

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ПОНОМАРЕВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
ШАЛЫГИНА ВИКТОРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Логопедическая работа над словоизменением у первоклассников с общим
недоразвитием речи III и IV уровней

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

« ___ » _____ 2026 г. _____

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

« ___ » _____ 2026 г. _____

Обучающийся Пономарева М.А.

« ___ » _____ 2026 г. _____

Обучающийся Шалыгина В.В.

« ___ » _____ 2026 г. _____

Дата защиты « ___ » _____ 2026 г.

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПЕЦИФИКА ЕГО НАРУШЕНИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III И IV УРОВНЕЙ	8
1.1 Значение словоизменения для грамматического оформления высказывания и закономерности его формирования в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности нарушений словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.....	13
1.3.Современные подходы логопедической работы по коррекции нарушений словоизменения	19
Выводы по главе 1.....	24
ГЛАВА2. ПРЕДПРОЕКТНЫЙ ЭТАП ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III И IV УРОВНЕЙ.....	25
2.1. Организация и методика проведения предпроектного этапа.....	25
2.2. Результаты предпроектного этапа у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня	29
2.3. Результаты предпроектного этапа у обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня.....	32
Выводы по главе 2	44
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «КУБИКИ РЕЧИ.....	45
3.1. Аннотация проекта. Организационный план разработки	45
3.2.Реализация и результативность внедрения продукта в коррекционную работу по развитию навыков словоизменения.....	50
3.3. Методические рекомендации по использованию.....	56
Выводы по главе 3	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	68
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

В дипломной работе рассмотрена актуальная проблема логопедической практики – особенности формирования и коррекции словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Переход ребёнка к систематическому школьному обучению предъявляет качественно новые требования к грамматической оформленности речи: точность падежных конструкций, согласование слов в роде, числе и падеже, правильное употребление предложно-падежных сочетаний становятся необходимым условием успешного освоения программы по русскому языку, формирования навыков чтения и письма. Между тем у детей с общим недоразвитием речи даже на относительно высоких уровнях сохраняются стойкие аграмматизмы, которые затрудняют не только коммуникативную деятельность, но и адаптацию в школе, что приводит к трудностям в усвоении учебного материала и проблемам в общении со сверстниками.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современной школьной логопедии сохраняется устойчивая потребность в дифференцированном подходе к коррекции грамматического строя речи первоклассников. При III уровне общего недоразвития речи преобладают выраженные морфологические нарушения: неустойчивое владение системой падежных окончаний (особенно родительного падежа множественного числа), частые ошибки согласования прилагательных и числительных с существительными, трудности в образовании и употреблении предложно-падежных конструкций, смешение родовых и числовых форм глаголов. При IV уровне нарушения приобретают более избирательный и остаточный характер, однако остаются достаточно стойкими и проявляются преимущественно в сложных морфологических контекстах. Эти особенности не всегда очевидны в спонтанной разговорной речи, но становятся значимыми в условиях повышенной языковой нагрузки, характерной для начальной школы. Вследствие этого возникает необходимость не только выявлять специфику словоизменения на каждом уровне,

но и разрабатывать адресные коррекционные программы, учитывающие степень выраженности и характер аграмматизмов.

Цель дипломной работы заключается в разработке и использовании понятного и доступного для обучающихся наглядно-дидактического материала для формирования навыков словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1. Изучить проблематику словоизменения в русском языке как флективном, закономерности его онтогенетического формирования, а также специфику нарушений при общем недоразвитии речи III и IV уровней;

2. Провести предпроектное исследование для выявления особенностей словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней с применением методики Т. А. Фотековой, выполнить сравнительный качественно-количественный анализ полученных результатов и выделить общие и специфические трудности;

3. Разработать и внедрить проект, направленный на формирование и автоматизацию навыков словоизменения с учётом уровня недоразвития, и оценить его эффективность в ходе апробации.

Объект дипломной работы: процесс словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Предмет – содержание логопедической работы по овладению грамматическими формами слов (словоизменением) и пути их коррекции у данных категорий обучающихся.

Методологическую и теоретическую основу работы составили системный и деятельностный подходы к изучению речевой функции (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), принципы комплексного и динамического изучения детей с речевыми нарушениями (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева). В ходе исследования применялись теоретические методы (изучение и анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод), а также эмпирические методы: констатирующий и формирующий эксперимент с использованием стандартизированных

диагностических методик, качественный и количественный анализ результатов, наблюдение за выполнением речевых заданий, повторное диагностическое обследование для оценки динамики.

Научная новизна данной работы состоит в том, что впервые осуществлено сопоставительное изучение особенностей словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней в рамках единой экспериментальной выборки. Выявлены как общие закономерности морфологических нарушений, так и специфические различия в частоте, характере и степени выраженности аграмматизмов. Кроме того, разработан и экспериментально апробирован новый продукт, учитывающий уровень речевого недоразвития и направленный на коррекцию и автоматизацию навыков словоизменения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности непосредственного внедрения его результатов в деятельность логопедов, учителей начальных классов и родителей. Полученные диагностические данные могут быть использованы для уточнения содержания логопедического обследования, а разработанный продукт проекта – для планирования индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий. Предложенные рекомендации по взаимодействию логопеда с учителем начальных классов способствуют обеспечению преемственности в работе над грамматическим строем речи на уроках русского языка.

В ходе работы применялись две группы методов. В теоретическую часть вошёл анализ научной и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме. Эмпирические методы включали предпроектное исследование, проведение контрольного эксперимента и последующую обработку полученных данных – как количественную, так и качественную. Этапы проектной работы:

Аналитический этап (сентябрь-октябрь 2025г.). Проведение теоретического анализа исследований по проблеме особенностей обучающихся с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Изучение различных методик по исследованию и развитию навыков словоизменения, их анализ.

Предпроектный этап (ноябрь – декабрь 2025 г.). Подбор заданий и методик для выявления особенностей и определения уровня сформированности навыков словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Проектный этап (февраль – апрель 2026 г.). Разработка и реализация проекта на развитие навыков словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней при помощи создания грамматического конструктора «Кубики речи».

Аналитико – рефлексивный этап (апрель 2026 г.). Проведение итогового обследования у первоклассников с общим недоразвитием речи с общим недоразвитием речи III и IV уровней, определение уровня сформированности навыков словоизменения. Обобщение и систематизация полученных результатов проектной работы, формулирование выводов.

Структура дипломной работы включает в себя введение, три главы, заключение, список использованных источников и приложения. В первой главе раскрыты теоретические основы словоизменения в русском языке, закономерности его формирования в онтогенезе и специфика нарушений при общем недоразвитии речи III и IV уровней. Во второй главе представлены организация, методика и результаты констатирующего обследования, а также сравнительный анализ данных по двум уровням. Третья глава посвящена обоснованию содержания и структуры коррекционной программы, описанию формирующего эксперимента и анализу его эффективности. В заключении подведены итоги проведённой работы и сформулированы основные выводы.

Базы внедрения проекта: МАОУ СШ №23 г. Красноярска, МАОУ СШ №18 г. Красноярска.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПЕЦИФИКА ЕГО НАРУШЕНИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III И IV УРОВНЕЙ

1.1 Значение словоизменения для грамматического оформления высказывания и закономерности его формирования в онтогенезе

Русский язык, как один из наиболее ярких представителей флективных языков, обладает исключительно богатой, многоуровневой и высокоразвитой системой грамматических форм, которые позволяют не только передавать основное лексическое содержание, но и выражать самые тонкие синтаксические отношения: временные, пространственные, причинно-следственные, целевые, условные, уступительные и другие смысловые связи внутри предложения [18]. Словоизменение представляет собой системное изменение слова по грамматическим категориям – падежам, числам, родам, временам, лицам и залогам при полном сохранении его лексического значения. Именно благодаря развитой системе словоизменения отдельные слова вступают в необходимые синтаксические связи, обеспечивая грамматическую правильность, смысловую точность, связность, стилистическую уместность и коммуникативную эффективность любого высказывания. Без достаточного владения этими механизмами речь ребёнка остаётся либо аморфной и малопонятной, либо избыточно упрощённой и бедной, что существенно ограничивает возможности как повседневной коммуникации, так и дальнейшего когнитивного, учебного и социального развития в целом.

Формирование операций словоизменения подразумевает собой формирование лексического и грамматического строя речи. Грамматика, в свою очередь разделяется на две основные части: морфологию и синтаксис. Процесс словоизменения выступает как ключевое направление для морфологии, поскольку служит основным методом ее изучения.

По мнению Р.И. Лалаевой "развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых

форм слов способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов" [22].

