОНР при моторной алалии;

экспериментальная группа 2 – ОНР при дизартрии;

контрольная группа – норма речевого развития;

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

В экспериментальную группу 1 вошли 10 человек, имеющих заключение «общее недоразвитие речи, моторная алалия» в возрасте 3,5 – 4 года 30% (3 человека), 70% (7 человек) – в возрасте 4-4,5 лет. Из них общее недоразвитие речи I уровня имеют 30% (3 человека), 70% (7 человек) имеют общее недоразвитие речи II уровня. В состав экспериментальной группы 1 вошли 80% мальчиков (8 человек) и 20% девочек (2 человека).

Следует отметить, что уровень познавательного развития у 60% испытуемых (6 человек) не соответствует возрасту, 40% (4 человек) познавательное развитие приближено к норме. Поведение детей у 60% детей (6 человек) характеризуется инфантильностью, у 40% капризностью (4 человека). У 60% (6 человек) испытуемых отмечается двигательная расторможенность, неусидчивость, чрезмерная отвлекаемость. У 40% (4 человека) внимание неустойчиво и быстро истощаемо. Объем слухоречевой памяти недостаточен.

В 70% случаев (7 человек) выявлена соматическая ослабленность. У 30 % (3 человек) легкая дисфункция подкорковых стволовых структур головного мозга, признаки внутричерепной гипертензии. Особенности процессов нейродинамики заключаются в том, что преобладание процессов возбуждения над торможением наблюдается у 60% (6 человек), а у 40% (4 человека) выявлено доминирование процессов торможения над возбуждением.

При анализе условий воспитания можно наблюдать, что 100 % (10 человек) живут в семьях, из них 60 % (6 человека) воспитываются в полной семье, 40 % (4 человека) – в неполной семье.

В экспериментальную группу 2 вошли 10 человек, имеющих заключение «общее недоразвитие речи, дизартрия» в возрасте 3,5-4 лет 10% (1 человек), 90%

(9 человек) в возрасте 4-4,5 лет. Из них 100 % (10 человек) имеют общее недоразвитие речи II уровня. В состав экспериментальной группы 2 вошли 60% девочек (6 человек) и 40% мальчиков (4 человека).

Следует отметить, что уровень познавательного развития у 80% испытуемых (8 человек) соответствует возрасту, у 20% (2 человека), познавательное развитие приближено к норме. 100 % (10 человек) испытуемых сразу вступали в контакт, проявляли заинтересованность. 60 % (6 человек) были несколько расторможены, у них отмечалось недостаточное устойчивое внимание. У 40% (4 человека) отмечалась повышенная эмоциональная возбудимость и раздражительность.

В 60% случаев (6 человек) выявлена соматическая ослабленность. У 100 % (10 человек) отмечается недостаточность общей и мелкой моторики. У 80% (8 человек) имеют неврологический синдром нарушения артикуляционной моторики, у 20% слабая выраженность голосовых модуляций.

100 % (10 человек) имеют нарушения звукопроизношения (многочисленные искажения и замены звуков), нарушения слоговой структуры слова.

При анализе условий воспитания можно наблюдать, что 100 % (10 человек) живут в семьях, из них 70 % (7 человек) воспитываются в полной семье, 30 % (4 человек) – в неполной семье.

В контрольную группу вошли 10 человек из них 50% (5 человек) – от 3,5 до 4 лет; 50% (5 человек) – от 4 до 4,5 лет. Девочек в контрольной группе 60 % (6 человек) и мальчиков 40 % (4 человека). В процессе наблюдения за испытуемыми, у 90% (9 человек) проявлялась заинтересованность в контакте как с взрослыми, 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 человека) 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. 100% (10 человек) испытуемых понимают обращенную к ним речь. У 100% детей сформированы навыки самообслуживания. 30% (3 человека) часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью. Физическое состояние 100% испытуемых (10 человек) в норме, соответствует возрасту.

80% (8 человек) испытуемых имеют полную семью, 20% (2 человека) воспитывается в неполной семье.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы обследования лексико-грамматической стороны речи и синтаксиса (Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б.Филичева, О.Б.Иншакова).

Для исследования был отобран стимульный материал с учетом возрастных особенностей испытуемых, их индивидуальных возможностей и способностей. В работе использовался стимульный материал, предложенный О.Б. Иншаковой [22] и Т.Н. Новиковой-Иванцовой [36]. Для анализа и обработки результатов констатирующего эксперимента использовалась адаптированная бальная оценка, предложенная Фотековой Т.А, Т. В. Ахутиной [52].

Авторский вклад заключался в определении общей схемы констатирующего эксперимента, а также в адаптации стимульного материала и бальной оценки к особенностям испытуемых. Так же в данном исследовании мы использовали общепринятый в нейропсихологии подход воздействия на речь через развитие познавательных процессов. При проведении констатирующего эксперимента нами был учтен коммуникативно-деятельностный подход в развитии речи, поэтому для активизации речевого высказывания мы использовали – пазлы.

Констатирующий эксперимент включал в себя 6 серий заданий:

Серия I. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени (10 заданий).

Серия II. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в

значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа (10 заданий).

Серия III. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением, выраженным существительным (в значении адресата), в дательном падеже единственного числа (10 заданий).

Серия IV. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без» (10 заданий).

Серия V. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа (10 заданий).

Серия VI. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о» (10 заданий).

Констатирующий эксперимент был направлен на изучение особенностей формирования построения предложений с учетом нескольких критериев: лексического оформления предложения и грамматического структурирования. Ребенку предлагалось составить картинку из двух пазлов и описать, что на ней происходит. Если имелись затруднения у испытуемого, то проводящий эксперимент задавал ребенку наводящие вопросы. Описать картинку нужно было при помощи короткого предложения.

Оценка выполнения заданий проводилась с учетом следующих критериев: лексическое оформление и грамматическое структурирование.

Оценка лексического оформления речи:

4 балла – отсутствуют лексические трудности;



3 балла – поиск слова с нахождением нужного и/или использование общеупотребительных слов с неточностями (семантически близкие словесные замены);

2 балла – использование, как общеупотребительных слов, так и лепетных, облегченных слов, звукоподражаний;

1 балл – использование лепетных, облегченных слов, звукоподражаний и/или неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;

0 баллов – речевые высказывания отсутствуют либо используются вокализации, жесты.

Оценка грамматического структурирования речи серии заданий:

4 балла – предложения с правильным грамматическим оформлением без стимулирующей помощи;

3 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи; предложение построено со всеми членами предложения, но с нарушением порядка; без ошибок предложно-падежного управления и согласования;

2 балла – использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова; негрубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации;

1 балл – использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено из двух аморфных слов-корней или из одного общеупотребительного слова и одного аморфного слова-корня; грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

0 баллов – высказывания отсутствуют или предложение построено из одного аморфного слова-корня.

Подробное описание методики представлено в приложении (Приложение А).

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

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

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

Процентное выражение критериев оценки лексического оформления и грамматического структурирования по каждой серии соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

IV уровень (выше среднего) – 100-80%;

III уровень (средний) – 79,9-65%;

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

I уровень (низкий) – 49,9% и ниже.

Результаты серии I по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 1) и отражены в таблице 2 (Приложение В).

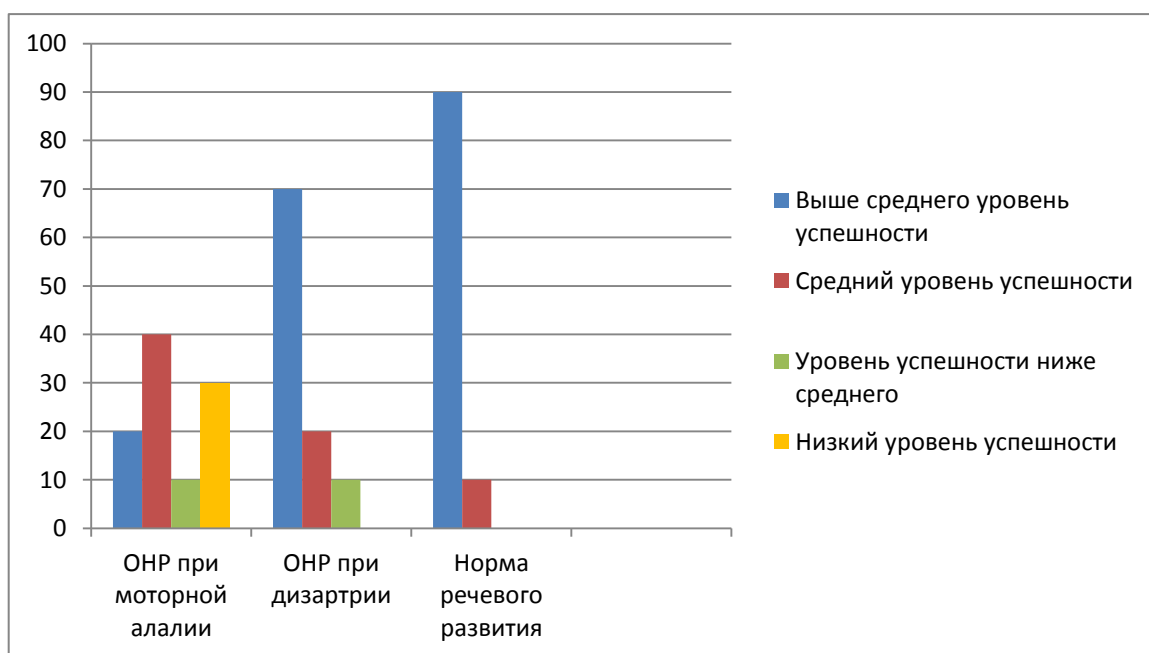


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии I. 90 % испытуемых с нормой речевого развития демонстрировали в основном уровень выше среднего, и лишь в единичном случае – 10% продемонстрировали средний уровень. У детей с ОНР при дизартрии так же преобладает уровень выше среднего, что составило 70%, но также наблюдался средний уровень у 20%, и даже уровень ниже среднего у 10%. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии. Уровень выше среднего только у 20%, чаще встречается средний уровень у 40%, так же у 10% уровень ниже среднего, и у 30% низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых с моторной алалией при построении предложений использовали лепетные, облегченные слова, звукоподражания (например: «брр есь» вместо машина едет, «здесь ляля ди» вместо девочка бежит), чего не наблюдалось у детей с дизартрией и с нормой речевого развития.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (1 человек) испытуемых с ОНР при моторной алалии и 10% (1 человек) испытуемых с ОНР при дизартрии. Но характер ошибок у детей с ОНР при моторной алалии и дизартрии отличался на этом уровне, так один ребенок с моторной алалией в двух предложениях использовал лепетные, облегченные слова (например: «титина сит» вместо картина висит), а один ребенок с дизартрией имел множественные ошибки в речи, используя неадекватные словесные замены общеупотребительных слов (например: «бассейн» вместо «море», «комары» вместо птицы, «мотоцикл» вместо машина, «квадраты» вместо картины).

Средний уровень успешности продемонстрировали 40% (4 человека) испытуемых с ОНР при моторной алалии, 20% (2 человека) с ОНР при дизартрии и 10% (1 человек) с нормой речевого развития. На этом уровне испытуемые для построения предложений использовали общеупотребительные слова с неточностями (например: «купаются» вместо бегут по морю, «лес» вместо

поляна, «окно» вместо картина, «труба» вместо гвоздь). А так же наблюдался длительный поиск слова с нахождением нужного.

Уровень успешности выше среднего демонстрировали 90 % (9 человек) с нормой речевого развития, 70% (7 человек) с дизартрией и 20% (2 человека) с моторной алалией. Часто встречающейся ошибкой у групп было - поиск слова с нахождением нужного. Среди испытуемых с дизартрией так же встречалась единичная ошибка в виде неадекватной словесной замены общеупотребительного слова. Среди детей с моторной алалией встречалась ошибка использования общеупотребительных слов с неточностями.

Результаты серии I по критерию грамматического структурирования представлены в гистограмме (рисунок 2) и отражены в таблице 3 (Приложение В).

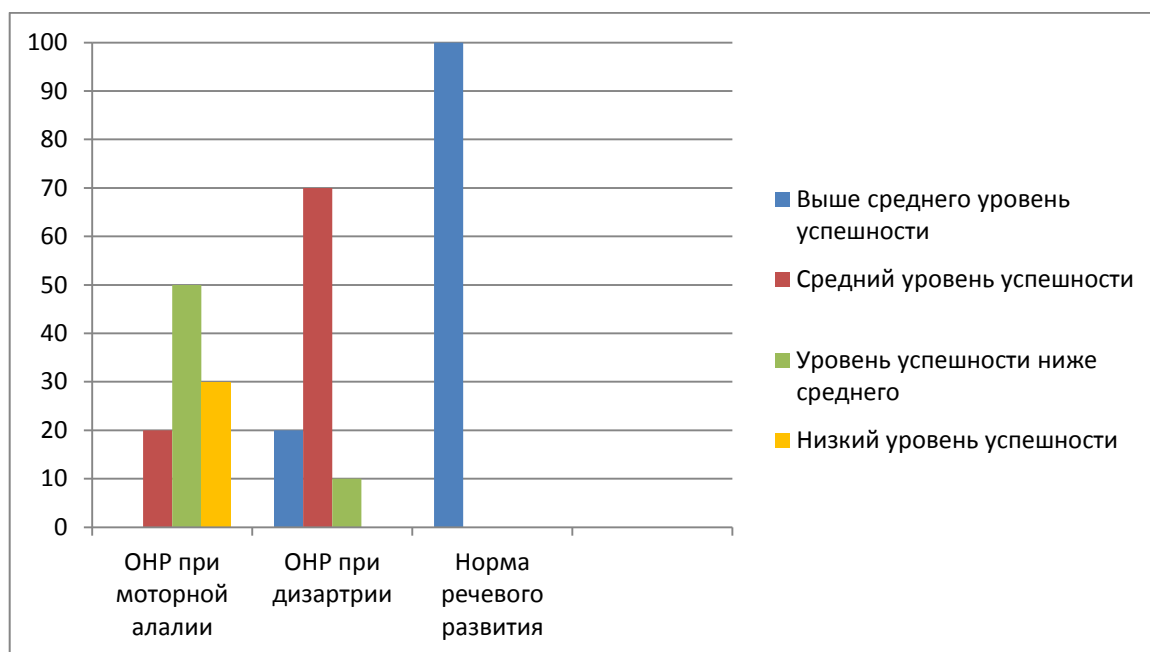


Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии I. Уровень выше среднего демонстрировали все

испытуемые с нормой речевого развития. Только 20% детей с ОНР при дизартрии продемонстрировали уровень выше среднего, преобладает же у этой группы - средний уровень успешности у 70%, и у 10% уровень ниже среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, у 20% средний уровень, чаще встречается уровень ниже среднего у 50%, и у 30% низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только в группе с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых из такой то группы в предложениях использовали только аморфные слова-корни (например: та ти, здесь ляля ди).

Уровень ниже среднего продемонстрировали 50% (5 человек) с моторной алалией и 10 % (1 человек) с дизартрией. Характерной ошибкой испытуемых этих двух групп было использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов и построение предложения с пропуском слова (например: тоже бежит, бегут, картинка). У детей с моторной алалией часто встречались негрубые аграмматизмы в виде ошибок согласования (висут вместо висят, картины висит, птицы летут, картинку четыре, бегают по водам), а в группе детей с ОНР при дизартрии только один ребенок имел ошибки согласования (например: «машины едет», «машина едет человечек»).