Понятие «словоизменение» у П. А. Леканта объясняется как «способность слова образовать парадигму, то есть совокупность всех грамматических разностей (словоформ) этого слова. Иными словами, словоизменение представляет собой процесс создания различных форм слова (словоформ), то есть систематических изменений в его строении, которые служат для выражения морфологических значений, не влияя на его лексический смысл и категорию частей речи, то есть слово не меняет свое значение, но изменяется грамматически для выражения категории падежа, числа, рода, времени, лица и так далее.

Изменение слов по формам принято называть склонением, если речь об именах существительных, прилагательных, местоимениях и числительных. Модификация глаголов в этом случае получает название спряжения. Так же под склонением понимают иногда только падежные изменения существительных, а под спряжением – только образование личных глагольных форм.

А. Н. Гвоздев в своих работах подчёркивал, что морфологический и синтаксический уровни языка тесно связаны между собой. На основе этого им выделяются три периода [10].

Первый период – с 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев – он назван периодом предложений из аморфных слов-корней. Внутри этого периода Гвоздев различает два этапа. Первый из них – этап однословного предложения – занимает промежуток от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев. В речи ребенок использует отдельные аморфные слова в качестве предложения. Всего в речи ребенка задействовано примерно 27 слов (22 существительных и 5 глаголов), которые ребенок применяет в роли полноценного предложения для выражения своего эмоционального состояния и потребностей. Для большей точности ребенок прибегает к невербальным средствам: жестам, мимическим проявлениям и интонационным вариациям. Синтаксическая структура языка еще не освоена, лексемы лишены

морфологических характеристик. Среди частей речи в этот период преобладают существительные (обозначения предметов или лиц) и лепетные слова. Прилагательные, местоимения, наречия и служебные слова не фиксируются. Слоговая структура высказываний сводится к одному акцентированному слогу или к удвоению идентичных слогов.

Этап предложений из нескольких слов-корней, то есть объединение в одном предложении два аморфных слова. (от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев). Наблюдается существенное увеличение объема предложения, а именно с 27 слов до 87, что соответствует увеличению на 50 слов. В разговорной речи возникает фраза, которая последовательно соединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, лишенных четкой формы слова. Отсутствие грамматической связи между лексическими единицами свидетельствует о несформированности языковых компетенций. Речь характеризуется использованием слов в их исходном виде. Существительные не склоняемые. Глаголы используются в неспрягаемой форме во 2-м лице единственного числа повелительного наклонения. Появляются единичные местоимения, используемые в качестве примыкающих слов. Воспроизводятся двусложные слова, в трехсложных словах можно заметить пропуск одного из слогов.

II период – охватывает возраст с 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца. Здесь начинается усвоение грамматической структуры предложения – иными словами, собственно развитие предложения как единицы. Внутри этого периода выделяются три этапа.

Этап формирования первых форм слов (с 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца). В указанный период фиксируется становление связей между словами, а также между фразами и предложениями в целом. Из грамматических форм существительных на раннем этапе преобладают именительный падеж (ед. и мн. число) и винительный падеж; появление родительного падежа носит эпизодический характер. Использование предлогов и союзов пока отсутствует. Длина предложения увеличивается до трех-четырех слов. В речи появляются

прилагательные, которые еще не согласовываются с существительными. На этом этапе применяются разнообразные грамматические формы одного и того же слова, то есть появляется словоизменение, но при этом в речи ребёнка присутствует большое количество аграмматизмов.

Этап флективной системы языка (с 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев). Флексия – изменяемая часть слова (окончание), выражающая грамматические отношения. Словоизменение в русском языке характеризуется разнообразием флексий, из-за чего на начальном этапе детям сложнее усваивать эти формы, поэтому ребенок чаще использует только одну флексию, ту, что он усвоил в первую очередь. А. Н. Гвоздев выделяет понятие «главенствующее окончание» для характеристики этих флексий. На этом этапе дети употребляют в речи одни окончания на месте других в пределах одного значения (например: ложка, вилка), то есть присоединяет одно и то же окончание к слову в разных формах, начинают появляться суффиксы. Объём предложений увеличивается до 5-8 слов. Появляются бессоюзные сложные предложения, затем с союзами, используются предлоги. У существительных усваиваются дательный и творительный падежи. Согласование прилагательных с существительными нарушено, чаще прилагательные используются после существительных, во множественном числе употребляются только в именительном падеже. Личные местоимения усвоены. Дифференцируется настоящее и прошедшее время у глаголов.

Этап усвоения служебных слов (с 2 лет 3 месяцев до 3 лет). С этого момента начинается формирование развернутых синтаксических конструкций: в речи появляются сложноподчинённые предложения и происходит усвоение служебных слов, то есть вспомогательной лексики. Использование предлогов становится возможным лишь после того, как будут усвоены основные грамматические элементы языка – флексии. Как только ребенок хорошо усваивает определенную флексию, он начинает правильно употреблять простые предлоги и многие союзы. Определение грамматического рода еще не освоено в полной мере. К трехлетнему возрасту основные принципы грамматики родного языка в целом сформированы. У

существительных ребенок уже использует наиболее распространенные падежные окончания во множественном числе. Отмечается воздействие окончания -ов на слова, принадлежащие к другим типам склонения (например, «лампов» вместо «ламп»). Начинается процесс освоения прочих падежных окончаний. В речи появляются суффиксы, используемые для обозначения увеличения, уменьшения или принадлежности. Что касается глаголов, то усваиваются все возвратные формы, а также большая часть приставок, однако иногда наблюдается замена одних приставок другими или их унификация. Согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах начинает усваиваться после трех лет. В речи начинают встречаться краткие формы причастий. Также фиксируются случаи смешения родов у местоимений.

III период - от 3 до 7 лет отведён под освоение морфологического строя языка. В возрасте 3-4 лет начинают появляться сложные синтаксические конструкции, а именно сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Ребёнок разграничивает однозначные морфологические элементы по типам склонения и спряжения. Он отличает окончания «-ов», «-ев», «-ей» от нулевой флексии.

В этом же возрасте дети создают собственные уникальные словоформы, заметно словотворчество. Окончание «-ов» продолжает влиять на слова других склонений. При словоизменении в ряде случаев ударение остаётся фиксированным. Возможны ошибки в чередованиях звуков и постановке ударения. Сама основа слова при изменении обычно не меняется.

У глаголов часто наблюдается нарушение чередования гласных в основе. Появляются неологизмы, образованные с использованием различных приставок (например, «намокрил» вместо «намочил»). В отдельных случаях фиксируется нарушение согласования прилагательных в среднем роде. Дети усваивают сравнительные степени прилагательных и наречий. Частица «бы» начинает употребляться в условном наклонении. После трёх лет ребёнок способен оценивать своё и чужое произношение, а также проявляет интерес к значениям слов, задавая соответствующие вопросы. С 4 до 7 лет можно заметить затруднения в построении

придаточных предложений с союзным словом который. Появляется использование правильного чередования, ударения, рода, редких оборотов речи, числительных. Дети окончательно овладевают всеми типами склонений, иногда нарушается согласование числительного с существительным в косвенных падежах. При образовании новых глагольных форм происходит сбой в закономерности чередования гласных и согласных в корне слова.

После 5 лет дети демонстрируют способность самостоятельно образовывать глаголы, используя другие части речи как основу. На данном этапе происходит усвоение согласования прилагательных в различных падежах с другими словами в предложении. Выбор и использование предлогов становится более разнообразным. В речи появляется деепричастие сидя. С 4 лет 6 месяцев дети начинают проявлять интерес к объяснению значения слов, опираясь на их суть. С 5 лет задумываются о грамматическом роде существительных и начинают осознавать существование синонимов [21].

Проанализировав схему, предложенную А. Н. Гвоздевым, можно подвести следующие итоги: словоизменение – непростой процесс, и в ходе своего развития ребенок проходит длительный и трудный путь освоения этой операции [35].

1.2. Особенности нарушений словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня

Т. Б. Филичева относит к III уровню общего недоразвития речи те случаи, когда у ребёнка уже есть развёрнутая фразовая речь, однако остаются отдельные лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения [35].

Дети пользуются простыми предложениями в самостоятельной речи, достаточно подробно описывают картинки и события, однако в их высказываниях регулярно присутствуют аграмматизмы, которые заметно искажают общий рисунок высказывания и снижают его коммуникативную ценность.

Процесс словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня протекает значительно медленнее, чем у их ровесников с типичным речевым развитием. Системные нарушения усвоения навыков словоизменения затрагивают операции согласования, управления и чередования морфем. В результате возникают стойкие морфологические аграмматизмы: смешение близких по семантике морфем, использование неподходящих окончаний, унификация парадигм, пропуски необходимых грамматических показателей и замена сложных форм более простыми [36].

Анализ аграмматизмов показывает, что наиболее выраженные трудности наблюдаются при словоизменении существительных. Дети испытывают серьёзные проблемы с дифференциацией падежных форм, особенно в косвенных падежах. В родительном падеже множественного числа часто происходит грубая унификация окончаний: вместо нормативных вариантов («стульев», «кошек», «ламп») дети употребляют продуктивное окончание -ов («стулов», «кошков», «лампов»). Замена нужного падежа более простым именительным или винительным встречается регулярно («мы ели варенье из малина» вместо «из малины», «я учусь в красивой школа» вместо «в красивой школе»). Дифференциация единственного и множественного числа также остаётся неустойчивой: дети либо сохраняют форму единственного числа при описании множественности предметов («один стол – много стол»), либо, напротив, неправильно образуют множественное число («ухо – ухи», «перо – перов»).

Согласование прилагательных с существительными вызывает значительные затруднения, особенно в косвенных падежах и в родительном падеже множественного числа. Наиболее частыми ошибками являются нарушения родового и числового согласования: «белое снег», «красивая цветок», «красная мяч», «большой тарелка». Прилагательные нередко употребляются после существительных или вообще остаются в неизменяемой форме, что приводит к нарушению грамматической связи внутри словосочетания.

Особенно разнообразны и стойки глагольные аграмматизмы. Дети с общим недоразвитием речи III уровня испытывают выраженные трудности в изменении глаголов по числу, роду, времени и виду. Наиболее частыми ошибками являются нарушения согласования глагола с подлежащим. В прошедшем времени регулярно смешиваются родовые формы: «мама пришел» вместо «мама пришла», «папа играла» вместо «папа играл», «солнце светила» вместо «солнце светило». Форма среднего рода практически не используется или заменяется мужским либо женским родом («яблоко упал», «окно разбился»).

Ошибки в числе глаголов также очень распространены: «девочки катается» вместо «девочки катаются», «мальчики рисует» вместо «мальчики рисуют». Дети часто сохраняют глагол в единственном числе даже при множественном подлежащем или, наоборот, ставят множественное число при единственном подлежащем.

Смешение видов глагола приводит к нарушению передачи временной последовательности действий: «девочка одевается» вместо «девочка оделась» (при описании завершённого действия), «мама собирает цветы» вместо «мама собрала цветы». Несовершенный вид часто заменяет совершенный и наоборот.

Возвратные глаголы представляют собой одну из наиболее проблемных и стойких зон глагольного словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Возвратная частица -ся/-сь вызывает у детей серьёзные затруднения как в плане её правильного присоединения к основе глагола, так и в плане понимания её семантической роли (действие, направленное на самого субъекта, или взаимное действие) [39]. Наиболее типичные ошибки можно разделить на несколько устойчивых групп, которые встречаются практически у каждого ребёнка данной категории:

1. Полное опущение возвратной частицы: «мальчик моет» вместо «мальчик моется», «девочка одевает» вместо «девочка одевается», «дети смеют» вместо «дети смеются», «собака кусается» вместо правильного употребления, «я бою»

вместо «я боюсь», «мы радуем» вместо «мы радуемся», «ребёнок прячет» вместо «ребёнок прячется», «они дерут» вместо «они дерутся».

2. Неправильное или искажённое присоединение частицы: «оделасья», «умываюсья», «каталсяя», «спряталсяя», «разбилсяя», «причесаласья», «моетсяя», «одеваетсяя», «боюсья», «смеётсяя».

3. Удвоение или гиперкорректное добавление частицы: «моетсяя», «смеётсяя», «одеваетсяя», «боюсья», «каталсяя».

4. Смешение возвратных и невозвратных форм одного и того же глагола: «девочка причесала» вместо «девочка причесалась», «мальчик закрыл дверь» вместо «мальчик закрылся» (когда речь идёт о том, что дверь закрылась сама), «ребёнок радует маму» вместо «ребёнок радуется», «дети дерут» вместо «дети дерутся».

5. Ошибки при образовании возвратных глаголов от невозвратных основ: «я бою» вместо «я боюсь», «мы катаем» вместо «мы катаемся», «дети прячут» вместо «дети прячутся», «я мою» вместо «я моюсь».

6. Нарушения в прошедшем времени: «я умыл» вместо «я умылся», «мы катали» вместо «мы катались», «она одела» вместо «она оделась», «он спрятал» вместо «он спрятался».

7. Неправильное употребление в будущем времени: «завтра я одену» вместо «завтра я оденусь», «мы будем смеять» вместо «мы будем смеяться», «я буду боя» вместо «я буду бояться».

8. Ошибки при описании взаимных действий: «дети дерут» вместо «дети дерутся», «мальчики толкают» вместо «мальчики толкаются», «девочки целуют» вместо «девочки целуются».

В связной речи эти ошибки выглядят особенно грубо и устойчиво. При описании серии сюжетных картинок дети могут сказать: «Девочка одевает, потом она моет руки, потом она причесала, потом она пошла гулять и там катала с горки». Здесь возвратная частица отсутствует практически во всех глаголах, что делает высказывание грамматически неправильным и менее естественным. При пересказе

событий возвратные глаголы систематически заменяются на простые: «Мама одела ребёнка» вместо «Мама оделась» (если описывается, что мама сама оделась), «Дети катали с горки» вместо «Дети катались с горки», «Мы спрятали за дерево» вместо «Мы спрятались за дерево», «Они дерут друг друга» вместо «Они дерутся».

Такие ошибки объясняются не только недостаточным усвоением морфологической модели присоединения частицы -ся, но и слабым пониманием семантики возвратности (действие, направленное на самого субъекта, или взаимное действие). Дефицит внимания и вербальной памяти усугубляет проблему: ребёнок быстро забывает правило, не удерживает его в рабочей памяти и не может применить в спонтанной речи. В результате речь становится менее точной, аграмматизмы приобретают стойкий характер и начинают отрицательно влиять на формирование связного высказывания, навыков письма и понимания учебного материала. Глагольные и особенно возвратные аграмматизмы затрудняют не только устную речь, но и переход к письменной речи, поскольку ребёнок переносит те же ошибки в диктанты и изложения.

Согласование существительных с числительными представляет собой отдельную зону грубых аграмматизмов. Дети часто нарушают требуемый родительный падеж после числительных два, три, четыре («два шаров», «два медведь», «три коты»). При составных числительных ошибки становятся ещё грубее.

Предложно-падежные конструкции остаются одним из наиболее уязвимых участков. Дети пропускают, заменяют или неправильно сочетают предлоги с падежными окончаниями. Особые сложности возникают при употреблении сложных предлогов (из-под, из-за) и при выражении пространственных отношений. Нередко предлог употребляется, а существительное остаётся в именительном падеже или, наоборот, правильное окончание сочетается с неверным предлогом («под коробком – в», «из-за коробка – за») [40].

Морфологические искажения проявляются также в игнорировании редукции гласных («лёд – лёды»), чередований согласных («ухо – ухи», «бежит –

бегёт»), изменений суффиксов («друг – други») и фиксированного ударения («стол – стОлы»). Супплетивные формы искажаются особенно грубо («ребёнок – ребёнки», «человек – человеки»).

Дефицит внимания и вербальной памяти усугубляет перечисленные проблемы. Ребёнок быстро забывает сложные инструкции, не удерживает правило в рабочей памяти и не может применить его в спонтанной речи. Это приводит к общему обеднению высказываний, избеганию сложных грамматических конструкций и снижению коммуникативной активности. В результате речь становится менее информативной, аграмматизмы приобретают стойкий характер и начинают отрицательно влиять на формирование связного высказывания, навыков письма и понимания учебного материала.

Таким образом, у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается системное, выраженное недоразвитие словоизменения, которое затрагивает все основные части речи и наиболее ярко проявляется в наиболее сложных морфологических операциях, особенно в глагольных формах и возвратных глаголах. Эти особенности требуют целенаправленной, дифференцированной коррекционной работы уже на начальном этапе школьного обучения [11].

Т.Б. Филичева подчеркивает, что при ОНР IV уровня у детей имеется развернутая фразовая речь, фонетические и фонематические нарушения минимальны или компенсированы; однако сохраняются отдельные недостатки лексико-грамматического строя речи [32]. Речь таких детей в целом понятна, объем высказываний достаточен, но иногда заметна ограниченность словарного запаса (особенно при использовании обобщающих и отвлеченных понятий) и некоторые грамматические ошибки. Как указывает Т. Б. Филичева, у детей с ОНР IV уровня могут наблюдаться трудности в образовании сравнительных конструкций, в употреблении сложных синтаксических оборотов. На уровне словоизменения у них допускаются отдельные ошибки, которые в речи нормально развивающихся сверстников уже отсутствуют.