Средний уровень успешности продемонстрировали 70% (7 человек) испытуемых с ОНР при дизартрии и 20% (2 человека) с ОНР при моторной алалии. Испытуемые этого уровня самостоятельно корректировали предложения после стимулирующей помощи, так же они строили предложение со всеми членами предложения, но с нарушением порядка (например: девочка она бегают).

Уровень успешности выше среднего демонстрировали 100 % (10 человек) с нормой речевого развития и 20% (2 человека) с дизартрией. Некоторые дети этих групп при ответах использовали самокоррекцию или коррекцию после стимулирующей помощи. Испытуемые с ОНР при дизартрии при построении предложений так же использовали развернутую помощь в виде нескольких вопросов.

Результаты серии II по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 3) и отражены в таблице 4 (Приложение В).

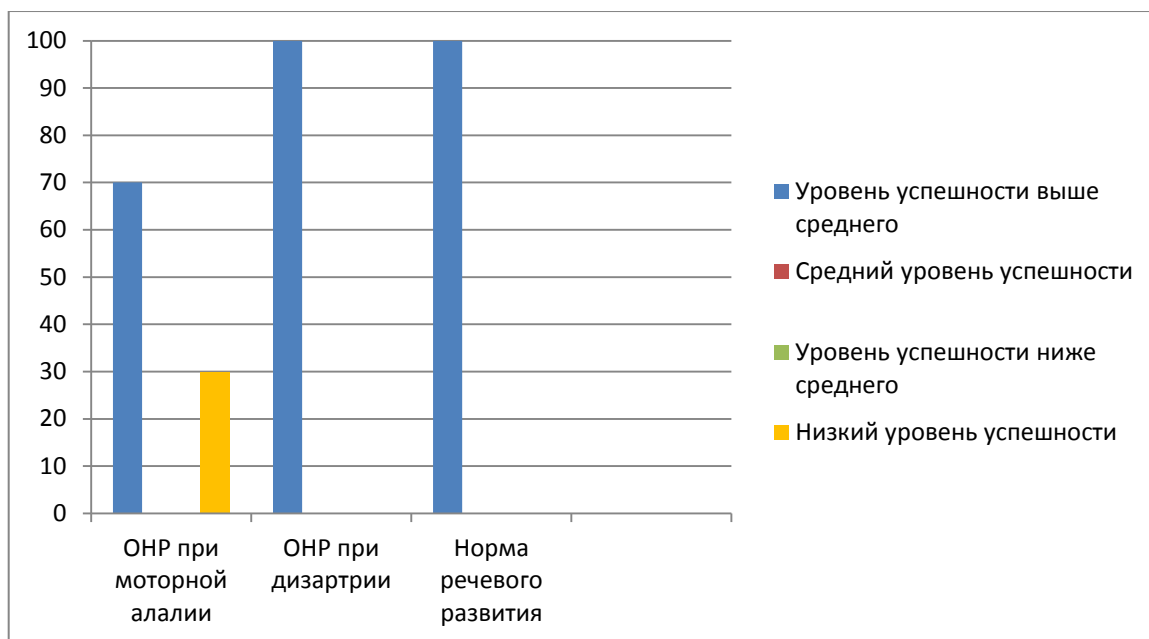


Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы успешно справились с заданиями серии II. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития – 100%. Так же у 100% детей с ОНР при дизартрии преобладает уровень выше среднего. Большинство испытуемых с ОНР при моторной алалии тоже демонстрировали уровень выше среднего – 70%, в тоже время у 30% детей наблюдался низкий уровень успешности.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых с моторной алалией при построении предложений использовали лепетные, облегченные слова, звукоподражания (например: «вава» вместо собака, «ба» вместо бабочка, «тот»

вместо кот, «дедь» вместо медведь, «он» вместо слон), чего не наблюдалось у детей с дизартрией и нормой речевого развития.

Среди 70% (7 человек) продемонстрировавших уровень успешности выше среднего, испытуемые с ОНР при моторной алалии единично использовали в предложении общеупотребительные и лепетные, облегченные слова (например: «мя» вместо киса). Испытуемые с ОНР при дизартрии с высоким уровнем успешности так же имели единичную ошибку, но уже в употреблении общеупотребительных слов с неточностями (например: «кукушка» вместо сова). Дети с нормой речевого развития не допустили ошибок при выполнении заданий данной серии.

Результаты серии II по критерию грамматическое структурирование представлены в гистограмме (рисунок 4) и отражены в таблице 5 (Приложение В).

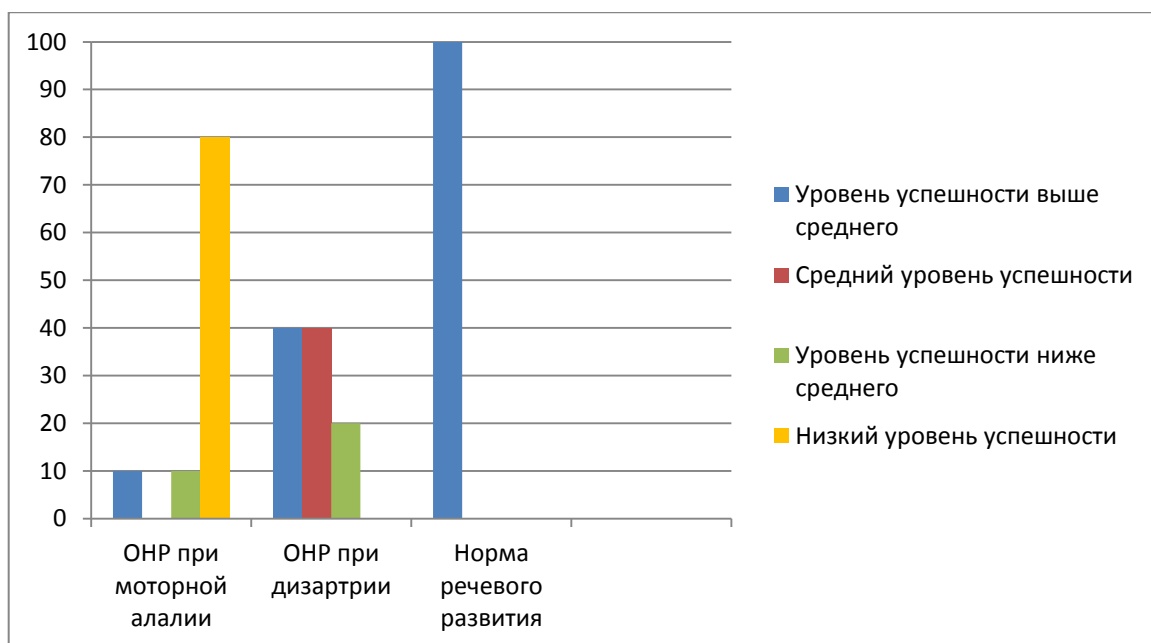


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности

выполнения заданий серии I. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития. Только 40% детей с ОНР при дизартрии продемонстрировали уровень выше среднего, так же 40% показали средний уровень успешности, и у 20% уровень ниже среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, но среди них у 10% уровень выше среднего, у 20% уровень ниже среднего, и у 80% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа с ОНР при моторной алалии. У 80% (8 человек) испытуемых этой группы отмечались грубые аграмматизмы согласования, испытуемые использовали начальную форму при построении предложений (например: «он медведь нарисовал» вместо мальчик нарисовал медведя, «рисовал она волк» вместо мальчик нарисовал волка, «мальчик рисовал медведь, ежик», «слон рисовал»).

Уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (1 человек) с моторной алалией и 20 % (2 человека) с дизартрией. Характерной ошибкой испытуемых этих двух групп было использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов и построение предложения с пропуском слова (например: «белочку нарисовал», «белку», «волка» вместо мальчик нарисовал белку, волка).

Средний уровень успешности продемонстрировали только 40% (4 человека) испытуемых с ОНР при дизартрии. Испытуемые самостоятельно корректировали предложения после стимулирующей помощи, так же они строили предложение со всеми членами предложения, но с нарушением порядка (например: «нарисовал он сову», «нарисовал мальчик бабочку»).

Уровень успешности выше среднего демонстрировали 100 % (10 человек) с нормой речевого развития, 40% (4 человека) с дизартрией, и только 10% (1 человек) с моторной алалией. Испытуемые с нормой речевого развития не допускали ошибок при выполнении заданий данной серии. Испытуемые экспериментальной группы использовали развернутую помощь в виде нескольких вопросов и строили предложение с пропуском слова.



Результаты серии III по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 5) и отражены в таблице 6 (Приложение В).

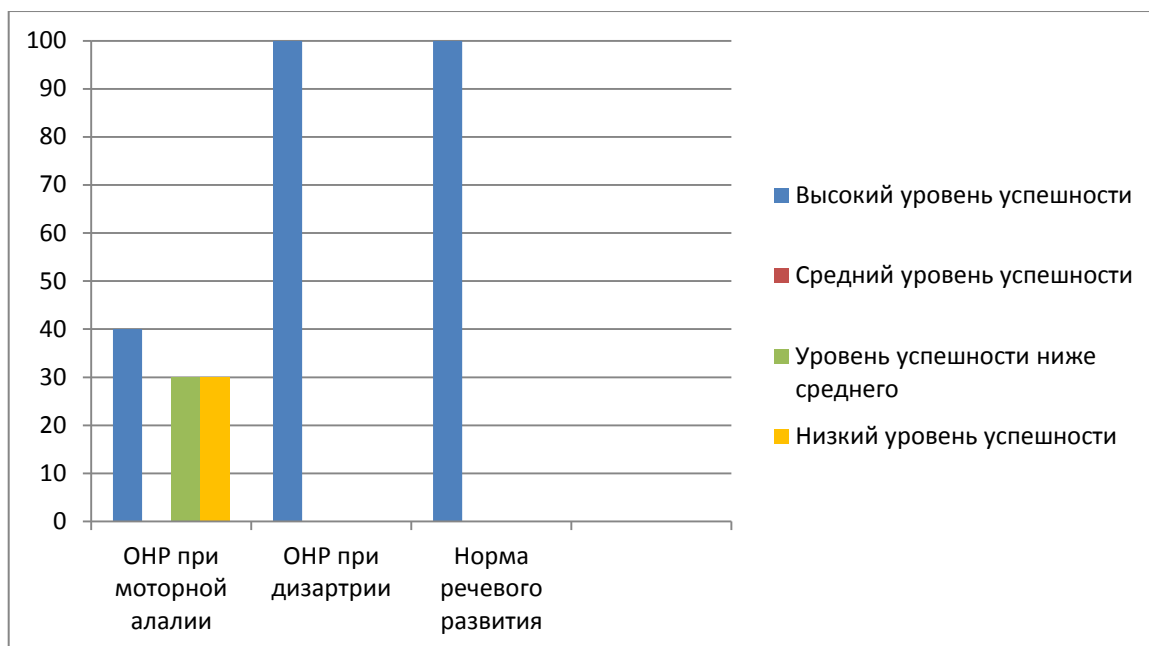


Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении адресата), выраженным существительным в дательном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы испытуемые с различными формами речевой патологии и нормой речевого развития справились с выполнением заданий серии III неоднородно. Так 100% детей с нормой речевого развития и 100% детей с дизартрией демонстрировали уровень выше среднего. Так же 40% детей с моторной алалией демонстрировали уровень выше среднего, но у 30% детей уровень ниже среднего и у 30% низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых при построении предложений использовали только лепетные, облегченные слова, звукоподражания (например: «му те де» вместо девочка дает корм корове, «ку те» вместо девочка дает корм курице, «утатка» вместо гусь). 30% (3 человека) с уровнем успешности ниже среднего использовали как, общеупотребительные

слова, так и лепетные, облегченные слова, звукоподражаний (например: «девочка дает корм кукареку»). Так же среди этих испытуемых встречалась единичная ошибка использования семантически близких словесных замен (например: «бык» вместо корова).

Уровень выше среднего преобладает у группы с нормой речевого развития 100 % (10 человек) и у 100% (10 человек) с ОНР при дизартрии, также 40% (4 человека) с ОНР при моторной алалии демонстрировали уровень выше среднего. При ответах детей встречались только затруднения по поиску нужного слова.

Результаты серии III по критерию грамматическое структурирование представлены в гистограмме (рисунок 6) и отражены в таблице 7 (Приложение В).

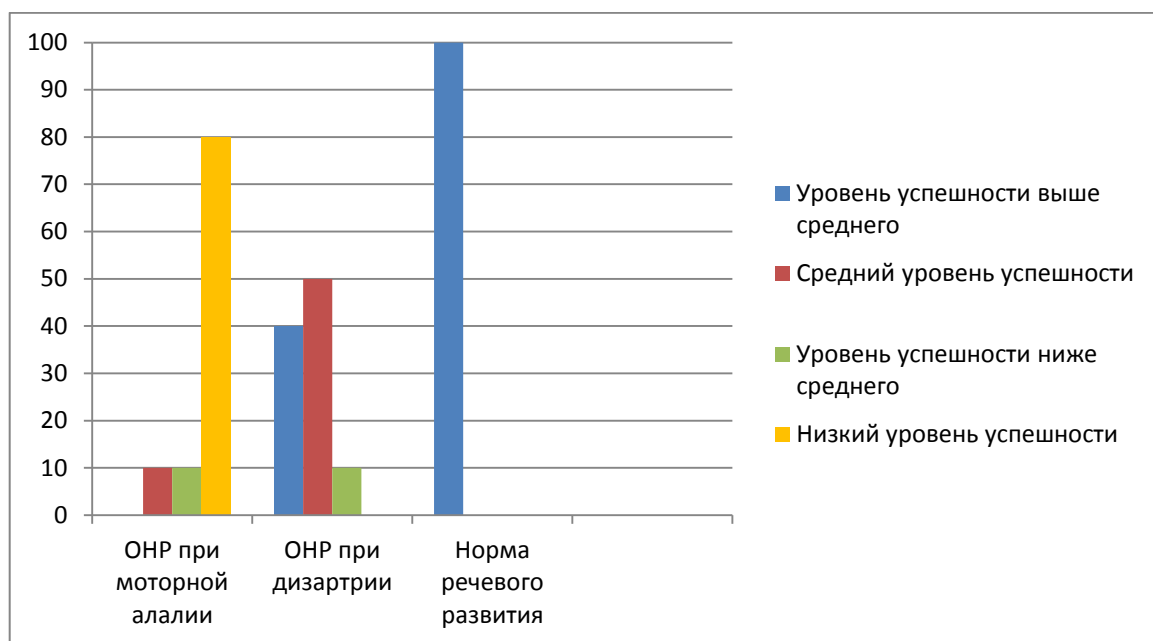


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении адресата), выраженным существительным в дательном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии III. Уровень выше среднего демонстрировали все

испытуемые с нормой речевого развития. Только 40% детей с ОНР при дизартрии продемонстрировали уровень выше среднего, 50% показали средний уровень успешности, и у 10% уровень ниже среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, только у 10% средний уровень, так же 10% уровень ниже среднего, и у 80% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа с ОНР при моторной алалии. У 80% (8 человек) испытуемых этой группы отмечались грубые аграмматизмы согласования, испытуемые использовали начальную форму при построении предложений (например: «она дает корм жираф», «она дает корм белочка», «девочка и коза», «дает корм жирафы», «дает корм коровы»).

Уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (1 человек) с моторной алалией и 10 % (1 человек) с дизартрией. У испытуемых встречались ошибки согласования по типу сверхгенерализации (например: «девочка дает корм слоне», «девочка дает корм птичку», «дает корм быке»).

Средний уровень успешности продемонстрировали 50% (5 человек) испытуемых с ОНР при дизартрии и 10% (1 человек) с ОНР при моторной алалии. Характерной ошибкой испытуемых этих двух групп было использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов и построение предложения с пропуском слова (например: «девочка жирафику», «дает корм козе»).