По данным Т.Б. Филичевой, при ОНР IV уровня грамматические ошибки встречаются реже и не такие грубые, как при III уровне. Но они стойкие [32]. В речи таких детей нет множественных аграмматизмов. Фраза развёрнутая. Однако почти у каждого ребёнка есть 1-2 устойчивых грамматических сбоя. Например, один ребёнок постоянно ошибается в родительном падеже множественного числа. Другой – в роде глагола прошедшего времени. Третий – в управлении с предлогом. Если смотреть на группу в целом, то набирается весь спектр ошибок. Но каждый конкретный ребёнок демонстрирует только отдельные трудности.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова подтверждают: даже когда речь кажется благополучной (IV уровень), грамматический строй ниже нормы [19]. В их эксперименте 90% дошкольников без речевых нарушений показали высокий уровень развития грамматики. Дети с ОНР того же возраста высокого уровня почти не достигли. В основном у них были средний и низкий уровни [19]. По данным другого их исследования, способность к словоизменению у детей с ОНР примерно в два раза ниже, чем у сверстников с нормальной речью. Данные получены на дошкольниках, но у младших школьников тенденции те же. К 7–8 годам часть детей с ОНР немного продвинулась в грамматике. Но они всё равно отстают от нормы. Особенно в сложных случаях: родительный падеж множественного числа, согласование в прошедшем времени, управление с предлогами и числительными.

1.3. Современные подходы логопедической работы по коррекции нарушений словоизменения

Определение стратегии логопедической деятельности предполагает изучение уже имеющихся методик.

Проанализируем методики, предложенные современной логопедической школой.

1. Р. И. Лалаева: модульный и структурированный подход. Подход Раисы Ивановной основан на психолингвистическом анализе, в котором процесс

порождения речи рассматривается как сложная многоуровневая операция. Словоизменение в этом подходе — это не механическое заучивание окончаний, а прежде всего усвоение грамматических конструкций. Этот подход направлен на понимание речевых операций.

Суть подхода: работа над коррекцией нарушений словоизменения построена на принципе «от простого к сложному». Р. И. Лалаева разработала четкий алгоритм подачи материала, учитывающий онтогенез и лингвистическую сложность, например, конкретная последовательность изучения падежей: винительный, родительный, дательный, творительный. Если рассматривать тему «Множественное число существительных», то путь изучения будет начинаться с ударного окончания и простой основы (кот – коты; стол – столы). Второй этап включает безударное окончание при простой основе (слива - сливы, туча - тучи). Третий этап - ударное окончание с чередованием звуков (лев - львы). Четвёртый этап представляет собой безударное окончание в сочетании с чередованием или изменением основы (перец - перцы, дятел - дятлы). Завершающий этап - дифференциация усвоенных форм. В подходе Р. И. Лалаевой присутствует акцент на дифференциацию, например сравнение видов глаголов: «Где девочка моет? (процесс), а где вымыла? (результат)». Также Р. И. Лалаева утверждает, что словоизменение не отрабатывается изолировано, а только в контексте фразы, засчет этого в ее подходе можно отметить синтаксический подход. Одно из классических упражнений – восстановление деформированного предложения.

2. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина: комплексно-уровневый подход для детей с общим недоразвитием речи.

Суть подхода: логопедическая работа строится строго по уровням речевого развития и тесно связана с формированием словаря. Авторы также основываются на принципе «От простого к сложному» и опираются на онтогенез. Предложенный порядок изучения последовательности падежей: именительный, винительный, дательный, творительный. В этом подходе прослеживается тесная связь фонетики и грамматики: сначала развивают фонематический слух, то есть учат ребенка

«слышать звук», затем ставят его, и потом на конкретном звуковом материале отрабатывают изменения слов, например, на занятии по дифференциации звуков [С] и [Ш], учитель-логопед параллельно отрабатывает грамматическую конструкцию с предлогом «без»: «Миска – нет миски», «Мишка – нет мишки». Работа формируется на максимальном использовании моделей предложений и вопросов вместо объяснения абстрактных правил. Дети усваивают грамматические формы через многократное проговаривание в специально организованных речевых ситуациях. К примеру, местоимения «мой – моя»: детям раздают картинки и учат спрашивать: «Чья кукла? Моя кукла». Уровневый подход заключается в том, что детей делят на определенные подгруппы, основываясь на их уровне речевого развития, то есть если ребенок не может составить фразу, его не учат падежам – сначала учат понимать речь. Также в этом подходе грамматика всегда привязана к конкретной теме, то есть нельзя изучать падежи на абстрактных словах – только на тех, которые ребенок сейчас проходит в лексическом словаре.

3. Т. А. Ткаченко: символично-сенсорный подход. Этот подход часто называют «наглядное моделирование» или «система символов». Т. А. Ткаченко предложила заменить абстрактные правила на конкретные зрительные образы. Алгоритм работы в этом подходе строится от визуального к вербальному: составление рассказа по действию, составление рассказа по серии картинок, составление рассказа по сюжетной картинке, описательный рассказ о предметах.

Суть подхода: использование системы цветовых и графических символов. Работать со словоизменением без понимания структуры слова невозможно, поэтому Т. А. Ткаченко начинает с базы – кодирования звуков через зрительные образы: гласные (красный цвет; звук [А] – большой круг, [У] – маленький круг и так далее), согласные (синий цвет; звук [П] – паровоз пыхтит, звук [М] – коровы мычит и так далее). Также Т. А. Ткаченко кодирует не только звуки, но и сами слова переводит в схемы: существительные – зеленый круг, прилагательные – волнообразная линия синего цвета, окончания выделяются отдельным цветом или формой. Например, чтобы изменить слово по падежам, ребенок сначала видит схему предложения из

цветных полосок и символов. Зеленый кружок (существительное) меняет свой «хвостик» (окончание) в зависимости от вопроса, то есть ребенку дают слово «Лиса» и показывают схему: «Нет (перечеркнутый круг) зеленого кружка с красным хвостиком», проговаривая задание: «Посмотри, кого нет? Лисы». При этом ребенок видит, что «хвостик» (окончание) меняется на схеме и подбирает нужную букву. Вдобавок к этому, Т. А. Ткаченко разработала схемы для составления описательных рассказов (мнемотаблицы), что помогает отрабатывать согласование слов внутри предложения.

Проанализировав предложенные подходы, можно заметить, что они имеют как сходные черты, так и отличительные. Например, во всех подходах присутствует поэтапность, построенная на принципе «От простого к сложному» и онтогенезе. Также в каждом из подходов можно наблюдать отказ от абстрагированных правил и переход к визуализации или многократному повторению. Более подробный анализ отличий и сходств представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ современных подходов к логопедической работе по коррекции нарушений словоизменения

Критерий	Р. И. Лалаева	Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина	Т. А. Ткаченко
1	2	3	4
Базовый подход	Психолингвистический	Программно-целевой	Символьно-сенсорный
Главная идея	Понимание механизма ошибки	Четкая программа обучения от простого к сложному (по уровням речевого развития)	Кодирование букв и окончаний цветом/формой

1	2	3	4
Последовательность	От вопроса к значению падежа и к окончанию	Строгая: от звуков к слогу, от фразы к рассказу. Фиксированные сроки (2 года)	От кодирования звуков к кодированию слов и к фразе по схеме
Главная «фишка»	Задавание вопросов, разбор ошибки	Модели предложений	Мнемотаблицы и символы

Выводы по главе 1

Были рассмотрены теоретические вопросы. А именно: как развиваются навыки словоизменения у детей без речевых нарушений и у детей с ОНР III и IV уровней. У детей с ОНР III и IV уровней есть определённые трудности в словоизменении. Это мешает их нормальному развитию.

Выводы опираются на работы учёных, изучавших словоизменение. У детей с ОНР формирование словоизменения идёт иначе, чем у сверстников без нарушений. Трудности видны в трёх областях: использование предложно-падежных конструкций, изменение слов по падежам, построение рассказов.

При анализе литературы мы изучили авторские методики. Методы и приёмы разрабатывали Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина, Т. А. Ткаченко.

Изученная теоретическая база позволила выделить подходящую для нашего проекта технологию, и соответствующие методы и приемы по коррекции навыков словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

ГЛАВА 2. ПРЕДПРОЕКТНЫЙ ЭТАП ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III И IV УРОВНЕЙ

2.1. Организация и методика проведения предпроектного этапа

В предыдущей части работы были рассмотрены особенности формирования и нарушений словоизменения, то на данном этапе внимание сосредоточено на том, как эти особенности проявляются у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней. С учетом этих особенностей этим была организована работа, направленная на выявление действительного состояния грамматического строя речи у детей и получение объективных данных для последующего анализа.

Организация констатирующего этапа предполагала продуманную структуру, включающую выбор базы, определение состава участников, подбор диагностических методик и создании условий, максимально приближённых к естественной речевой деятельности. В качестве базы эксперимента были выбраны два общеобразовательных учреждения, в которых обучаются первоклассники данной категории.

В экспериментальную выборку были включены первоклассники, имеющие заключение логопеда о наличии общего недоразвития речи III и IV уровней. При отборе учитывались следующие критерии: сохранный слух, отсутствие интеллектуальных нарушений, обучение по общеобразовательной программе, а также наличие системных трудностей в грамматическом оформлении речи. В результате были сформированы две группы обучающихся из разных образовательных учреждений, позволяющие провести углубленное изучение и сопоставительный анализ.

Особое внимание уделялось условиям проведения диагностики. Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком, что позволило более точно зафиксировать особенности выполнения заданий, характер ошибок и уровень понимания инструкции. В процессе выполнения заданий велось наблюдение за

поведением ребёнка, его реакциями, степенью уверенности, что дало возможность дополнить количественные данные качественными характеристиками [6].

Методика проведения констатирующего эксперимента основывалась на использовании апробированных логопедических диагностических материалов, позволяющих всесторонне оценить состояние словоизменения. В качестве основного инструмента была выбрана методика исследования грамматического строя речи, включающая задания на изменение слов различных частей речи, их согласование и употребление в контексте. Дополнительно использовались элементы экспресс-диагностики устной речи, что позволило получить более целостную картину.

Для обучающихся с общим недоразвитием речи III и IV уровней была отобрана тестовая методика диагностики устной речи младшего школьного возраста, автором которой является Т.А. Фотекова. Для удобства использования методика предложена в двух вариантах: сокращенная экспресс-диагностика и полная. В данной работе был выбран полный вариант диагностики, так как он дает возможность более тщательно исследовать все стороны речи [37].

В данной методике применяются речевые пробы, предложенные Р. И. Лалаевой в 1988г. и Е. В. Мальцевой (1991 г.). Методика включает шесть серий. В первой исследуется сенсомоторный аспект речи. Вторая серия проверяет навыки языкового анализа. Третья направлена на грамматический строй речи. Четвёртая оценивает словарный запас и словообразование. Пятая серия рассматривает понимание логико-грамматических отношений. Шестая посвящена связной речи. Рассмотрим третью серию методики, так как она включает в себя задания на грамматику, с фокусом на словоизменение.

1. В рамках первой серии проверялось умение повторять предложения. Использовались следующие образцы: «птичка свила гнездо», «в саду много красных яблок», «дети катали из снега комки и делали снежную бабу», «Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно», «на зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади». Логопед зачитывал предложение один или два раза,

после чего просил учащегося повторить его максимально точно. Инструкция: «Внимательно послушай предложения и постарайся повторить их как можно вернее». Оценивалось воспроизведение так: 1 балл за правильный и точный повтор, 0,5 балла за пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения, 0,25 балла за пропуск частей предложения, ещё 0,25 балла за пропуск частей предложения с искажением смысла и структуры либо замену на прямую речь, а также если предложение осталось незаконченным. 0 баллов ставилось при отсутствии воспроизведения.

2. Для оценки способности к верификации предложений были подобраны следующие примеры: «собака вышла в будку», «по морю плывут корабль», «дом нарисован мальчик», «хорошо спится медведь под снегом», «над большим деревом была глубокая яма». Логопед давал инструкцию: «Я буду озвучивать предложения, и если в них обнаружатся ошибки, постарайся их исправить». Система оценки выглядела так. 1 балл ставился за то, что ошибка найдена и исправлена правильно. 0,5 балла - ошибка выявлена, но при исправлении допущены небольшие неточности (пропуск, перестановка или замена слов, нарушение порядка слов). 0,25 балла - ошибка замечена, но не исправлена либо попытка исправить её содержит грамматические ошибки. 0 баллов - ошибка не обнаружена.

3. В следующем задании требовалось составить предложения из слов, данных в начальной форме. Для этого предлагались следующие наборы: «мальчик, открыть, дверь»; «сидеть, синичка, на, ветка»; «груша, бабушка, внучка, давать»; «Витя, косить, трава, кролики, для»; «Петя, купить, шар, красный, мама». Логопед давал инструкцию: «Я буду называть слова, а ты постарайся создать из них предложения». Слова зачитывались один раз. Оценка проводилась по четырём уровням. 1 балл получало верно составленное предложение. 0,5 балла ставилось при нарушении порядка слов. 0,25 балла выставлялось в случаях пропусков, добавлений или замен слов, а также при наличии аграмматизмов или незначительных смысловых неточностей. 0 баллов означало смысловую неадекватность либо отказ от выполнения задания.

4. Четвёртое задание заключалось в добавлении пропущенных предлогов в предложения. Использовался следующий речевой материал: «Лена наливает чай ... чашки», «почки распустились ... деревьях», «птенец выпал ... гнезда», «щенок спрятался ... крыльцом», «пес сидит ... конуры». Инструкция: «Сейчас я прочитаю предложения, а твоя задача – найти и произнести недостающее слово».

5. Задание оценивалось как более сложное, поэтому предусматривалось два вида помощи. Первый вид – стимулирующая помощь: «Неверно, подумай ещё!». Второй вид – наводящий вопрос к пропущенному предлогу, например: «Наливает чай куда?». Критерии оценки: 1 балл за правильный ответ без помощи; 0,5 балла за правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла за правильный ответ после наводящего вопроса. 0 баллов ставилось, если ни первый, ни второй вид помощи не привели к верному ответу. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Речевой материал: стол, стул, окно, звезда, ухо. Инструкция: «Один – дом, а если их много, то это – дома. Один стол, а много – это...», «Один – дом, а много чего? – Домов. Один стол, а много чего? – ...». Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – форма образована неверно; 0 баллов – невыполнение [22].

Оценивание результатов:

Максимальное количество баллов за обследование всех компонентов речи – 200. При оценке результатов выводится процент успешности выполнения заданий. Выделяются 4 уровня успешности выполнения:

4 – 100-80%

3 – 79,9-65%

2 – 64,9-50%

1 – 49,9% и ниже.

Чтобы получить индивидуальный речевой профиль следует: взять количество баллов за серию «х» умножить на 100 и разделить на максимально возможный результат: 1, 3, 4 серия – 50; 2 и 5 серия – 10; 6 серия – 30.

Выбранная методика позволяет провести более детальный анализ навыков словоизменения, её можно использовать как в качестве экспресс теста, так и в качестве всестороннего изучения этого аспекта. Это достигается за счет включения существенных элементов диагностического процесса и выделения возможности отдельного изучения понимания речи [41].

2.2. Результаты предпроектного этапа у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня

После сбора данных и завершения всех этапов работы провели анализ полученного материала. Выделены две чёткие группы по успешности выполнения заданий. Эти группы показывают, насколько сформирован навык словоизменения у обучающихся. Первая группа — средний уровень успешности. Вторая группа — низкий уровень.

Понимание обращённой речи проверялось отдельно. Использовалось задание «Повторение предложений». У всех участников понимание речи сформировано на достаточном уровне. При повторении предложений встречались отдельные ошибки. Но эти ошибки не были грубыми и не носили системного характера. Они не мешали общению. Качество понимания речи оценено как удовлетворительное. Так, при наличии некоторых затруднений в словоизменении, базовое восприятие речи у обучающихся сохранно. Этот факт важен для планирования коррекционной работы. Логопед может опираться на сохранное понимание инструкций и заданий. Ошибки при повторении предложений касались в основном порядка слов или пропуска второстепенных членов. Смысл фразы дети улавливали правильно. Ни у кого из участников не зафиксировано полного искажения смысла предложения. Следовательно, фонематическое восприятие и слухоречевая память находятся в пределах, достаточных для обучения.

При выполнении задания на верификацию предложений у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня возникли следующие сложности. Дети не

замечали ошибок в деформированных предложениях и, соответственно, не исправляли их. В тех случаях, когда ошибка всё же выявлялась, исправления либо оказывались некорректными, либо отсутствовали вовсе. Это связано с тем, что у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня чаще встречаются затруднения в согласовании различных частей речи, в их склонении и отличении категорий рода [14].

Результаты задания на составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме вызывает значительные трудности и показали, что обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня допускают ошибки в изменении и согласовании частей речи в различных падежах, особенно в родительном, дательном и предложном падежах. Обучающиеся часто смешивают падежи друг с другом.

У большинства обучающихся было выявлено нарушения порядка слов в предложении, у части замечались пропуски слов. Обучающиеся столкнулись с особой сложностью в постановке слова из начальной формы в другой падеж.