Испытуемые с нормой речевого развития продемонстрировали уровень успешности выше среднего. Дети этой группы строили предложения с правильным грамматическим оформлением без стимулирующей помощи, со всеми членами предложения (например: «девочка дает корм гусю», «девочка дает корм слону»). Испытуемые с ОНР при дизартрии продемонстрировали небольшой процент уровня выше среднего, что составило 40% (4 человека), а испытуемые с ОНР при моторной алалии вообще не показали этот уровень успешности. Но даже на этом уровне при построении предложений встречалась ошибка использования начальной формы слова.

Результаты серии IV по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 7) и отражены в таблице 8 (Приложение В).

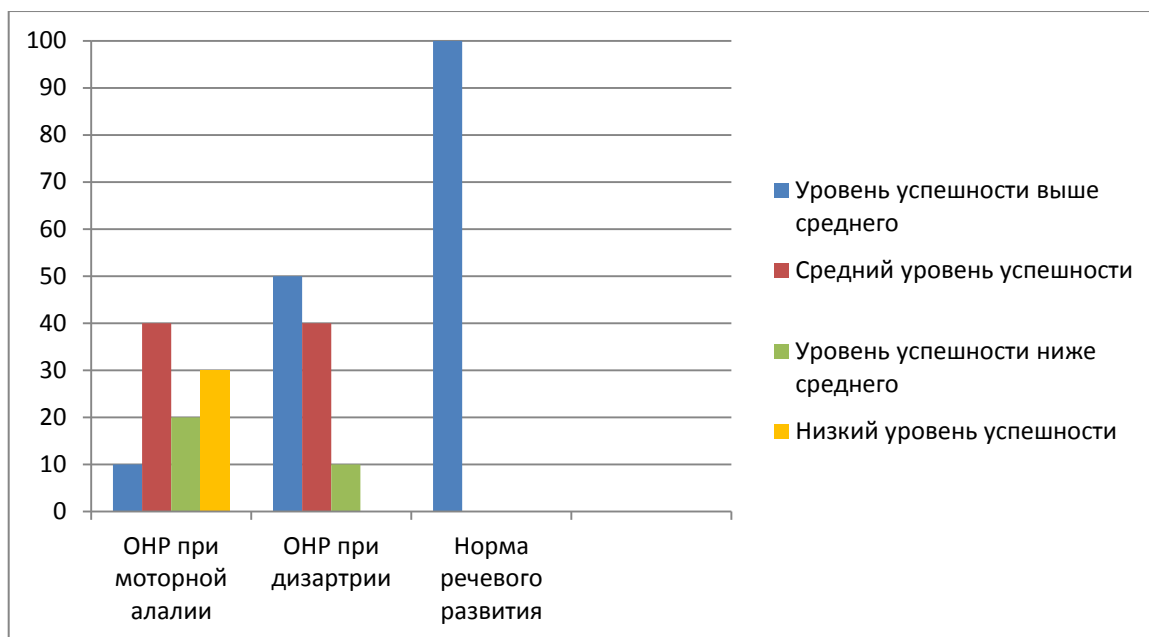


Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без» (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии IV. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития. Так же у 50% детей с ОНР при дизартрии уровень выше среднего, 40% продемонстрировали средний уровень успешности, и у 10% уровень ниже среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, но среди них у 10% уровень выше среднего, у 40% средний уровень, у 20% уровень ниже среднего, и у 30% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых при построении

предложений использовали лепетные, облегченные слова, звукоподражания (например: «бубу», «бр» вместо колесо, «тю тю» вместо без, «та» вместо хвост).

Уровень успешности ниже среднего продемонстрировали 20% (2 человека) с ОНР при моторной алалии и 10% (1 человек) с ОНР при дизартрии. Испытуемые этих групп имели множественные ошибки в виде использования неадекватных словесных замен общеупотребительных слов (например: «труба, топорок» вместо носик, «лейка» вместо чайник, «красная здесь, перо, колышко» вместо гребешок, «гвоздик» вместо труба, «столик» вместо ножка).

Средний уровень успешности продемонстрировали 40 % (4 человека) с ОНР при моторной алалии и 40% (4 человека) с ОНР при дизартрии. Характерной ошибкой испытуемых было употребление семантически близких словесных замен (например: «рука» вместо лапа, «палка» вместо ножка, «волосики» вместо гребешок).

Уровень успешности выше среднего продемонстрировали 100 % (10 человек) испытуемых с нормой речевого развития, 50 % (5 человек) с ОНР при дизартрии и только 10% (1 человек) с ОНР при моторной алалии. Но даже на этом уровне у детей вызывало трудность - поиск слова с нахождением нужного, дети использовали общеупотребительные слова с неточностями. А дети с ОНР при дизартрии использовали так же неадекватные словесные замены общеупотребительных слов, и единично речевые высказывания у них отсутствовали при ответе.

Результаты серии IV по критерию грамматическое структурирование представлены в гистограмме (рисунок 8) и отражены в таблице 9 (Приложение В).



Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без» (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии IV. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития. Так же у 60% детей с ОНР при дизартрии уровень выше среднего, 10% продемонстрировали средний уровень успешности, у 10% уровень ниже среднего и у 20% низкий уровень. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, у 10% средний уровень, у 20% уровень ниже среднего, и у 70% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала 70 % (7 человек) с ОНР при моторной алалии и 20% (2 человека) с ОНР при дизартрии. Часть испытуемых с моторной алалией использовали аморфные слова-корни при построении предложений. Характерной ошибкой испытуемых обеих групп являлось использование начальной формы слова для построения предложения. Например, испытуемые с моторной алалией допускали следующие грубые

аграмматизмы: «труба» вместо дом без трубы, «хвостик» вместо заяц без хвоста, «нету ее рука», «нету ее бубу», «нету окно», «нету мишки рука», «нету эта палочка», «колесо нету в машине»). Испытуемые с дизартрией допускали единичные грубые аграмматизмы, например: «нету окно», «у нее нету крышка»).

Уровень ниже среднего продемонстрировали 20% (2 человека) с моторной алалией и 10 % (1 человек) с дизартрией. Испытуемые использовали развернутую помощь в виде нескольких вопросов, предложение строили с пропуском слова (например: «трубы» вместо дом без трубы).

Средний уровень успешности продемонстрировали 10% (1 человек) испытуемых с ОНР при дизартрии и 10% (1 человек) с ОНР при моторной алалии. Испытуемые использовали для ответа самокоррекцию или коррекцию после стимулирующей помощи.

Уровень успешности выше среднего продемонстрировали 100 % (10 человек) испытуемых с нормой речевого развития и 60 % (6 человек) с ОНР при дизартрии. Но даже на этом уровне дети использовали развернутую помощь в виде нескольких вопросов, строили предложение с пропуском слова. А дети с ОНР при дизартрии единично использовали начальную форму слова при построении предложения.

Результаты серии V по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 9) и отражены в таблице 10 (Приложение В).



Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии V. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития. Так же у 70% детей с ОНР при дизартрии уровень выше среднего и 30% продемонстрировали средний уровень успешности. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, но среди них 20% с уровнем выше среднего, у 40% уровень ниже среднего, и у 40% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 40% (4 человека) испытуемых при построении предложений использовали лепетные, облегченные слова, звукоподражания.

Уровень успешности ниже среднего продемонстрировали так же 40% (4 человека) с ОНР при моторной алалии. Испытуемые употребляли в ответах как, общепотребительные слова, так и лепетные, облегченные слова (например:



«рисует дидасик» вместо рисует карандашом, «этим итик» вместо рисует красками, «сапонты» вместо совок).

Средний уровень успешности продемонстрировали 30 % (3 человека) с ОНР при дизартрии. Характерной ошибкой испытуемых было употребление неадекватных словесных замен общеупотребительных слов (например: «ножик» вместо пила, «лопата» вместо веник).

Уровень успешности выше среднего продемонстрировали 100% испытуемых с нормой речевого развития, но среди них встречались ошибки неадекватной словесной замены общеупотребительных слов (например: «ковшик» вместо совок). В целом в этой серии испытуемые продемонстрировали низкий уровень лексического оформления предложений, так как дети плохо владеют понятиями обиходных слов в значении орудия труда.

Результаты серии V по критерию грамматическое структурирование представлены в гистограмме (рисунок 10) и отражены в таблице 11 (Приложение В).

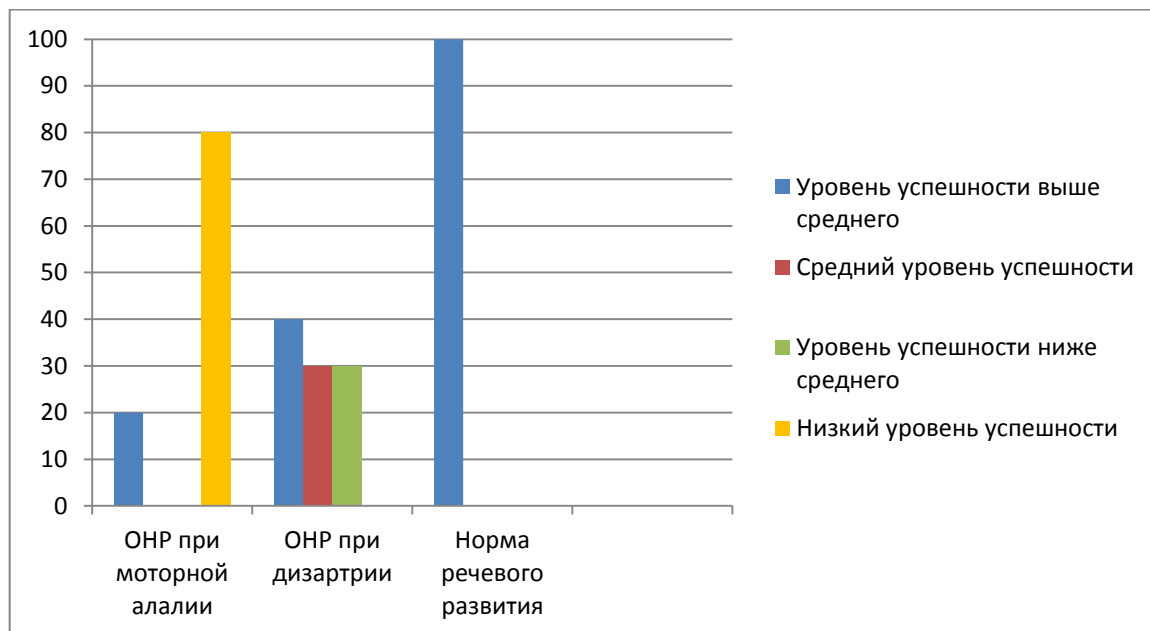


Рисунок 10. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым,

выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия),  
выраженным существительным в творительном падеже единственного числа (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии V. Уровень выше среднего демонстрировали все испытуемые с нормой речевого развития. Так же у 40% детей с ОНР при дизартрии уровень выше среднего, 30% продемонстрировали средний уровень успешности и у 30% уровень ниже среднего. Самые низкие показатели продемонстрировали испытуемые с ОНР при моторной алалии, но среди них 20% с уровнем выше среднего, а у 80% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала 80 % (8 человек) с ОНР при моторной алалии. Часть испытуемых с моторной алалией использовали аморфные слова-корни при построении предложений. Характерной ошибкой испытуемых являлось использование начальной формы слова для построения предложения (например: «она убирает метлу», «она убирает веник», «она убирает щетку», «а теперь пила»). У испытуемых с дизартрией таких грубых аграмматизмов не наблюдалось в этой серии.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 30% (3 человека) с дизартрией. Характерной ошибкой были негрубые аграмматизмы по типу сверхгенерализации (например: «мальчик пилит пилом», «девочка рисует краском»).

Средний уровень успешности продемонстрировали 30 % (3 человека) с дизартрией. Испытуемые использовали самокоррекцию или коррекцию после стимулирующей помощи; предложение строили с пропуском слова (например: «молотком», «подметает она мусор»).

Уровень успешности выше среднего продемонстрировали 100 % (10 человек) испытуемых с нормой речевого развития, 40 % (4 человека) с ОНР при дизартрии и 20% с ОНР при моторной алалии. Но даже на этом уровне дети использовали развернутую помощь в виде нескольких вопросов, строили

предложение с пропуском слова. А испытуемые экспериментальных групп допускали негрубые ошибки согласования по типу сверхгенерализации.

Результаты серии VI по критерию лексического оформления представлены в гистограмме (рисунок 11) и отражены в таблице 12 (Приложение В).



Рисунок 11. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности лексического оформления, при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о» (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали высокий уровень успешности выполнения заданий серии VI. Уровень выше среднего демонстрировали 100% испытуемых с нормой речевого развития. Так же у 100% детей с ОНР при дизартрии преобладает уровень выше среднего. Испытуемые с ОНР при моторной алалии демонстрируют уровень выше среднего у 70%, но у 30% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала только группа детей с ОНР при моторной алалии. 30% (3 человека) испытуемых при построении предложений использовали лепетные, облегченные слова, звукоподражания (например: «бипа» вместо рыба, «тает та» мечтает о мячике).

Остальные испытуемые продемонстрировали высокий уровень успешности выполнения заданий этой серии, что свидетельствует о высоком уровне лексического оформления предложений.

Результаты серии VI по критерию грамматическое структурирование представлены в гистограмме (рисунок 12) и отражены в таблице 13 (Приложение В).

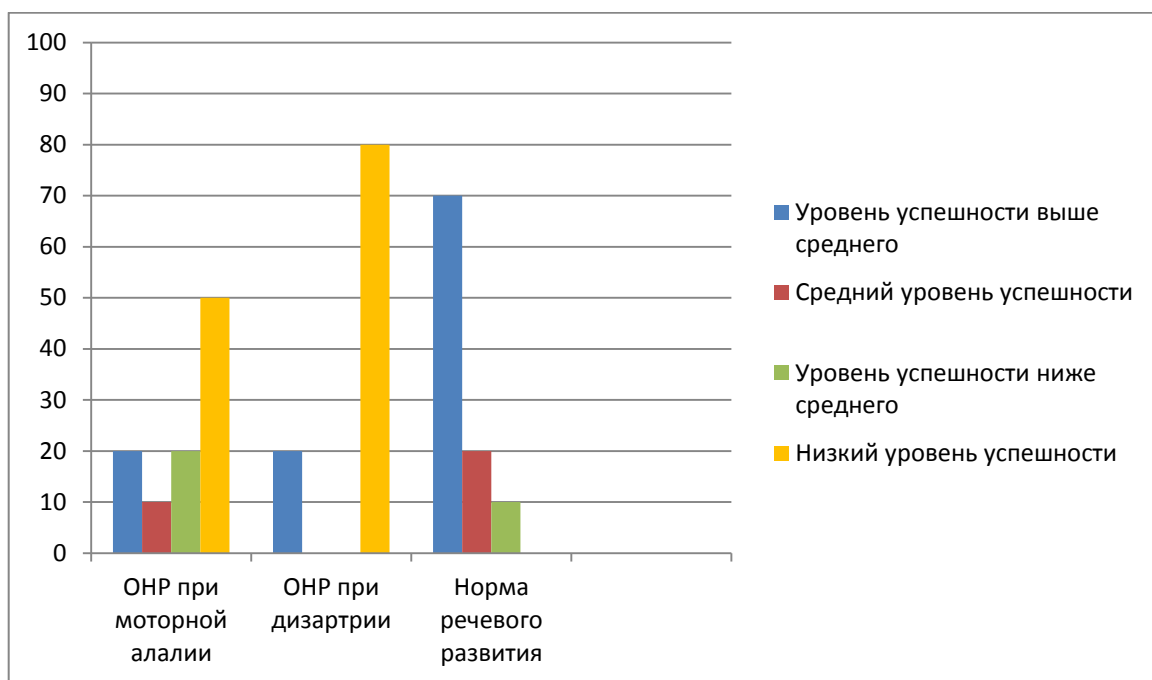


Рисунок 12. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности грамматического структурирования при построении предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о» (%)

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальных групп и контрольной группы продемонстрировали различные уровни успешности выполнения заданий серии VI. Уровень выше среднего демонстрировали 70% испытуемых с нормой речевого развития, у 20% средний уровень, и у 10% уровень ниже среднего. Так же у 20% детей с ОНР при дизартрии уровень выше среднего, но преобладает у 80% низкий уровень. Испытуемые с ОНР при

моторной алалии демонстрируют уровень выше среднего у 20%, у 10% средний уровень, у 20% уровень ниже среднего, и у 50% преобладает низкий уровень.