Задание на использование предложно-падежных конструкций показало следующие результаты: первоклассники с общим недоразвитием речи III уровня допускают ошибки, касающиеся как выбора, так и употребления предлогов в своей речи. Большие трудности возникают при использовании сложных предлогов, таких как «возле, около, из-за». В связи с этим грубые ошибки в использовании падежей объясняются недостаточной сформированностью навыка использования предложно-падежных конструкций [27].

Результаты исследования образования существительных множественного числа в именительном и родительном падежах показали, что обучающиеся относительно успешно образуют существительные множественного числа в именительном падеже, но при использовании родительного падежа возникают затруднения.

Текущий анализ направлен на оценку уровня сформированности навыков словоизменения. Было установлено, что у всех десятирых обучающихся

наблюдаются признаки общего недоразвития III уровня. В приведенной ниже таблице представлены все показатели, характеризующие степень развития у каждого ученика данного умения.

Таблица 2. Исследование навыка словоизменения на констатирующем этапе исследования

Задания	Реб. 1	Реб. 2	Реб. 3	Реб. 4	Реб. 5	Реб. 6	Реб. 7	Реб. 8	Реб. 9	Реб. 10
Повторение предложений	10	8,5	9,25	10	9,5	8,25	10	9,25	10	8,5
Верификация предложений	7	5,75	6	6,25	5,5	4,5	7,25	5	5,5	5,5
Составление предложений из слов, предъявляемых в нач. форме	6,25	5,75	5	4,25	4,5	4,75	4	6,5	3,75	5
Добавление предлогов в предложения	5,75	6	5,25	4,5	7,25	5	3,5	6,75	4,5	3,75
Образование сущ. мн. ч. в им.п и род. п.	5,25	7	6,5	5,25	4,75	4,5	7,75	6,75	5,5	5
Сумма баллов	34, 25	33	26	30, 25	36	27	32,5	34, 25	29, 25	27, 75

После подсчета результатов и количественного анализа, были выделены следующие проценты: средний уровень(45 – 79,9%) – семь первоклассников с III уровнем общим недоразвитием речи низкий уровень (<45%) – три первоклассника с общим недоразвитием речи III уровня. Представим полученные данные графически на рисунке 1.

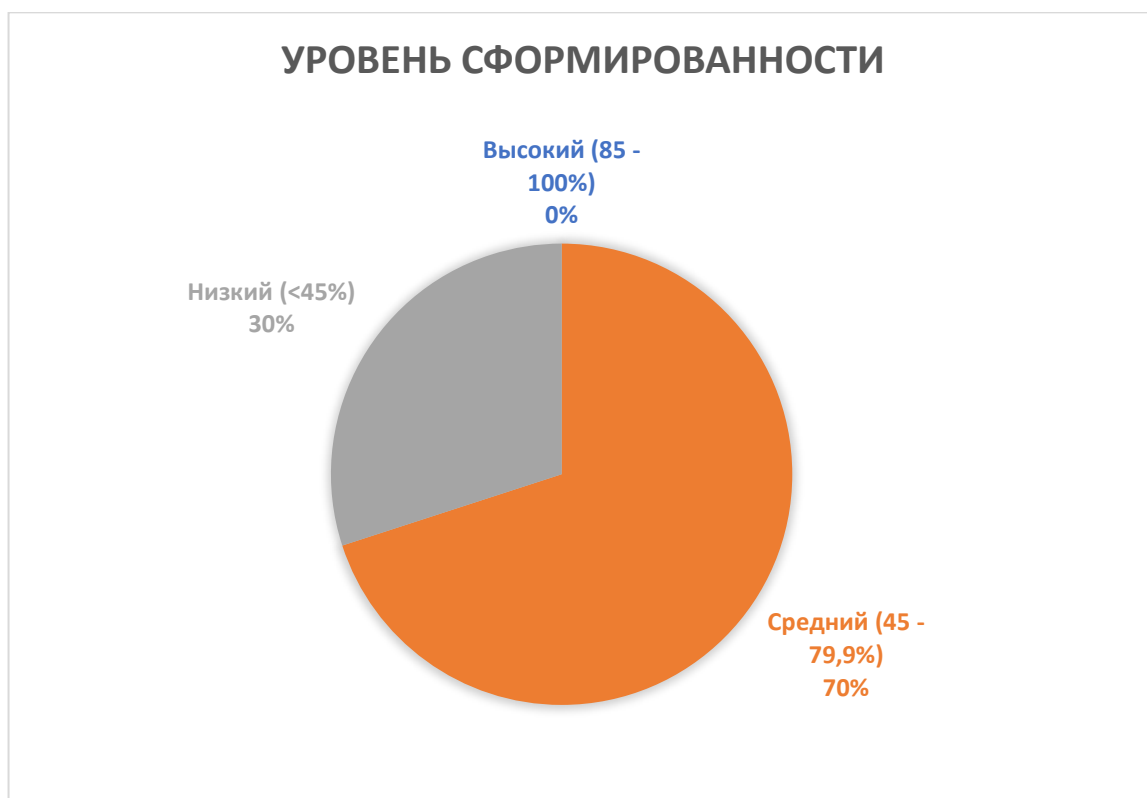


Рисунок 1. Распределение уровней сформированности словоизменения у первоклассников с ОНР III уровня

На рисунке 1 представлено, что у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня преобладает средний уровень сформированности навыка словоизменения (70%).

2.3. Результаты предпроектного этапа у обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня

Мы обработали результаты первоклассников с четвёртым уровнем общего недоразвития речи отдельно. Причина простая. При третьем уровне нарушения носят системный характер. Ребёнок допускает ошибки во всех основных разделах грамматики: склонении, согласовании, спряжении, употреблении предлогов. При четвёртом уровне картина иная. По данным литературы, у этих детей лексико-грамматические и фонетико-фонематические пробелы остаются, но они локальнее. Общая фразовая речь развёрнута, бытовые конструкции ребёнок строит в целом правильно. Однако при усложнении задания, при появлении редких форм или при

необходимости быстро переключиться с одного типа окончания на другой начинаются сбои. Гвоздев и более поздние авторы, включая Филичеву и Чиркину, описывали это как «стёртую» или «негрубую» форму недоразвития. На практике это означает, что ошибки не лезут на каждом слове, но на конкретных грамматических операциях они устойчивы и повторяются из раза в раз [25].

Мы взяли 12 детей с заключением ОНР IV уровня. Возраст всех – первоклассники, примерно 7-8 лет. Обследование проводилось по методике Фотековой. В этой методике есть задания на повторение фраз, добавление предлогов, изменение существительных по падежам, согласование прилагательных с существительными, образование множественного числа и так далее. Нас интересовал именно блок словоизменения, хотя общий балл тоже считали, чтобы определить уровень по шкале.

Каждый ребёнок выполнял задания в индивидуальном темпе. Мы фиксировали не только правильные ответы, но и типы ошибок: замены окончаний, ошибки в предлогах, нарушение согласования в роде или числе. Потом переводили сырые баллы в проценты по стандартной формуле. Шкала для определения уровня была взята из той же методики. Автор выделяет четыре градации. Высокий уровень (80% и выше) означает, что ребёнок практически не ошибается или допускает единичные неточности, не нарушающие понимание. Средний (65-79,9%) – ошибки есть, но в основном ребёнок справляется, структуры не разрушены. Уровень ниже среднего (45-64,9%) – системные затруднения, много замен, пропусков, но часть заданий выполнена верно. Низкий (менее 45%) – ребёнок не справляется с большинством проб, может давать аграмматичные формы или отказываться от ответа [41].

Что получилось у нашей группы. Сразу заметим: разброс индивидуальных результатов крупный. Минимальный процент успешности – 60, максимальный – 91,7. Разница в 31,7 процентных пункта. Это большой интервал для одной нозологической группы. Если бы все дети демонстрировали примерно одинаковую степень недоразвития, разброс был бы в пределах 10-15 процентов. Здесь же мы

видим детей, которые по формальному критерию попадают в диапазон «ниже среднего» (60% это граница, по шкале Фотековой с 45 до 64,9%), и детей, которые уже достигли высокого уровня (91,7% это больше 80). Значит, логопедическое заключение ОНР IV уровня скрывает за собой неоднородную группу.

Причин может быть несколько. Первая – разная длительность или качество предыдущей коррекционной работы. Вторая – индивидуальные компенсаторные возможности ребёнка. Третья – не всегда строгое применение критериев при постановке диагноза на ПМПК. Для нашей проектной работы это важно. Если мы делаем грамматический конструктор для всей категории, он должен быть гибким. Для одних детей нужны простые базовые операции (различение единственного и множественного числа, именительный и винительный падежи). Другим уже можно предлагать сложные предлоги, чередования в основе, родительный падеж множественного числа с нулевым окончанием.

Мы свели все индивидуальные данные в таблицу. В ней для каждого ребёнка указали: суммарный балл, процент выполнения, уровень по шкале Фотековой. Также отдельно выписали типичные ошибки. Например, у троих детей была проблема с согласованием прилагательного с существительным в среднем роде. У пятерых – смешение окончаний творительного и предложного падежа. У двоих – устойчивая замена формы «дятлы» на «дятели» и «перцы» на «перцы» без чередования. Такая детализация нужна, чтобы потом привязать задания конструктора к реальным трудностям, а не к абстрактным категориям.

После таблицы мы перешли к группировке по уровням. По методике Фотековой, высокий уровень получили пятеро детей из 12. Их результаты от 80 до 91,7%. Средний уровень (от 65 до 79,9%) получили четверо. Уровень ниже среднего (от 45 до 64,9%) получили трое. Низкого уровня (менее 45%) не было ни у кого. Это подтверждает, что группа действительно соответствует четвёртому уровню: нет тяжёлых запущенных случаев, но треть детей всё ещё находятся в зоне риска (ниже среднего).

Если посчитать процентное соотношение, то 41,7% детей показали высокий уровень, 33,3% средний и 25% ниже среднего. Эти данные мы использовали для построения гистограммы. Гистограмма наглядно показывает, что распределение смещено к верхней границе, но есть заметный «хвост» из детей с результатами около 60 процентов.

Таким образом, обследование 12 первоклассников с ОНР IV уровня дало следующие результаты. У большинства навыки словоизменения сформированы на среднем и высоком уровне, однако почти четверть группы нуждается в целенаправленной работе.



Рисунок 2. Результаты обследования детей с общим недоразвитием речи IV уровня.

Представленные данные позволяют наглядно отразить структуру распределения уровней и могут быть непосредственно использованы для построения гистограммы, где по оси абсцисс будут представлены уровни, а по оси ординат — процент обучающихся.

Анализ распределения показывает, что наибольшую долю составляет средний уровень сформированности словоизменения – 58% обследованных (7

человек). Несколько меньшая, но также значительная часть обучающихся (42%, или 5 человек) демонстрирует высокий уровень, приближающийся к возрастной норме. Низкий уровень в выборке не зафиксирован.

Подобное распределение свидетельствует о том, что при IV уровне общего недоразвития речи наблюдается качественное улучшение по сравнению с III уровнем: существенно увеличивается доля обучающихся с высоким уровнем, а случаи выраженных нарушений становятся единичными. Однако доминирование среднего уровня указывает на незавершённость формирования словоизменительных навыков.

Более детальный анализ индивидуальных результатов позволяет уточнить характер выявленных особенностей. Обучающиеся, продемонстрировавшие высокий уровень, в целом успешно справляются с большинством грамматических задач, правильно используют падежные формы, согласуют слова в роде, числе и падеже, а также адекватно применяют глагольные формы. Вместе с тем даже в данной группе фиксируются отдельные ошибки, возникающие преимущественно в условиях усложнённого языкового материала или при необходимости быстрого речевого реагирования [11].

У обучающихся со средним уровнем сформированности словоизменения выявляются более выраженные трудности. Они проявляются в нестабильности использования грамматических форм, недостаточной автоматизации навыков, а также в наличии типичных аграмматизмов.

Мы отдельно проанализировали результаты серии заданий на словоизменение. Средний процент выполнения по группе – 70,3%. Это соответствует среднему уровню сформированности навыков. При этом индивидуальные результаты сильно различаются. Группа, как видим, неоднородна.

Если разобрать результаты по каждому заданию, становятся видны самые слабые места.

Относительно лучше выполняются задания на простые формы словоизменения, тогда как наибольшие затруднения вызывают более сложные

грамматические конструкции, требующие одновременного учёта нескольких языковых параметров. Это, в частности, относится к заданиям на согласование числительных с существительными, употребление предложно-падежных сочетаний и изменение форм слов в косвенных падежах [18].

Качественный анализ выполнения заданий показывает, что при IV уровне общего недоразвития речи ошибки носят иной характер по сравнению с III уровнем. Они становятся менее грубыми, более локальными и зачастую осознаются обучающимися. Отмечаются случаи самокоррекции, что свидетельствует о формировании элементов языкового контроля и развитии грамматического понимания русского языка.

Наблюдения за процессом выполнения заданий также подтверждают более высокий уровень сформированности речевой деятельности у данной категории обучающихся. Обучающиеся быстрее включаются в работу, лучше понимают инструкцию, проявляют заинтересованность и стремление к правильному выполнению заданий. Это положительно сказывается на результатах и обеспечивает их относительную стабильность.

Несмотря на положительную динамику, выявленные особенности свидетельствуют о том, что процесс формирования словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи IV уровня не завершён. Сохраняются трудности, которые могут оказывать влияние на успешность обучения, особенно в условиях повышенных требований к грамматической правильности речи.

Анализ собранной информации свидетельствует о том, что IV уровень общего недоразвития речи представляет собой стадию, находящуюся на границе между выраженными речевыми нарушениями и речевой нормой. С одной стороны, наблюдается значительное снижение количества ошибок и повышение уровня сформированности грамматических операций. С другой – сохраняются отдельные недостатки, требующие целенаправленной коррекционной работы.

Основные итоги, полученные на основе представленных данных, заключаются в следующем:

- преобладание среднего уровня сформированности словоизменения свидетельствует о частичной сформированности грамматических навыков;
- значительная доля высокого уровня указывает на положительную динамику развития речи;
- единичные случаи ниже среднего уровня подтверждают наличие индивидуальных различий внутри группы;
- отсутствие низкого уровня говорит о сравнительно благоприятном общем уровне речевого развития;
- сохраняющиеся ошибки носят преимущественно локальный характер и связаны со сложными грамматическими конструкциями;
- выявленная разнородность группы требует дифференцированного подхода в коррекционной работе.

Представленные результаты создают основу для последующего сравнительного анализа с данными по III уровню общего недоразвития речи и позволяют более точно определить направления коррекционно-логопедического воздействия.

Сопоставление результатов обследования первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней даёт возможность увидеть не только количественные, но и качественные различия в сформированности словоизменения между этими двумя группами. Сравнительный анализ ориентирован на выявление степени выраженности нарушений, характера аграмматизмов, устойчивости грамматических навыков и уровня их автоматизации.

Результаты констатирующего этапа демонстрируют, что при внешнем сходстве речевого статуса (наличие фразовой речи) внутренние механизмы грамматического оформления высказывания у данных групп существенно различаются. У обучающихся с III уровнем общего недоразвития речи отмечается выраженная несформированность морфологической системы, тогда как при IV

уровне фиксируется более высокий уровень её развития при сохранении отдельных трудностей.

Количественные показатели подтверждают данное различие. В группе детей с III уровнем общее распределение уровней сформированности словоизменения характеризуется преобладанием низких и средне-низких показателей. В группе детей с IV уровнем наблюдается смещение распределения в сторону более высоких значений, что отражает частичную компенсацию речевого дефекта.

С целью наглядного сопоставления результатов была проведена их обобщённая систематизация с последующим представлением в табличной форме, пригодной для построения гистограммы.

Перед представлением сравнительных данных следует отметить, что распределение уровней в группе III уровня характеризуется следующими показателями: отсутствие высокого уровня, преобладание уровня ниже среднего, наличие значительного процента низкого уровня. В группе IV уровня, напротив, фиксируется наличие высокого уровня, преобладание среднего уровня и отсутствие низкого.

Ниже представлены обобщённые данные, отражающие количественное и процентное распределение уровней сформированности словоизменения в двух группах.

Представленная структура данных позволяет непосредственно использовать её для построения гистограммы. Для каждой категории уровней формируются два столбца, отражающие показатели III и IV уровней общего недоразвития речи.