Низкий уровень успешности продемонстрировала 80 % (8 человек) с ОНР при дизартрии. В ответах испытуемых отмечались множественные грубые аграмматизмы предложно-падежного управления (например: «мечтает о шарикку», «мечтает о ежику», «мечтает о тортику», «мечтает про собаки», «на шарике», «мечтает ежиком», «мечтает мячом», «мечтает рыбкой»).

Уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (1 человек) с нормой речевого развития и 20% с ОНР при моторной алалии. В ответах испытуемых отмечались множественные грубые аграмматизмы, испытуемые использовали начальную форму слова (например: «кукла», «мячик»). Так же в ответах испытуемых отмечались множественные грубые аграмматизмы согласования – замена окончания между падежами (например: «рыбку», «собаку», «шариком»).

Средний уровень успешности продемонстрировали 20 % (2 человека) с нормой речевого развития и 10% (1 человек) с ОНР при моторной алалии. Испытуемые использовали самокоррекцию или коррекцию после стимулирующей помощи; предложение строили с пропуском слова (например: «подарке», «мячике»).

Уровень успешности выше среднего демонстрировали 70 % (7 человек) с нормой речевого развития, 20 % (2 человека) с ОНР при дизартрии и 20% (2 человека) с ОНР при моторной алалии. Характерной ошибкой для всех групп было использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов и построение предложение с пропуском слова (с пропуском предлога «о»).

Мы сопоставили результаты выполнения заданий по лексическому оформлению и грамматическому структурированию между различными сериями заданий в каждой группе испытуемых.

Результаты лексического оформления предложений в разных сериях заданий у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии, представлены в гистограмме (рисунок 13) и отражены в таблицах (Приложение В).

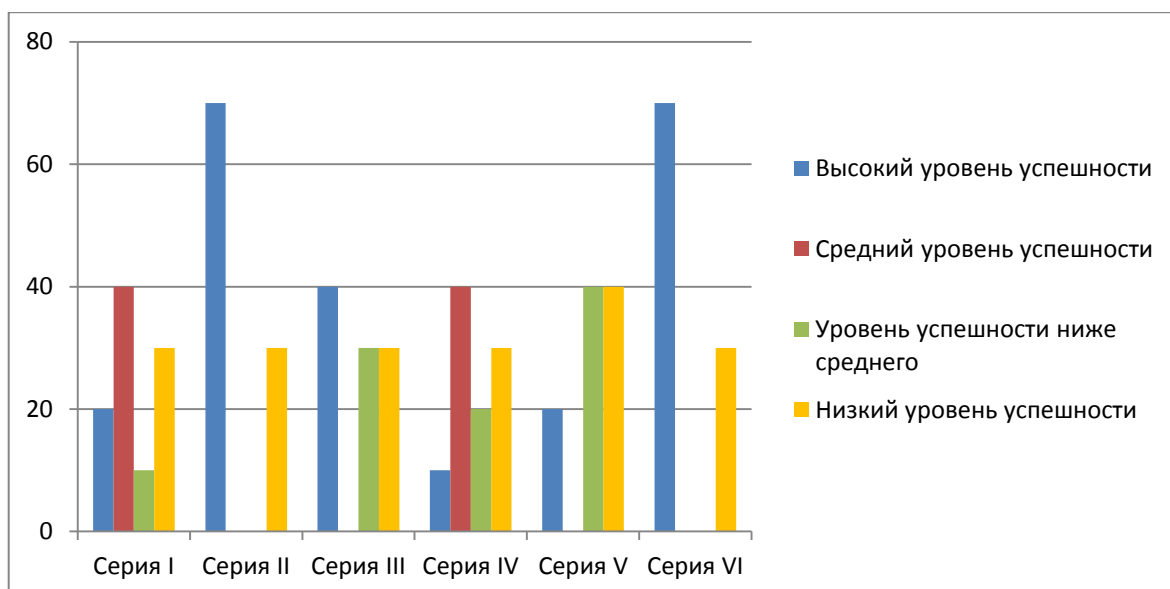


Рисунок 13. Распределение испытуемых с ОНР при моторной алалии на группы в зависимости от уровня лексического оформления (%)

Результаты лексического оформления предложений в разных сериях заданий у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии, представлены в гистограмме (рисунок 14) и отражены в таблицах (Приложение В).

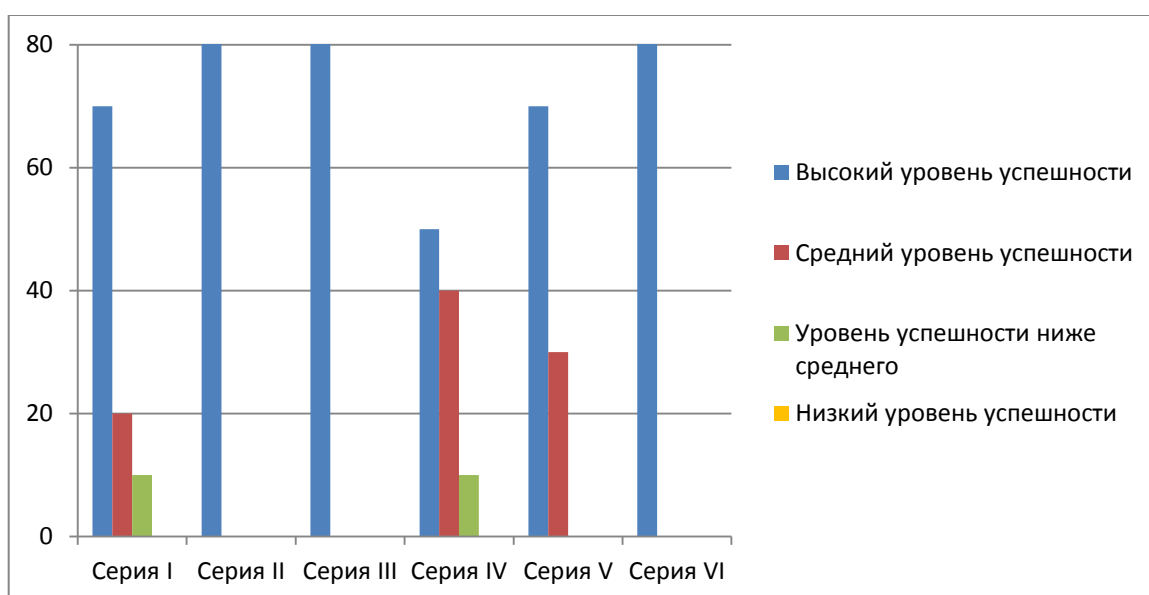


Рисунок 14. Распределение испытуемых с ОНР при дизартрии на группы в зависимости от уровня лексического оформления (%)

Результаты лексического оформления предложений в разных сериях заданий у детей с нормой речевого развития, представлены в гистограмме (рисунок 15) и отражены в таблицах (Приложение В).

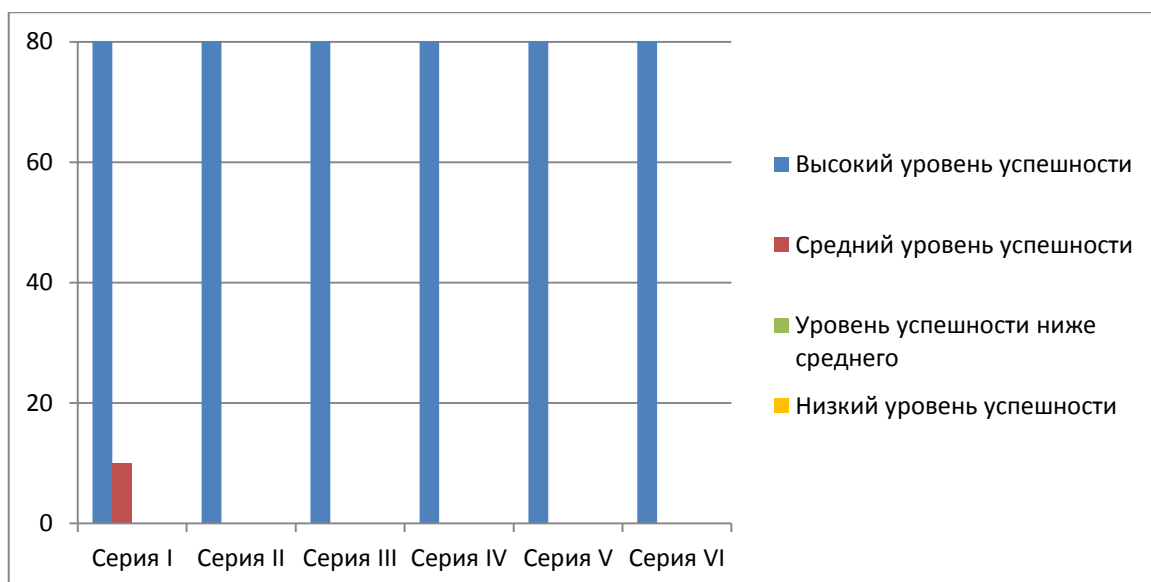


Рисунок 15. Распределение испытуемых с нормой речевого развития на группы в зависимости от уровня лексического оформления (%)

Результаты грамматического структурирования предложений в разных сериях заданий у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии, представлены в гистограмме (рисунок 16) и отражены в таблицах (Приложение В).

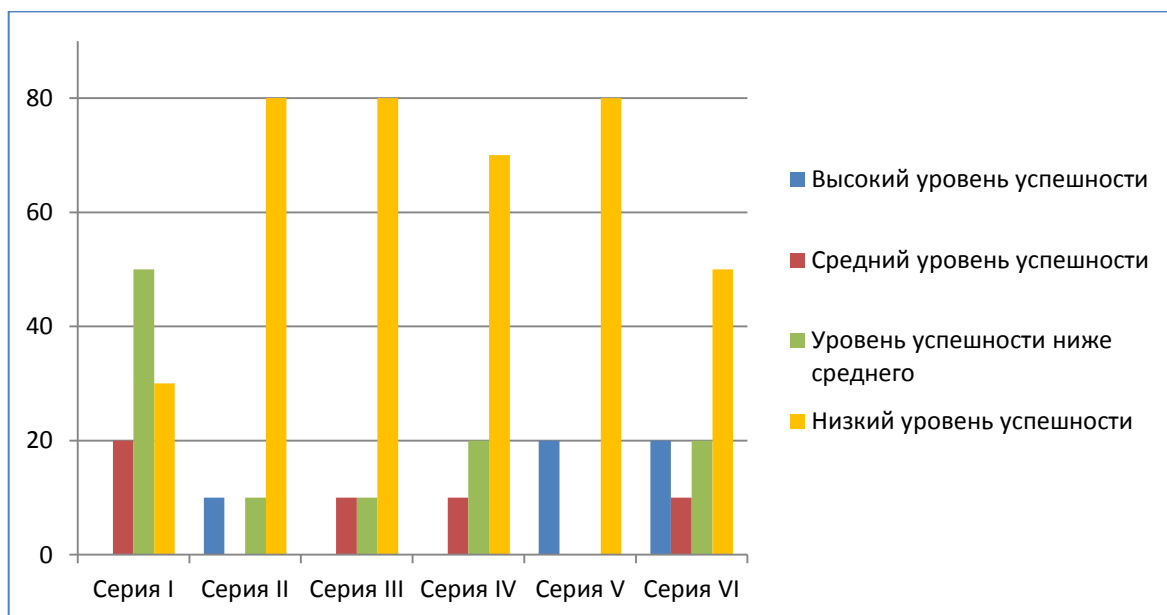


Рисунок 16. Распределение испытуемых с ОНР при моторной алалии на группы в зависимости от уровня грамматического структурирования (%)

Результаты грамматического структурирования предложений в разных сериях заданий у детей с общим недоразвитием речи при дизартрии,

представлены в гистограмме (рисунок 17) и отражены в таблицах (Приложение В).

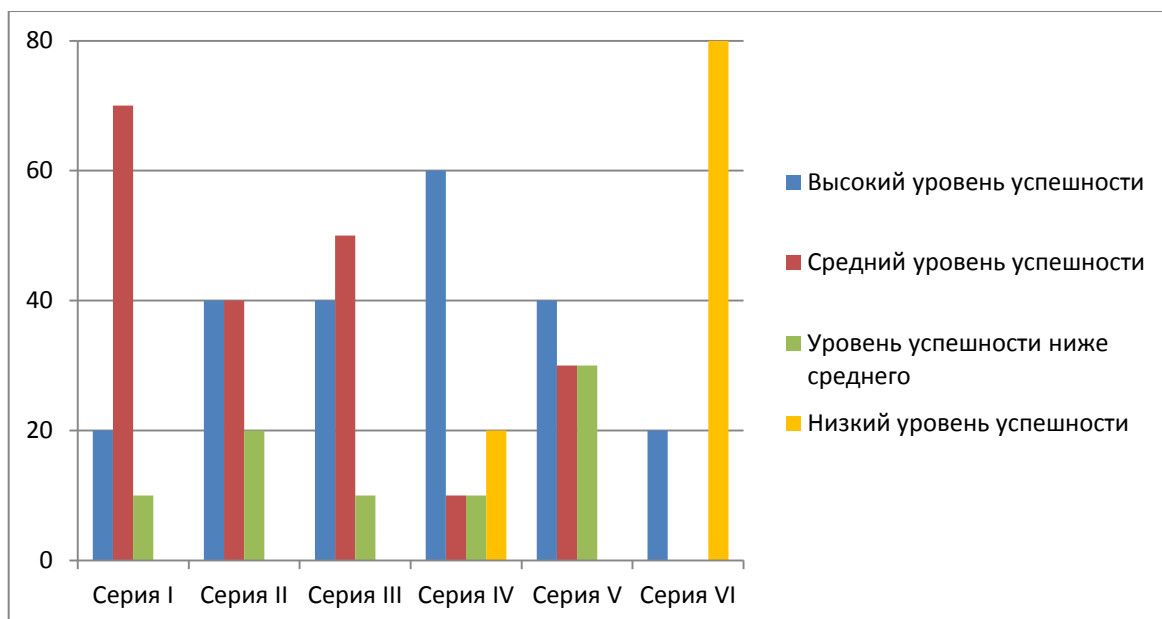


Рисунок 17. Распределение испытуемых с ОНР при дизартрии на группы в зависимости от уровня грамматического структурирования (%)

Результаты грамматического структурирования предложений в разных сериях заданий у детей с нормой речевого развития, представлены в гистограмме (рисунок 18) и отражены в таблицах (Приложение В).

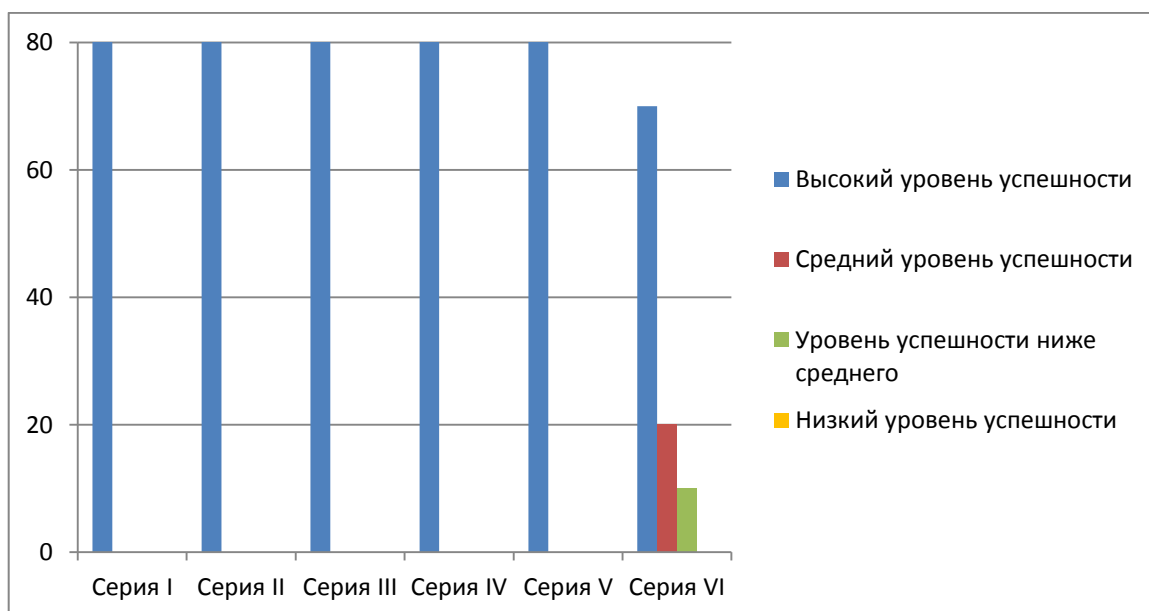


Рисунок 18. Распределение испытуемых с нормой речевого развития на группы в зависимости от уровня грамматического структурирования (%)



Нами были проанализированы результаты выполнения заданий по лексическому оформлению и грамматическому структурированию между различными сериями заданий в каждой группе испытуемых.

Как видно из гистограммы (рисунок 13) в плане лексического оформления у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии все серии вызывали затруднения. Наиболее грубые ошибки лексического оформления испытуемые продемонстрировали в серии V (построение предложений с косвенным дополнением в значении орудия).

Так же низкие показатели испытуемые продемонстрировали в следующих сериях:

- серии I (построение предложений с подлежащим в значении субъекта);
- серии III (построение предложений с косвенным дополнением в значении адресата);
- серии IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

И относительно сформированы следующие серии:

- серия II (построение предложений с прямым дополнением в значении объекта);
- серия VI (построение предложений с косвенным дополнением в значении объекта).

Как видно из гистограммы (рисунок 14) испытуемые с общим недоразвитием речи при дизартрии выполнили все серии заданий более успешно по сравнению с детьми с моторной алалией. Небольшие затруднения лексического оформления встречались в заданиях серии IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

Как видно из гистограммы (рисунок 15) в плане лексического оформления у детей с нормой речевого развития не наблюдается трудностей высказывания.

Как видно из гистограммы (рисунок 16) в плане грамматического структурирования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии все

серии вызывали затруднения. Наиболее грубые ошибки грамматического структурирования испытуемые продемонстрировали:

- серия II (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа);

- серия III (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением, выраженным существительным (в значении адресата), в дательном падеже единственного числа);

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа).

Так же низкие показатели испытуемые продемонстрировали:

- серии I (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени);

- серии VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Как видно из гистограммы (рисунок 17) наибольшие затруднения грамматического структурирования для испытуемых с ОНР при дизартрии вызвали следующие серии:

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Так же небольшие затруднения у испытуемых вызвала серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа).

Как видно из гистограммы (рисунок 18) небольшие затруднения грамматического структурирования для испытуемых с нормой речевого развития вызвала серия VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении места), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Мы сравнили результаты лексического оформления предложений по всем сериям заданий и сделали вывод, что как для детей с моторной алалией, так и для детей с дизартрией наибольшие затруднения вызвала серия IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

Но при этом у детей с моторной алалией можно выделить следующие типичные ошибки:

- использование лепетных, облегченных слов, звукоподражаний;
- неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;
- использование общеупотребительных слов с неточностями.

В то время как, у детей с дизартрией мы выделили следующие типичные ошибки:

- неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;

- семантически близкие словесные замены.

Мы сравнили результаты грамматического структурирования предложений по всем сериям заданий и сделали вывод, что как для детей с моторной алалией, так и для детей с дизартрией наибольшие затруднения вызвали серии:

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа);

- серия VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Но при этом у детей с моторной алалией можно выделить следующие типичные ошибки:

- предложение построено из аморфных слов-корней;
- грубые аграмматизмы согласования, использование начальной формы слова;
- использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова.

В то время как, у детей с дизартрией мы выделили следующие типичные ошибки:

- негрубые аграмматизмы согласования по типу сверхгенерализации;
- использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова.

Таким образом, выявленные нами особенности должны быть учтены при составлении дифференцированных логопедических рекомендаций по развитию умения строить предложения.

### **2.3 Методические рекомендации по построению предложений у детей 3-4 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы и содержание логопедической работы по построению предложений у детей 3-4 лет с различными формами речевых патологий.

Логопедическая работа по развитию умения строить предложения должна строиться с учетом ряда принципов, как общедидактических, так и специальных.

В качестве ведущих нами определены следующие принципы логопедического воздействия:

- Принцип развития предполагает учёт зоны ближайшего развития ребёнка. Например, у детей из экспериментальной группы 2 (ОНР при дизартрии) в зону ближайшего развития входит увеличение количества моделей простых малораспространенных предложений, употребление формы родительного падежа множественного числа (слив, апельсинов, карандашей), введение в предложения определений. В то время как для детей из экспериментальной группы 1 (ОНР при моторной алалии) в зону ближайшего развития входит освоение употребления простых нераспространенных и малораспространенных предложений, практическое применение окончаний в согласовании слов в предложении.

- Онтогенетический принцип предполагает разработку методики коррекционно-логопедического с учетом последовательности появления различных падежей в онтогенезе, различных типов предложений. Постепенный переход от простой двухсловной фразы к употреблению сложной фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа. Составление предложений сначала с прямым дополнением, а затем уже с косвенным дополнением. В основе поэтапного

формирования устной речи детей лежит обучение составлению различных видов предложений, усложнение которых ориентируется на то, как данный процесс должен происходить в норме.

Формирование построения предложений у детей с общим недоразвитием речи строится с учётом онтогенеза речи и проводится в следующих направлениях:

- от семантики к форме (понимание речи всегда предшествует появлению активной речи);

- от общего к более дифференцированному (важно, чтобы все этапы планируемого занятия подчинялись общей теме и цели и выступали как единое целое);

- от простого к сложному (содержание каждого занятия имеет пошаговость в обучении);

- от продуктивных моделей предложений к менее продуктивным; - от предикативных семантических структур к номинативным;

- от усвоения языковых средств в словосочетании к предложению; - от диалогической речи к монологической.

- 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 системности подразумевает грамотно спланированное системное обучение и отработку как грамматических категорий, так и лексических, необходимость формирования языка как целостного образования, поскольку структурные компоненты речи находятся в тесном взаимодействии.

- Принцип деятельностного подхода предполагает обучение в процессе деятельности. Для дошкольника основной вид деятельности – игра, поэтому наиболее эффективно обучение при помощи игры. Кроме того, сама по себе речь является деятельностью, поэтому крайне важным является мотивация речевой деятельности ребёнка, постановка интересных для него речевых задач, создание речевой мотивации.

- Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. В развитии умения строить предложения значительное место занимают мыслительные процессы. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно, когда ребенок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий. По мере развития лексико-грамматической стороны речи у ребенка также становятся возможными такие интеллектуальные операции, как сравнение, анализ и синтез.

- Этиопатогенетический принцип предполагает учет этиологии и механизмов речевого нарушения. Общее недоразвитие речи, обусловленное такими, речевыми патологиями, как моторной алалией и дизартрия, имеет 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 дифференцированного подхода предполагает, дифференциацию содержания логопедической работы для детей с различными формами речевой патологии, его особенностей в развитии умения строить предложения. Так же отбор лексического материала происходит в соответствии с речевыми возможностями конкретного ребёнка.

Так же должны быть учтены общедидактические принципы:

- принцип воспитывающего характера
- принцип научности
- принцип систематичности и последовательности
- принцип доступности
- принцип наглядности. Преобладает предметная наглядность, так как возраст детей 3- 4 года.
- принцип сознательности и активности
- принцип прочности.

Таким образом, на основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, мы выделили общие этапы логопедической работы по формированию умения строить предложения для экспериментальных групп. Но содержание этапов мы дифференцировали в зависимости от формы речевой патологии при общем недоразвитии речи. Направления логопедического воздействия будут едины для обеих экспериментальных групп, это лексическое оформление и грамматическое структурирование. В таблице 1 представлены этапы логопедической работы и их содержание.

Таблица 1 - Этапы логопедической работы при различных клинических видах общего недоразвития речи

Этапы логопедической работы	Группа детей с ОНР при моторной алалии	Группа детей с ОНР при дизартрии
1. Накопление, уточнение, активизация словаря.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- глагольный словарь действий (идет, бежит, скачет, плывет, едет, летит, висит)</li> <li>- домашние животные и птицы;</li> <li>- дикие животные;</li> <li>- формирование умения выделять и называть части предметов и объектов.</li> </ul>	
	<p>- орудия труда: учебные принадлежности: карандаш, ручка, краски, кисточка. инструменты: топор, пила, молоток, гвоздь. уборка дома: метла, тряпка, веник, совок, швабра.</p>	
2. Формирование системы словоизменения. 2.1. Развитие употребления и понимания грамматической категории числа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- понимание и употребление грамматической категории множественного числа существительных (окончание а);</li> <li>- дифференциация окончаний множественного числа существительных (а/ и).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- употребление грамматической категории числа прилагательных.</li> </ul>
	<p>- употребление грамматической категории множественного числа глаголов (окончание –ат, -ят); - дифференциация окончаний множественного числа глаголов ( –ат, -ят/ -ут, -ют).</p>	



<p>2.2 Развитие понимания и употребления категории падежа.</p>	<p>-понимание и употребление категории именительного падежа (в значении субъекта);          -понимание и употребление категории винительного падежа (в значении объекта);          -дифференциация именительного (в значении субъекта) и винительного (в значении объекта) падежей;          -понимание и употребление категории дательного падежа (в значении адресности);          -дифференциация именительного/винительного/дательного падежей.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- понимание и употребление категории родительного падежа (в значении принадлежности);</li> <li>- дифференциация дательного/винительного/родительного падежей;</li> <li>- понимание и употребление грамматической категории творительного падежа (в значении орудия);</li> <li>- дифференциация винительного (в значении объекта) и творительного (в значении орудия) падежей;</li> <li>- понимание и употребление категории предложного падежа (в значении объекта).</li> </ul>	
<p>3. Развитие навыка построения предложения.</p>	<p>1. Формирование простых нераспространенных предложений по типу: субъект + предикат.          2. Формирование простых малораспространённых предложений по типу:          - подлежащее + сказуемое + прямое дополнение в значении объекта;          - подлежащее + сказуемое + косвенное дополнение в значении адресата.</p>	<p>1. Построение предложений с однородными членами-определениями.          2. Формирование простых малораспространённых предложений из 4-5 слов.</p>
	<p>Формирование простых малораспространённых предложений по типу:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- подлежащее + сказуемое + косвенное дополнение в значении орудия труда;</li> <li>- подлежащее + сказуемое + косвенное дополнение в значении принадлежности;</li> <li>- подлежащее + сказуемое + косвенное дополнение в значении объекта.</li> </ul>	

*Примеры игр и заданий на формирование умения выделять и называть части предметов и объектов.*

Игровой прием: «Назови части целого»

Цель: формировать умение выделять и называть части предметов и объектов. Возможны два варианта: по картинке, по представлению.

Ход игры: взрослый называет слово, предлагает представить этот предмет (животное) и назвать его части. Например: кот - тело, голова, лапы, когти, хвост, нос, уши, глаза, усы. Дом - ..., дерево- ..., корова - ...

Игровой прием: «Отгадай предмет по названию его частей»

Цель: формировать умение определять и называть предмет, ориентируясь на части этого предмета.

Ход игры: детям предлагается следующий речевой материал:

Ствол, ветки, листья, кора, корни - дерево

Копыта, рога, вымя, голова, ноги, туловище - корова

Кабина, крылья, мотор, хвост - самолет и пр.

*Примеры игр и упражнений на активизацию глагольного словаря и составление простых нераспространенных предложений.*

*Рекомендации:* Необходимо научить детей составлять предложения из двух слов, в которых существительное-подлежащее стоит в именительном падеже, а глагол-сказуемое употребляется в 3-м лице изъявительного наклонения настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа. Затем к основе глагола "наращивать" звук т, например, спи — спит, сиди — сидит. Сначала сосредоточить внимание на грамматической связи подлежащего и сказуемого, а затем уже расширять объем предложения.

Задание 1. Научить детей отвечать на вопросы, поставленные к несложным сюжетным картинкам: "Кто (что) это? Что (он, она) делает?"

Лексический материал.

Папа — сидит, идет, стоит.

Девочка — шьет, прыгает, плачет, читает.

Мама — шьет, варит, гладит, пишет, читает.

Бабушка — шьет, вяжет, ест.

Дедушка — спит, лежит, читает.

Мальчик — пишет, читает, рисует, бежит, плышет.

Собака — спит, сидит, лежит, бежит, лает, кусает, прыгает.

Кошка — ест, спит.

Птичка — прыгает, летает.

Самолет — летит, гудит.

Задание 2. Научить детей подбирать названия предметов к названным действиям.

Лексический материал.

Идет кто? что? (мама, папа, дедушка, бабушка, мальчик, девочка, снег, дождь).

Стоит кто? что? (мама, бабушка, девочка, лошадь, корова, кошка, петух, стол, стул, шкаф, ваза, тарелка, чашка).

Сидит кто? (мама, папа, мальчик, девочка, Тата, кошка).

Бежит кто? (мальчик, девочка, собака, кошка, лошадь).

Прыгает кто? (девочка, мальчик, кошка, собака). Спит кто? (мама, девочка, бабушка, собака, кошка).

Лежит кто? что? (мама, девочка, мальчик, лошадь, собака, кошка, книга, тетрадь, ложка, вилка).

Висит что? (картина, лампа, полотенце, пальто, платье).

Летит кто? что? (птица, голубь, муха, жук, бабочка, оса, самолет, ракета).

Едет что? кто? (машина, поезд, автобус, трамвай, велосипедист, мотоциклист).

Читает кто? (мама, папа, бабушка, дедушка, девочка, мальчик).

Задание 3. Учимся составлять простые предложения.

Стимульный материал: картинки (мальчик несет тарелку, мама варит суп, папа режет хлеб, папа моет посуду, мама читает газету, девочка рисует мишку).  
Используем схему предложения: кружочки по количеству слов в предложении.

Ход игры:

1. Покажи, кто режет, кто варит, кто несет, кто читает, кто моет, кто рисует.
2. Расскажи, что ты видишь, короткими предложениями. Например: «Мама варит суп». При произнесении каждого слова в предложении надо, чтобы ребенок поочередно дотрагивался до кружочка под картинкой.

*Примеры игр и упражнений на развитие употребления и понимания  
грамматической категории числа и составление простых нераспространённых  
предложений.*

Задание 1. Научит детей одни и те же глаголы настоящего времени единственного числа употреблять в 1м лице множественного лица.

Лексический материал.

Я пью. – Мы пьем.

Я иду. – Мы идем.

Я пою. – Мы поем.

Я шью. – Мы шьем.

Я мою руки. – Мы моем руки.

Я гуляю. – Мы гуляем.

Я поливаю цветы. – мы поливаем цветы.

Я рою яму. – Мы роем яму.

Я копаю песок. – Мы копаем песок.

Задание 2. Сопоставление единственного и множественного числа.  
Заучивание двестицей.

Я бегу, бегу, бегу,

Я на месте не стою.

Мы бежим, бежим, бежим,

Мы на месте не стоим.

Я гуляю, загораю,  
землянику собираю.

Мы гуляем, загораем,  
Землянику собираем.

Игровой прием.

Ход игры: дети заучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят, например:

По садочку мы идем

И поем, поем поем.

Дети «гуляют по саду» и поют песню. Потом логопед предлагает одному из них рассказать про себя, как он идет по садочку и поет.

По садочку я иду,

И пою, пою, пою.

Задание 3. Учимся употреблять глаголы во множественном числе.

Стимульный материал: картинки (собака-собаки, мальчик-мальчики, конь-кони, речка-речки, повар- повара).

Ход игры: покажи, про кого можно сказать лают...правильно, лают собаки; лает...собака, бежит...., бегут...., скачут...., скачет....., течет....., текут...., пекут...., печет.

Игра «Добавь словечко».

Ход игры: соедини похожие картинки друг с другом. (Собака лает, а собаки ...лают; мальчик бежит, а мальчики....; конь скачет, а кони....; речка течет, а речки....; повар пирог печет, а повара...).

*Примеры игр и упражнений на развитие понимания и употребление категории винительного падежа (в значении объекта) и формирование простых малораспространённых предложений.*

*Рекомендации:* Необходимо научить детей выражать связь между словами с помощью "главенствующих" окончаний с правильным фонетическим их оформлением. С помощью вопросов логопед исправляет порядок слов в

предложении, следит за тем, чтобы ребенок при составлении предложений не опускал глагола и употреблял его в нужной форме, согласуя в числе и лице с существительным. Сначала лучше ставить одни и те же вопросы, чтобы однородность значения падежа облегчила ребенку его усвоение. Например, для усвоения переходности действия, выраженного винительным падежом, логопед задает ребенку однотипные вопросы, требующие ответа с употреблением существительного в винительном падеже единственного числа: "Что кушает мальчик? А что пьет девочка?". от ребенка требуется обязательное проговаривание всего предложения (синтаксического стереотипа) с правильным его грамматическим оформлением.

Построение предложения по моделям **именительный падеж + согласованный глагол + прямое дополнение** (форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа).

Задача 1. Сформировать умение отвечать на вопросы: «Кто это!», «Что он (она) делает?» с последующим составлением предложений типа «**именительный падеж + согласованный глагол + прямое дополнение** (форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа)»

Лексический материал.

Маша пьет чай (кофе, молоко).

Дима ест суп (мясо, хлеб, арбуз, яблоко).

Даня лепит шарик (гриб, дом, цветок).

Лена несет мяч (гриб, кубики, мешок).

Паша моет полы (окно, руки, лицо, уши, нос).

Задача 2. Сформировать умение составлять предложения типа «**именительный падеж существительного + согласованный глагол + прямое дополнение** (форма винительного падежа имеет окончание -у)».

Лексические материалы.

Субъект действия: ест — кашу, котлету, лапшу; пьет — воду; несет — лейку, банку, куклу; лепит — утку, кошку, машину; рисует — собаку, машину,

козу; ловит — бабочку; варит — кашу, лапшу; шьет — кофту, рубашку; моет — раму.

Субъект действия: чистит — шубу, шапку; читает — книгу, газету; вешает — рубашку, кофту; стирает — рубашку, майку; подметает — комнату, улиц  
сажает — вишню, капусту; убирает — комнату; собирает — землянику закрывает — сумку.

*Примеры игр и упражнений по формированию умения строить малораспространённые предложения в форме винительного и дательного падежей.*

Задание 1. Задать детям вопросы для выяснения лица, в интересах которого совершается действие:

Кому папа читает книгу? – Вове, девочке, Оле

Кому мама дает конфету? – Дочке, девочке

Кому Вова дает сахар? – Собаке, Жучке.

Кому мальчик несет очки? – Бабушке, дедушке.

Кому Оля шьет платье? – Кукле, Тане.

Кому мама гладит платье? – девочке, Оле, Тане.

Кому мама стирает белье? – Дочке, Вове.

Кому девочка бросает мяч? – мальчику.

Кому девочка сыплет зерно? – птичке.

Кому мама дарит кота? – Вове.

Лексический материал.

Девочка дает сено козе.

Мальчик дает девочке цветы.

Мальчик несет маме цветы.

Нина несет бабушке очки.

Собака дает девочке лапу.

Мама дарит девочке куклу.

Девочка сыплет зерно петуху.

*Примеры игр и упражнений на понимание и употребление категории родительного падежа (в значении принадлежности) и формирование умения строить малораспространённые предложения.*

Задание 1. Сформировать умение употреблять детьми следующие словосочетания:

а) родительный падеж существительных мужского и женского рода единственного числа без предлога и с предлогом у (У кого нет мяча? Мяча нет у мальчика. У кого есть усы? Усы есть у кошки.);

б) наречие много + родительный падеж множественного числа существительных на –ов:

в) предикативное слово нет + родительный падеж множественного числа существительных на –ов.

Лексический материал.

Шар- много шаров, кубик- много кубиков, гриб – много грибов, стол- много столов, шарф – много шарфов, барабан – много барабанов, паровоз – много паровозов, самолет – много самолетов, пароход – много пароходов.

Игра «Чего здесь много?».

Ход игры: детям раздаются карточки. На одних изображен один предмет, на других много таких предметов. Ведущий показывает и называет свою карточку: «У меня на картинке нарисован один дом. У кого нарисовано много домов?» Ребенок, у которого картинка с несколькими домами, отвечает: «На моей картинке нарисовано много домов». Дети, которые правильно назвали и показали свои карточки, получают фишки. Выигрывает тот, у кого к концу игры будет больше фишек.

Игра «Дополни и скажи».

Ход игры: логопед называет предложение, не заканчивая его. Дети должны вставить по смыслу нужное слово, поставив его в соответствующем падеже и числе. Например, логопед говорит предложение: «В небе летит самолет, а на аэродроме стоит много...(самолетов). В комнате стоит один стол, а на фабрике делают много....(столов)». Для опоры используем соответствующие картинки.



*Примеры игр и упражнений на понимание и употребление грамматической категории творительного падежа.*

Задание 1. Предложить детям ответить на вопросы, поставленные к косвенному дополнению, выраженному творительным падежом, в значении орудия действия (с окончаниями -ом и -ой).

Лексический материал.

Чем мама режет хлеб? — ножом.

Чем посыпают дорожки? — песком.

Чем папа рубит дрова? – топором.

Чем папа пилит дрова? – пилой.

Чем ты кушаешь суп? – ложкой

Чем ты кушаешь котлету? – вилкой.

Чем мама гладит белье? – утюгом.

Чем мама стирает белье? – мылом.

Чем мальчик рисует цветок? – карандашом.

*Примеры игр и упражнений на формирование простых малораспространённых предложений по типу:*

Задание 1. Научить детей составлять предложения по типу: подлежащее + сказуемое + косвенное дополнение в значении орудия труда.

Сюжетные картинки: Девочка гладит платье утюгом. Девочка гонит козу прутиком (веткой). Вова рисует самолет карандашом. Девочка ест кашу ложкой. Девочка ест котлету вилкой. Дядя копает землю лопатой. Маша чисти зубы щеткой. Мама моет посуду щеткой. Папа пилит дрова пилой. Тетя метет двор метлой. Ваня косит траву косой.

*Примеры игр и упражнений по формированию простых малораспространённых предложений из 5-6 слов.*

Задание 1. Научить детей составлять предложения из 3-5 слов по типу «именительный падеж существительного + согласованный глагол + инфинитив + одно или два слова в косвенных падежах».

Лексический материал.

Мальчик идет ловить рыбу.

Девочка идет купаться на речку.

Я хочу играть в мяч с Таней.

Игра "Загадай желание и скажи, что ты хочешь".

Ход игры: на столе разложены предметы: пальто, мяч, удочка, книга, карандаш с бумагой и т.д. Ребенку предлагается взять любой предмет, загадать желание и сказать, что он хочет делать. Ответы детей: Я хочу играть в мяч с Аней. Вова хочет читать. Таня хочет гулять.

*Примеры игр и упражнений на понимание и употребление категории предложного падежа в значении объекта.*

Задание 1. По сюжетным картинкам выучить с детьми следующие выражения:

а) едет, катается на + предложный падеж единственное число (машине, самолете, осле, коне, самокате, велосипеде и т.д.);

б) катается на + предложный падеж множественное число (лыжах, санках, коньках, качелях);

в) мечтает о + предложный падеж единственное число (мишке, кукле, подарке, торте, шаре, мяче).

*Примеры игр и упражнений по формированию умения строить предложения с однородными членами-определениями.*

Цель: согласование в предложении прилагательных с существительными в косвенных падежах.

Появление в речи детей прилагательных дает возможность расширить объем предложений путем введения определений. Ребенка учат вслушиваться в речь и различать окончания прилагательных мужского, женского и среднего рода.

Задание 1. Составить предложения с однородными членами-определениями.

Игровой прием.

Ход игры: один ребенок назначается водящим и выходит за дверь. Дети в это время с логопедом загадывают какой-то знакомый предмет, каждый придумывает, какое определение к нему он назовет. Входит водящий, и дети начинают говорить про спрятанный предмет, например: «Она красная, длинная, сладкая, вкусная, большая, полезная». Водящий должен угадать, что это морковь. Если водящий угадывает, то получает фишку. Выигрывает тот, у кого больше наберется фишек.

*Примеры игр и упражнений по формированию умения строить простые малораспространённые предложения из 4-5 слов.*

Задание 1. Формировать умение распространять предложения, используя опорные слова, дидактический материал.

Ход игры: переделать предложение в распространенное, последовательно прибавляя по одному слову.

Дети играют.

Дети играют в футбол.

Дети играют в футбол на стадионе.

Летом дети играют в футбол на стадионе.

## Заключение

В результате анализа психолого-педагогической, лингвистической, логопедической литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что умение строить предложения играет важную роль в образовании языковой способности и процессов вербально-логического мышления.

Необходимо отметить, что в рамках нашего исследования мы рассматривали построение предложения как совокупность критериев лексического оформления и грамматического структурирования речи. В свою очередь мы понимаем под умением строить предложения достаточный уровень сформированности навыков употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, а также различных типов предложно-падежных и синтаксических конструкций.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения построения предложений у детей с общим недоразвитием речи обычно выражаются в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, в нарушениях грамматических связей между словами, в недостаточном подборе нужных лексических единиц.

Следует отметить, что речевые высказывания при моторной алалии характеризуются специфическими ошибками, такими как, замена падежных окончаний и предлогов, когда нужное окончание заменяется окончаниями, относящимися к разным падежам, окончаниями, не существующими в парадигме склонения, замены предлогов другими предлогами и частями речи. В связи с тем, что у детей не сформирован динамический речевой стереотип, даже при формировании определенного набора языковых единиц (фонем, морфем, слов, синтаксических структур), они с трудом овладевают правилами их использования и на всех этапах развития речи испытывают специфические трудности в автоматизации речевого процесса.

Так же следует отметить, что несформированность умения построения предложений при дизартрии характеризуется вариативностью симптоматики от

незначительного отставания формирования морфологической и синтаксической системы языка, до выраженного аграмматизма в экспрессивной речи. Основным механизмом несформированности грамматического строя речи является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения форм слова из-за нечеткого кинестетического образа слова и особенно окончаний. Поэтому страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу. Следовательно, отклонения в развитии грамматического строя речи оказываются производными и носят характер вторичных нарушений у детей с дизартрией.

В данном исследовании нами был учтен коммуникативно-деятельностный подход в развитии речи, для обследования умения строить предложения мы использовали – пазлы. Тем самым нами был внесен авторский вклад, который заключался в использовании общепринятого в нейропсихологии подхода воздействия на речь через развитие познавательных процессов.

Проведённый констатирующий эксперимент выявил достаточное многообразие в формировании построения предложений у детей с моторной алалией, в сравнении, с детьми с дизартрией.

Качественный анализ данных эксперимента показал, что в плане лексического оформления у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии все серии вызывали затруднения. Наиболее грубые ошибки лексического оформления испытуемые продемонстрировали в серии V (построение предложений с косвенным дополнением в значении орудия).

Так же низкие показатели испытуемые продемонстрировали в следующих сериях:

- серии I (построение предложений с подлежащим в значении субъекта);
- серии III (построение предложений с косвенным дополнением в значении адресата);
- серии IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

И относительно сформированы следующие серии:

- серия II (построение предложений с прямым дополнением в значении объекта);

-серия VI (построение предложений с косвенным дополнением в значении объекта).

Испытуемые с общим недоразвитием речи при дизартрии выполнили все серии заданий более успешно по сравнению с детьми с моторной алалией. Небольшие затруднения лексического оформления встречались в заданиях серии IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

В плане грамматического структурирования у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии все серии вызывали затруднения. Наиболее грубые ошибки грамматического структурирования испытуемые продемонстрировали:

- серия II (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа);

- серия III (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением, выраженным существительным (в значении адресата), в дательном падеже единственного числа);

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа).

Так же низкие показатели испытуемые продемонстрировали:

- серии I (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени);

- серии VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Наибольшие затруднения грамматического структурирования для испытуемых с ОНР при дизартрии вызвали следующие серии:

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Так же небольшие затруднения у испытуемых вызвала серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа).

Мы сравнили результаты лексического оформления предложений по всем сериям заданий обеих групп и сделали вывод, что как для детей с моторной алалией, так и для детей с дизартрией наибольшие затруднения вызвала серия IV (построение предложений с косвенным дополнением в значении принадлежности).

При качественном анализе констатирующего эксперимента мы выделили следующие типичные ошибки лексического оформления при построении предложений у испытуемых с общим недоразвитием речи при моторной алалии:

- использование лепетных, облегченных слов, звукоподражаний;

- неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;
- использование общеупотребительных слов с неточностями.

В то время как, у детей с дизартрией мы выделили следующие типичные ошибки:

- неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;
- семантически близкие словесные замены.

Мы сравнили результаты грамматического структурирования предложений по всем сериям заданий обеих групп и сделали вывод, что как для детей с моторной алалией, так и для детей с дизартрией наибольшие затруднения вызвали серии:

- серия IV (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»);

- серия V (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа);

- серия VI (построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»).

Но при этом у детей с моторной алалией можно выделить следующие типичные ошибки:

- предложение построено из аморфных слов-корней;
- грубые аграмматизмы согласования, использование начальной формы слова;
- использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова.



В то время как, у детей с дизартрией мы выделили следующие типичные ошибки:

- негрубые аграмматизмы согласования по типу сверхгенерализации;
- использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова.

Таким образом, выявленные нами особенности должны быть учтены при составлении дифференцированных логопедических рекомендаций по развитию умения строить предложения. На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы и содержание логопедической работы по формированию умения строить предложения. Согласно анализу данных констатирующего эксперимента мы выделили общие этапы логопедической работы, но дифференцировали содержание каждого этапа для группы детей с моторной алалией и группы детей с дизартрией. Нами подобраны задания и игры по формированию умения строить предложения на разных этапах логопедической работы для детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией и дизартрией.

Таким образом, цели и задачи, поставленные нами, реализованы.

**Список использованных источников**

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М.: АСТ: Астрель, 2007.- С. 200-201.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: АСТ :Астрель, 2007. - 224 с.
3. Асмолова Г.А. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы / Г.А. Асмолова и др. - М.: Союз педиатров России, 2014. - 76 с.
4. Ахметзянова А.И. Патология речи: Учебное пособие / А.И. Ахметзянова. Казань: КФУ, 2015. - 167 с.
5. Бадалян Л. О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб.заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Батяева С.В. Мои первые предложения. Альбом для развития речи. - СПб.: Питер, 2016.-48.с.: ил.- (Серия «Вы и ваш ребенок»).
7. Брюховских Л.А. Дизартрия. Учебно-методическое пособие. - Издание 2, перераб. и доп. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. - 180 с.10.
8. Герасимова, А. С. Логопедическая энциклопедия дошкольника: [микроформа]: [для детей 1-6 лет]/А. С. Герасимова, О. С. Жукова, В. Г. Кузнецова. - М.: РГБ, 2008. - С. 29.
9. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог.фак. пед. Вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
10. Воробьева В.К. Методика развития связной речи. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 2009. - 415 с.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2011. - 320 с.

13. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2002. - 144 с.
14. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов //Нарушения речи и голоса / Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. - М., 1975. С. 71-80
15. Долганюк Е.В., Конышева Е.А., Васильева И.И., Касаткина М.Е., Филиппова Н.В., Платонова Е.С. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: учеб. - метод. пособие – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015. – 144 с.
16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1982.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.:Просвещение, 1990.-239 с.
18. Жукова Н.С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие. -- М.: Соц.-полит. журн., 1994. - 96 с.
19. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение. Русский медицинский журнал, 2016. – С. 362–366.
20. Зикеев А.Г. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. 176с.
21. Игнатъев А.Е. Опыт работы логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / А.Е. Игнатъев. - Чебоксары: Интерактив+, 2014. - С. 270.
22. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд. испр. и дополн. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 - 279 с.
23. Карелина И.Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза // Специальное образование, 2015. - С. 149 - 156.
24. Колесова О.В., Тивикова С.К., Фокина Е.И. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся: Международный электронный научный журнал ISSN 2307-2334 Перспективы Науки и Образования, 2018. 3 (33). - С. 226-231. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-03/](http://pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-03/)- свободный. – Яз. рус.

25. Косинова Е.М. Грамматическая тетрадь №1 для занятий с дошкольниками. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 32 с.: цв. Илл. (Преддошкольная подготовка; Развитие речи шаг за шагом).
26. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т. языкознания РАН. — М. : Знак, 2012. — 208 с.
27. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей.- М., 2004.
28. Лалаева Р.И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. — СПб., 1999.
29. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М., Альянс, 2013. – с. 367
30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
31. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
32. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. - 192 с.
33. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи.- М.: А.П.О., 1993г., - с.36-43
34. Мустаева Е.Р. Типологические проявления нарушенного психомоторного и когнитивного развития при моторной алалии и пути их коррекции: дисс. канд. кед. Наук/Е.Р. Мустаева – М.,2010
35. 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.
36. Новиковой-Иванцовой Т. Н. - От слова к фразе. В 3-х книгах: Методическое пособие для работы логопедов. - Специальная (коррекционная)

начальная школа-детский сад V вида №1708 (Москва), 2006, 2010, 2011. - 57, 39, 58 с.

37. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. - Изд. П 24 2-е, испр. и доп. /Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. - М.: Флинта, Наука, 1998. - 312 с. - С. 41.

38. Педагогический опыт: теория, методика, практика / Под ред. О.Н. Широкова и др. - Чебоксары: Интерактив +, 2014. - 334 с.

39. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 448 с.

40. Поливара З.В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста: монография / З.В. Поливара. - Тюмень: ТюмГУ, 2007. - 112 с.

41. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. - М: ВЛАДОС, 2007. - С. 149-150. - 400 с.

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

43. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi/> свободный. – Яз. рус.

44. Психология развития. Энциклопедический словарь / Под ред. А.Л. Венгера. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 1760 с.

45. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с патологией нервной системы / Под ред. Н.Н. Володина, В.М. Шкловского. - М.: РНИМУ им. Пирогова, 2015. - 35 с. С. 5.

46. Серебрякова Н.В., Соломахина Л.С.. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). СПб.: Детство-пресс, 2011. - 576 с.

47. Скоромец А., Семичева И., Фомина Т. Неврологическое сопровождение и медикаментозная коррекция у детей с нарушениями речи. *Врач* 2011,- 40–44 с.
48. Туманова Т. В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей /Т.В. Туманова// *Специальное образование* 2012. №1. С.127-138.
49. 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.-223 с.
50. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника: метод.пособие / Т.Б. Филичева, В. Соболева. - М.: Эксмо, 2015. - 122 с.
51. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение.— М, 1999.
52. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
53. Хватцев М.Е. Логопедия: кн. для преподавателей и студентов. Кн. 2. / М.Е. Хватцев. - М.: Владос, 2010. - 293 с.
54. Цыренов В.Ц. Основы специальной педагогики и психологии: Учебное пособие / В.Ц. Цыренов. - Улан-Удэ: БГУ, 2011. - 168 с.
55. 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.
56. Шаховская С. Н., Волосовец Т. В., Парамонова Л. Г. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов/Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. -
57. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2013. - 238 с.

58. Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста. Рос вестн перинатологии педиатр 2018; 63:(6): 23–30. DOI: 10.21508/1027–4065–2018–63–5–23–30

59. Comprehensive Overview of Speech and Language Impairments. National Association of Special Education Teachers. [www.naset.org/speechandlanguage2.0.html](http://www.naset.org/speechandlanguage2.0.html)

60. Gibson C.J., Gruen J.R. The human lexinome: Genes of language and reading. J Commun Disord 2008; 41 (5): 409–420. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2008.03.003

61. Pennington L., Parker N.K., Kelly H., Miller N. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age. Cochrane Database of Systematic Reviews 2016, Issue 7. DOI: 10.1002/14651858.CD006937.pub3

**Задания констатирующего эксперимента**

Серия I. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит? Что на этой картинке? А что на другой картинке происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса.

Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Мальчик идет
2. Мальчики идут
3. Девочка бежит
4. Девочки бегут
5. Птица летит
6. Птицы летят
7. Машина едет
8. Машины едут
9. Картина висит
10. Картины висят

Серия II. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Мальчик нарисовал картинку. Кого нарисовал мальчик?).



Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Мальчик нарисовал собаку
2. Мальчик нарисовал белку
3. Мальчик нарисовал кошку
4. Мальчик нарисовал бабочку
5. Мальчик нарисовал сову
6. Мальчик нарисовал волка
7. Мальчик нарисовал медведя
8. Мальчик нарисовал зайца
9. Мальчик нарисовал слона
10. Мальчик нарисовал ежика

Серия III. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением, выраженным существительным (в значении адресата), в дательном падеже единственного числа (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Что на картинке? Ребенок отвечает – девочка; Кому девочка дает корм?).

Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Девочка дает корм курице
2. Девочка дает корм корове
3. Девочка дает корм белке
4. Девочка дает корм козе
5. Девочка дает корм голубю
6. Девочка дает корм собачке
7. Девочка дает корм коту
8. Девочка дает корм гусю

9. Девочка дает корм жирафу

10. Девочка дает корм слону

Серия IV. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без» (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Без чего предмет, чего не хватает, чего нет?).

Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Чайник без крышки.

2. Стол без ножки

3. Машина без колеса

4. Чайник без носика

5. Петух без гребешка

6. Зайчик без хвоста

7. Мишка без лапы

8. Дом без крыши

9. Дом без трубы

10. Дом без окна

Серия V. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Мальчик работает. Чем работает мальчик?; Девочка рисует. Чем рисует девочка?; Девочка убирается. Чем убирается девочка?).

Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Мальчик работает пилой
2. Мальчик работает топором
3. Мальчик работает молотком
4. Девочка рисует карандашом
5. Девочка рисует краской
6. Девочка рисует ручкой
7. Девочка убирается метлой
8. Девочка убирается тряпкой
9. Девочка убирается веником.
10. Девочка убирается щеткой.

Серия VI. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о» (10 заданий).

Инструкция: Составь картинку из двух пазлов. Что здесь происходит?

Если у ребенка возникают трудности, то оказывается стимулирующая помощь в виде наводящего вопроса (Девочка мечтает. О чем мечтает девочка?).

Стимульный материал: предметные картинки (предоставлены в Приложении Б):

1. Девочка мечтает о мишке
2. Девочка мечтает о платье
3. Девочка мечтает о шаре
4. Девочка мечтает о мяче
5. Девочка мечтает о кукле
6. Девочка мечтает о собаке
7. Девочка мечтает о подарке
8. Девочка мечтает о торте

Оценка лексического оформления речи:

4 балла – отсутствуют лексические трудности.

3 балла – поиск слова с нахождением нужного и/или использование общеупотребительных слов с неточностями (семантически близкие словесные замены);

2 балла – использование, как общеупотребительных слов, так и лепетных, облегченных слов, звукоподражаний;

1 балл – использование лепетных, облегченных слов, звукоподражаний и/или неадекватные словесные замены общеупотребительных слов;

0 баллов – речевые высказывания отсутствуют либо используются вокализации, жесты.

Оценка грамматического структурирования и синтаксического оформления речи серии заданий:

4 балла – предложения с правильным грамматическим оформлением без стимулирующей помощи;

3 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи; предложение построено со всеми членами предложения, но с нарушением порядка; без ошибок предложно-падежного управления и согласования;

2 балла – использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено с пропуском слова; негрубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации;

1 балл – использование развернутой помощи в виде нескольких вопросов; предложение построено из двух аморфных слов-корней или из одного общеупотребительного слова и одного аморфного слова-корня; грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

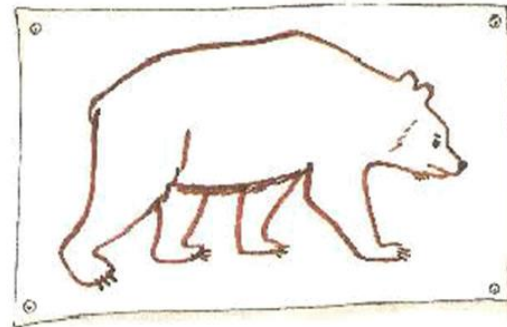
0 баллов – высказывания отсутствуют или предложение построено из одного аморфного слова-корня, или используются жесты.

**Картинный материал для исследования**

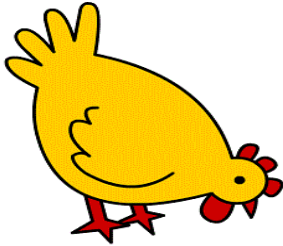
Серия I. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным (в значении субъекта), и сказуемым, выраженным глаголом единственного и множественного числа настоящего времени



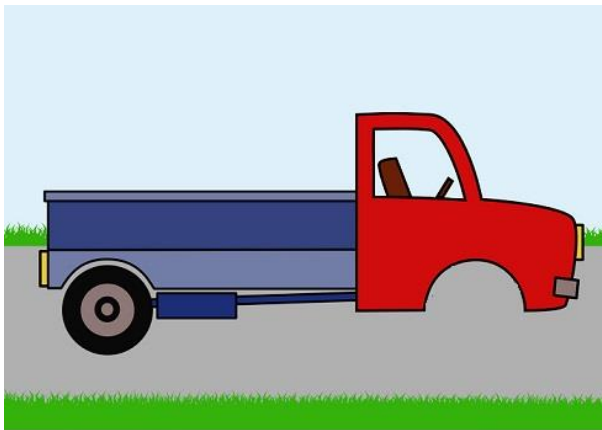
Серия II. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и прямым дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в винительном падеже единственного числа



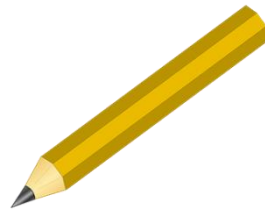
Серия III. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении адресата), выраженным существительным в дательном падеже единственного числа



Серия IV. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным и косвенным дополнением (в значении принадлежности), выраженным существительным в родительном падеже единственного числа с предлогом «без»



Серия V. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении орудия), выраженным существительным в творительном падеже единственного числа



Серия VI. Построение предложений с подлежащим, выраженным существительным, сказуемым, выраженным глаголом, и косвенным дополнением (в значении объекта), выраженным существительным в предложном падеже единственного числа с предлогом «о»



## Приложение В

Таблица 2 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии I

№	Испытуемые/ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	4	3	3	3	3	4	1	3	3	3	30	75	Средний
2	В. Миша	2	3	3	4	3	4	4	4	2	2	31	77,5	Средний
3	С. Вадим	2	3	3	3	2	4	4	4	1	1	27	67,5	Средний
4	А. Ярик	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	34	85	Высокий
5	М. Владик	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
8	М. Вероника	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	33	82,5	Высокий
9	П. Роман	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	29	72,5	Средний
10	К. Артем	2	2	2	3	3	1	3	3	3	3	25	62,5	Ниже ср.
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	3	3	3	1	4	4	4	4	4	4	34	85	Высокий
2	Р. Тимур	3	3	4	1	4	1	3	1	4	1	25	62,5	Ниже ср.
3	М. Вика	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
4	К. Слава	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	34	85	Высокий
5	Н. Ева	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	75	Средний
6	М. Дарина	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	32	80	Высокий
7	Р. Мирослав	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	33	82,5	Высокий
8	Т. Катарина	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	31	77,5	Средний
9	Ц. Наташа	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	34	85	Высокий
10	Ф. Антон	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	34	85	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	3	4	4	3	4	3	3	4	1	1	30	75	Средний
2	Ф. Роман	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	34	85	Высокий
3	М. Арина	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	37	92,5	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	38	95	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	36	90	Высокий
6	К. Давид	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	37	92,5	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
8	К. Таня	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	38	95	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий



Таблица 3 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии I

№	Испытуемые/ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	4	2	2	3	2	4	2	2	3	2	26	65	Средний
2	В. Миша	1	1	2	2	2	4	4	4	1	1	22	55	Ниже ср.
3	С. Вадим	2	2	3	2	1	4	4	4	1	1	24	60	Средний
4	А. Ярик	3	3	3	4	3	1	1	1	2	1	22	55	Ниже ср.
5	М. Владик	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	20	Низкий
6	А. Арина	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	5	12,5	Низкий
7	С. Костя	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7	17,5	Низкий
8	М. Вероника	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	23	57,5	Ниже ср.
9	П. Роман	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	23	57,5	Ниже ср.
10	К. Артем	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	21	52,5	Ниже ср.
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	4	4	4	2	3	2	4	2	4	4	33	82,5	Высокий
2	Р. Тимур	2	2	3	3	4	2	2	2	3	2	25	62,5	Ниже ср.
3	М. Вика	3	4	3	2	3	3	4	3	3	3	31	77,5	Средний
4	К. Слава	3	3	3	1	4	3	3	3	2	2	27	67,5	Средний
5	Н. Ева	4	3	3	4	4	3	3	3	2	2	31	77,5	Средний
6	М. Дарина	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	30	75	Средний
7	Р. Мирослав	3	4	3	3	3	4	4	3	2	2	31	77,5	Средний
8	Т. Катарина	4	4	3	3	4	4	3	3	3	2	33	82,5	Высокий
9	Ц. Наташа	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	30	75	Средний
10	Ф. Антон	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	29	72,5	Средний
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	34	85	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	34	85	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	39	97,5	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
5	Д. Иван	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	35	87,5	Высокий
6	К. Давид	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	36	90	Высокий
7	С. Маша	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	38	95	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	38	95	Высокий

Таблица 4 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии II

№	Испытуемые/ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
2	В. Миша	4	3	4	4	3	4	4	4	2	4	36	90	Высокий
3	С. Вадим	4	4	4	1	4	4	4	4	1	4	34	85	Высокий
4	А. Ярик	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
5	М. Владик	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	6	15	Низкий
6	А. Арина	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	7	17,5	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	7	17,5	Низкий
8	М. Вероника	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
9	П. Роман	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	38	95	Высокий
10	К. Артем	3	4	4	2	2	4	4	3	3	3	32	80	Высокий
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	38	95	Высокий
2	Р. Тимур	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Вика	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	К. Слава	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
5	Н. Ева	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
6	М. Дарина	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	38	95	Высокий
7	Р. Мирослав	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	38	95	Высокий
8	Т. Катарина	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	38	95	Высокий
9	Ц. Наташа	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	Ф. Антон	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	К. Давид	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий

Таблица 5 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии II

№	Испытуемые\ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
2	В. Миша	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	13	32,5	Низкий
3	С. Вадим	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	37,5	Низкий
4	А. Ярик	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	18	45	Низкий
5	М. Владик	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	5	Низкий
6	А. Арина	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3	7,5	Низкий
7	С. Костя	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	15,2	Низкий
8	М. Вероника	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	20	50	Ниже ср.
9	П. Роман	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	17	42,5	Низкий
10	К. Артем	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	18	45	Низкий
Дизартрия ОНР II уровня														
1	Т. Аня	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	36	90	Высокий
2	Р. Тимур	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	28	70	Средний
3	М. Вика	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	33	82,5	Высокий
4	К. Слава	1	1	1	1	1	3	3	3	4	4	25	62,5	Ниже ср.
5	Н. Ева	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	26	65	Средний
6	М. Дарина	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	75	Средний
7	Р. Мирослав	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	24	60	Ниже ср.
8	Т. Катарина	2	3	2	3	3	3	3	4	4	4	31	77,5	Средний
9	Ц. Наташа	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	34	85	Высокий
10	Ф. Антон	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	К. Давид	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий

Таблица 6 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии III

№	Испытуемые\ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	37	92,5	Высокий
2	В. Миша	4	3	4	3	4	3	4	4	2	2	33	82,5	Высокий
3	С. Вадим	1	2	3	3	1	3	1	0	3	3	20	50	Ниже ср.
4	А. Ярик	4	3	3	1	2	3	4	4	4	4	32	80	Высокий
5	М. Владик	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	5	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7	17,5	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	17,5	Низкий
8	М. Вероника	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	36	90	Высокий
9	П. Роман	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	21	52,5	Ниже ср.
10	К. Артем	1	1	1	2	2	3	3	2	2	3	20	50	Ниже ср.
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	36	90	Высокий
2	Р. Тимур	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Вика	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
4	К. Слава	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
5	Н. Ева	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	37	92,5	Высокий
6	М. Дарина	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
7	Р. Мирослав	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	39	97,5	Высокий
8	Т. Катарина	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
9	Ц. Наташа	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	38	95	Высокий
10	Ф. Антон	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	К. Давид	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	39	97,5	Высокий

Таблица 7 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии III

№	Испытуемые/ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	31	77,5	Средний
2	В. Миша	3	3	2	1	2	1	1	1	1	1	16	40	Низкий
3	С. Вадим	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	12	30	Низкий
4	А. Ярик	2	1	3	2	1	3	1	1	1	1	16	40	Низкий
5	М. Владик	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5	12,5	Низкий
6	А. Арина	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	22,5	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	7	17,5	Низкий
8	М. Вероника	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	14	35	Низкий
9	П. Роман	2	3	3	3	2	2	2	1	2	2	22	55	Ниже ср.
10	К. Артем	2	3	1	1	1	2	2	2	1	1	16	40	Низкий
Дизартрия ОНР II уровня														
1	Т. Аня	2	2	2	2	2	3	3	2	4	4	34	85	Высокий
2	Р. Тимур	2	2	4	4	4	2	1	4	4	4	31	77,5	Средний
3	М. Вика	2	2	2	2	2	4	1	2	3	3	23	57,5	Ниже ср.
4	К. Слава	2	2	1	4	4	4	4	4	4	4	33	82,5	Высокий
5	Н. Ева	2	2	2	4	4	4	3	3	4	4	32	80	Высокий
6	М. Дарина	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	35	87,5	Высокий
7	Р. Мирослав	2	2	2	3	3	3	2	3	3	4	27	67,5	Средний
8	Т. Катарина	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	31	77,5	Средний
9	Ц. Наташа	2	2	4	4	4	4	2	1	2	3	28	70	Средний
10	Ф. Антон	2	3	3	3	3	4	4	4	2	2	30	75	Средний
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	2	2	4	4	3	4	3	4	4	4	34	85	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	К. Давид	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	36	90	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
8	К. Таня	2	2	3	4	3	4	4	4	4	4	34	85	Высокий
9	М. Мария	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
10	В. Ксения	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий

Таблица 8 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии IV

№	Испытуемые/ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
2	В. Миша	3	4	4	2	0	3	0	4	1	3	24	60	Ниже ср.
3	С. Вадим	4	4	4	3	0	1	4	4	3	4	31	77,5	Средний
4	А. Ярик	3	0	4	3	3	3	3	4	4	4	31	77,5	Средний
5	М. Владик	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8	20	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
8	М. Вероника	3	4	4	4	4	2	2	2	2	3	30	75	Средний
9	П. Роман	2	2	2	0	3	3	3	2	2	2	21	52,5	Ниже ср.
10	К. Артем	2	2	4	4	4	4	0	3	4	4	31	77,5	Средний
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	3	4	4	4	4	4	3	3	3	2	34	85	Высокий
2	Р. Тимур	4	4	4	3	3	3	0	4	4	4	33	82,5	Высокий
3	М. Вика	4	4	4	1	4	3	1	4	4	4	33	82,5	Высокий
4	К. Слава	4	4	3	1	1	1	0	4	1	4	23	57,5	Ниже ср.
5	Н. Ева	3	3	3	2	2	2	0	4	4	4	27	67,5	Средний
6	М. Дарина	4	4	4	1	3	3	0	4	4	2	29	72,5	Средний
7	Р. Мирослав	4	4	4	1	4	4	1	3	3	4	32	80	Высокий
8	Т. Катарина	3	3	3	3	4	4	1	4	0	4	29	72,5	Средний
9	Ц. Наташа	4	4	4	1	3	3	0	3	4	4	30	75	Средний
10	Ф. Антон	3	4	4	4	4	2	3	4	4	4	36	90	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	0	4	3	4	4	4	4	4	35	87,5	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
5	Д. Иван	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
6	К. Давид	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
7	С. Маша	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
9	М. Мария	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий

Таблица 9 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии IV

№	Испытуемые\ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	3	2	2	2	2	4	4	4	4	4	31	77,5	Средний
2	В. Миша	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	20	50	Ниже ср.
3	С. Вадим	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	16	40	Низкий
4	А. Ярик	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	30	Низкий
5	М. Владик	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8	20	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8	20	Низкий
8	М. Вероника	2	2	1	2	2	2	2	4	4	4	25	62,5	Ниже ср.
9	П. Роман	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	15	37,5	Низкий
10	К. Артем	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	19	47,5	Низкий
Дизартрия ОНР II уровня														
1	Т. Аня	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	32	80	Высокий
2	Р. Тимур	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
3	М. Вика	2	4	4	4	4	4	1	4	4	4	35	87,5	Высокий
4	К. Слава	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	13	32,5	Низкий
5	Н. Ева	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	14	35	Низкий
6	М. Дарина	2	4	4	2	2	2	2	4	2	2	26	65	Средний
7	Р. Мирослав	2	4	4	4	4	4	1	4	2	4	33	82,5	Высокий
8	Т. Катарина	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	21	52,5	Ниже ср.
9	Ц. Наташа	2	4	4	4	4	4	1	4	4	2	33	82,5	Высокий
10	Ф. Антон	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Д. Иван	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
6	К. Давид	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	36	90	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
9	М. Мария	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
10	В. Ксения	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий

Таблица 10 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии V

№	Испытуемые/ серии заданий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
<b>Моторная алалия ОНР I и II уровня</b>														
1	И. Данил	3	4	4	4	4	4	4	4	0	4	35	87,5	Высокий
2	В. Миша	3	4	0	1	4	1	4	0	4	3	24	60	Ниже ср.
3	С. Вадим	4	3	0	0	1	1	1	3	4	4	21	52,5	Ниже ср.
4	А. Ярик	3	4	4	4	0	4	1	1	4	0	25	62,5	Ниже ср.
5	М. Владик	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	8	20	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	7	17,5	Низкий
7	С. Костя	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8	20	Низкий
8	М. Вероника	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	37	92,5	Высокий
9	П. Роман	3	4	4	4	0	0	1	1	3	4	24	60	Ниже ср.
10	К. Артем	4	3	0	0	1	1	1	3	3	3	19	47,5	Низкий
<b>Дизартрия ОНР I уровня</b>														
1	Т. Аня	3	4	4	3	4	4	3	3	0	0	28	70	Средний
2	Р. Тимур	3	3	4	3	4	4	4	1	1	4	31	77,5	Средний
3	М. Вика	4	3	4	0	4	4	3	3	4	4	33	82,5	Высокий
4	К. Слава	0	4	4	4	4	4	0	3	4	4	31	77,5	Средний
5	Н. Ева	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	34	85	Высокий
6	М. Дарина	3	3	4	1	4	4	3	3	4	4	33	82,5	Высокий
7	Р. Мирослав	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	37	92,5	Высокий
8	Т. Катарина	3	4	4	4	4	1	4	4	4	0	32	80	Высокий
9	Ц. Наташа	3	4	4	4	4	4	4	4	0	4	35	87,5	Высокий
10	Ф. Антон	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	38	95	Высокий
<b>Норма речевого развития</b>														
1	Ф. Саша	3	4	3	4	4	4	4	3	0	4	33	82,5	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	39	97,5	Высокий
3	М. Арина	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	39	97,5	Высокий
5	Д. Иван	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	38	95	Высокий
6	К. Давид	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	36	90	Высокий
8	К. Таня	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	37	92,5	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий



Таблица 11 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии V

№	Испытуемые/ Серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	3	3	2	4	4	4	2	4	3	3	32	80	Высокий
2	В. Миша	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	13	32,5	Низкий
3	С. Вадим	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	17	42,5	Низкий
4	А. Ярик	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	27,5	Низкий
5	М. Владик	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	7,5	Низкий
6	А. Арина	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	10	Низкий
7	С. Костя	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	5	12,5	Низкий
8	М. Вероника	3	3	2	4	4	4	3	4	3	3	33	82,5	Высокий
9	П. Роман	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	15	37,5	Низкий
10	К. Артем	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	14	35	Низкий
Дизартрия ОНР II уровня														
1	Т. Аня	2	2	2	2	4	3	3	2	3	3	26	65	Средний
2	Р. Тимур	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
3	М. Вика	2	4	4	1	4	4	4	3	4	4	34	85	Высокий
4	К. Слава	2	3	2	2	3	3	0	0	4	4	23	57,5	Ниже ср.
5	Н. Ева	2	3	2	2	3	3	0	0	4	4	23	57,5	Ниже ср.
6	М. Дарина	2	3	2	2	3	3	2	2	4	4	27	67,5	Средний
7	Р. Мирослав	2	3	2	2	3	3	1	0	4	4	24	60	Ниже ср.
8	Т. Катарина	3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	31	77,5	Средний
9	Ц. Наташа	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	36	90	Высокий
10	Ф. Антон	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	37	92,5	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	2	3	3	4	4	4	4	4	1	4	33	82,5	Высокий
2	Ф. Роман	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	37	92,5	Высокий
3	М. Арина	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	32	80	Высокий
4	Н. Максим	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	38	95	Высокий
5	Д. Иван	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
6	К. Давид	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	38	95	Высокий
7	С. Маша	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	33	82,5	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	36	90	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	39	97,5	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	38	95	Высокий

Таблица 12 – Результаты исследования по лексическому оформлению высказываний серии VI

№	Испытуемые\ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
2	В. Миша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	С. Вадим	4	4	1	4	4	4	4	4	4	1	34	85	Высокий
4	А. Ярик	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	90	Высокий
5	М. Владик	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	7	17,5	Низкий
6	А. Арина	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6	15	Низкий
7	С. Костя	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	20	Низкий
8	М. Вероника	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39	97,5	Высокий
9	П. Роман	4	4	0	4	4	4	4	4	4	1	33	82,5	Высокий
10	К. Артем	4	4	0	4	4	4	4	4	4	1	33	82,5	Высокий
Дизартрия ОНР I уровня														
1	Т. Аня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
2	Р. Тимур	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	37	92,5	Высокий
3	М. Вика	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	К. Слава	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Н. Ева	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	М. Дарина	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	97,5	Высокий
7	Р. Мирослав	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	37	92,5	Высокий
8	Т. Катарина	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	39	97,5	Высокий
9	Ц. Наташа	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	Ф. Антон	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
2	Ф. Роман	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
3	М. Арина	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
4	Н. Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
5	Д. Иван	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
6	К. Давид	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
7	С. Маша	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
8	К. Таня	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
9	М. Мария	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий
10	В. Ксения	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	100	Высокий

Таблица 13 – Результаты исследования по грамматическому структурированию высказываний серии VI

№	Испытуемые\ серии	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого	%	Уровень успешности
Моторная алалия ОНР I и II уровня														
1	И. Данил	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	35	87,5	Высокий
2	В. Миша	2	2	1	1	1	3	4	1	4	4	20	50	Ниже ср.
3	С. Вадим	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	13	32,5	Низкий
4	А. Ярик	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25	Низкий
5	М. Владик	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	5	Низкий
6	А. Арина	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	10	Низкий
7	С. Костя	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	7,5	Низкий
8	М. Вероника	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	35	87,5	Высокий
9	П. Роман	2	2	1	1	1	3	4	1	4	4	20	50	Ниже ср.
10	К. Артем	2	2	1	1	3	3	4	3	4	4	27	67,5	Средний
Дизартрия ОНР II уровня														
1	Т. Аня	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	35	87,5	Высокий
2	Р. Тимур	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	35	87,5	Высокий
3	М. Вика	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	16	40	Низкий
4	К. Слава	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	12	30	Низкий
5	Н. Ева	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	15	37,5	Низкий
6	М. Дарина	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	14	35	Низкий
7	Р. Мирослав	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	17	42,5	Низкий
8	Т. Катарина	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	32,5	Низкий
9	Ц. Наташа	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	16	40	Низкий
10	Ф. Антон	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	17	42,5	Низкий
Норма речевого развития														
1	Ф. Саша	1	1	3	2	2	4	1	4	4	4	22	55	Ниже ср.
2	Ф. Роман	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	32	80	Высокий
3	М. Арина	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	37	92,5	Высокий
4	Н. Максим	2	2	3	3	4	4	4	4	3	4	33	75	Средний
5	Д. Иван	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	37	92,5	Высокий
6	К. Давид	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	38	95	Высокий
7	С. Маша	1	1	3	3	4	4	4	4	4	3	31	77,5	Средний
8	К. Таня	1	2	3	3	4	4	4	3	4	4	32	80	Высокий
9	М. Мария	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	38	95	Высокий
10	В. Ксения	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	38	95	Высокий