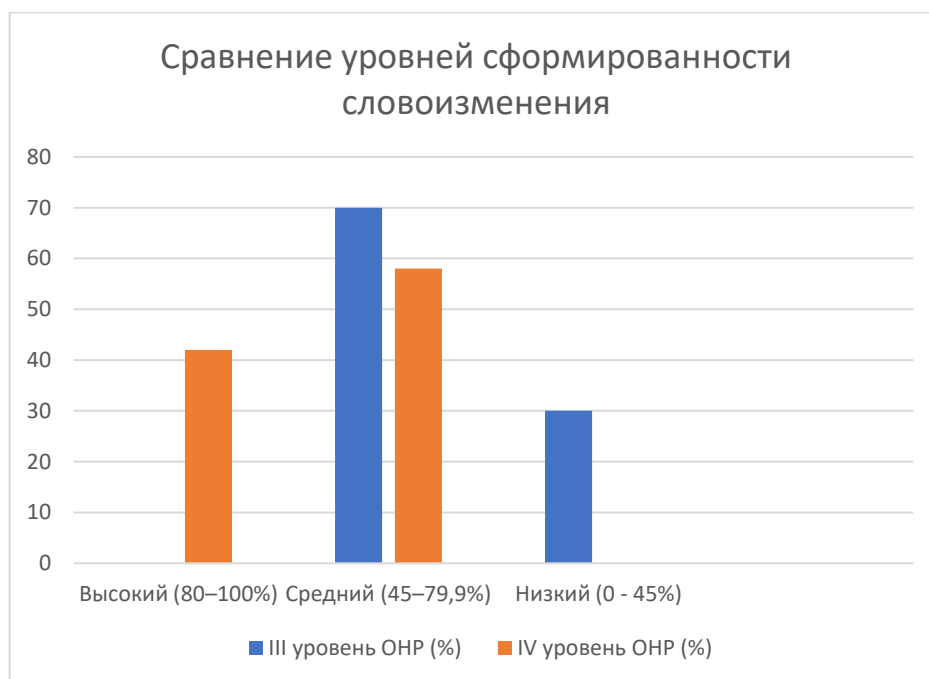


Рисунок 3. Сравнение уровней сформированности словоизменения у первоклассников с ОРП III и IV уровней

Сравнительный анализ распределения показывает выраженные различия между группами. В группе обучающихся, имеющих III уровень общего недоразвития речи доминирует уровень ниже среднего (50%), что указывает на недостаточную сформированность навыков словоизменения у половины обучающихся. Доля низкого уровня (20%) свидетельствует о наличии грубых нарушений грамматического строя речи. У детей с III уровнем средний уровень показали только 30%. Это небольшое количество учеников с относительно сформированными навыками. Высокого уровня нет. Морфологические трудности у этих детей выражены.

В группе с IV уровнем картина другая. Средний уровень здесь у половины группы (50%). Значит, у большинства навыки словоизменения частично сформированы. Высокий уровень получили 42% детей. Эти ученики по своему речевому развитию уже близки к возрастной норме. Уровень ниже среднего только у одного ребёнка (8%). Низкого уровня нет.

Сравним крайние значения. Низкий уровень есть только в группе с III уровнем. В группе с IV уровнем его нет. Это говорит о качественной разнице в

выраженности нарушения. При III уровне грамматика системно не сформирована. При IV уровне нарушения носят остаточный характер.

Различия проявляются не только в количественном распределении, но и в характере ошибок. У обучающихся с III уровнем аграмматизмы носят массовый, устойчивый и системный характер. Ошибки встречаются почти во всех категориях словоизменения. У первоклассников страдают склонение имён существительных, согласование с прилагательными, спряжение глаголов, а также употребление предложно-падежных конструкций. Отчётливо видно стремление к упрощению грамматики: дети унифицируют окончания и вместо сложных форм используют более простые.

У обучающихся с IV уровнем общего недоразвития речи ошибки имеют иной характер. Они становятся менее частыми, более локальными и часто связаны с усложнёнными языковыми ситуациями. Наиболее типичными являются трудности в употреблении редких форм, сложных падежных конструкций, согласовании числительных с существительными. При этом базовые грамматические операции в большинстве случаев сформированы и используются правильно.

Сравнение степени автоматизации навыков также выявляет значительные различия. У обучающихся с III уровнем грамматические действия носят нестабильный характер, требуют дополнительного контроля и часто выполняются с опорой на внешнюю помощь. У детей с IV уровнем наблюдается более высокая степень автоматизации: навыки применяются быстрее, с меньшим количеством ошибок и в более разнообразных речевых ситуациях.

Анализ выполнения заданий показывает, что у детей с III уровнем наблюдается выраженная зависимость от сложности материала. При увеличении грамматической нагрузки количество ошибок резко возрастает. У обучающихся с IV уровнем подобная зависимость выражена в меньшей степени: ошибки увеличиваются, но не носят столь резкого характера.

Существенным различием является и уровень осознания ошибок. Дети с III уровнем, как правило, не замечают собственных аграмматизмов и не стремятся к

их исправлению. У обучающихся с IV уровнем наблюдаются элементы самоконтроля: они могут обнаружить ошибку и попытаться её исправить, что свидетельствует о более высоком уровне языкового развития.

Сравнительный анализ позволяет также выявить различия в вариативности результатов внутри групп. В группе III уровня наблюдается относительная однородность показателей, сосредоточенных в зоне низких значений. В группе IV уровня, напротив, отмечается большая вариативность, что отражает индивидуальные различия в степени сформированности навыков.

Рассмотрение средних показателей выполнения заданий дополняет общую картину. В группе обучающихся с III уровнем общего недоразвития речи средний процент выполнения заданий находится на уровне ниже среднего, что соответствует выявленному распределению. В группе обучающихся с IV уровнем общего недоразвития речи средний показатель соответствует среднему уровню, что свидетельствует о более высоком уровне сформированности словоизменения.

Глубокое изучение допущенных ошибок в каждой из групп дает возможность выявить общие и специфические трудности. К общим относятся затруднения в употреблении сложных падежных форм, согласовании числительных, использовании предложно-падежных конструкций. Специфические трудности III уровня связаны с грубыми нарушениями всей системы словоизменения, тогда как при IV уровне сохраняются отдельные «слабые зоны» при общей сформированности системы.

Сравнение также показывает различия в речевом поведении обучающихся. Группа первоклассников с III уровнем общего недоразвития речи часто воздерживаются от сложных грамматических конструкций, упрощают высказывания, используют ограниченный набор форм. Дети с IV уровнем более активно используют разнообразные грамматические средства, что способствует усложнению их речи.

Отдельного рассмотрения и анализа заслуживает динамика перехода от III к IV уровню общего недоразвития речи. Сопоставление результатов показывает, что

повышение уровня речевого развития сопровождается не только уменьшением количества ошибок, но и изменением их качества. Ошибки становятся менее грубыми, более редкими и ситуативными, что свидетельствует о постепенном формировании грамматической системы.

Сравнительный анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

- у детей с III уровнем общего недоразвития речи преобладают низкие и ниже среднего показатели сформированности словоизменения, тогда как при IV уровне доминируют средние и высокие показатели;
- высокий уровень сформированности отсутствует при III уровне и представлен значительной долей при IV уровне;
- низкий уровень характерен только для III уровня, что отражает выраженность нарушений;
- при III уровне наблюдается системная несформированность словоизменения, при IV уровне – частичная сформированность с отдельными трудностями;
- характер ошибок различается: от массовых и однотипных к локальным и ситуативным;
- степень автоматизации грамматических навыков значительно выше у детей с IV уровнем;
- уровень самоконтроля и осознания ошибок возрастает при переходе к IV уровню;
- вариативность результатов выше в группе IV уровня, что отражает индивидуальные различия в развитии речи.

Представленные результаты позволяют более точно определить специфику словоизменения на каждом уровне общего недоразвития речи и служат основой для разработки дифференцированных направлений коррекционной работы, учитывающих степень сформированности грамматических навыков и характер выявленных трудностей.

Выводы по главе 2

Было проведено предпроектное обследование 18 первоклассников с ОНР III и IV уровней. Задача – определить исходный уровень навыков словоизменения.

Обследование подтвердило наши предположения. У детей из обеих категорий есть трудности с овладением словоизменением. В группе с III уровнем мы нашли только средний и низкий уровни. Высокого не было. В группе с IV уровнем, наоборот, низкого не оказалось. Там выявлены высокий и преобладающий средний уровни.

При анализе данных мы увидели ещё несколько особенностей. У первоклассников с ОНР III и IV уровней возникают трудности в коммуникативной ситуации. Проявляется речевой негативизм. Снижены внимательность и регуляция эмоционально-волевой сферы.

Из результатов обследования мы сделали вывод: нужен план проекта для логопедической работы по коррекции словоизменения.

Мы составили такой план. В нём конкретные задачи, ожидаемые результаты и комплектация продукта проекта. Проектные действия и сроки их реализации продумали грамотно. Это позволило спланировать и организовать коррекционную работу.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «КУБИКИ РЕЧИ»

3.1. Аннотация проекта. Организационный план разработки

Проект грамматического конструктора «Кубики речи» - проект, который направлен на первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней для коррекции у этих категорий детей навыков словоизменения, таких как: согласование существительного и прилагательного, использование предложно-падежных конструкций, изменение и употребление слов в косвенных падежах и числах.

Также проект помогает изучать части речи, такие как имя существительное, имя прилагательное, глагол и предлоги, расширить словарный запас обучающихся, развить навык связной речи, укрепить причинно-следственные связи в предложениях, усилить понимание категорий рода.

Цель проектной работы – создать наглядно-дидактический материал. Материал нужен для первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Он должен быть понятным и доступным для детей. Задача материала - корректировать навыки словоизменения. Также материал планируется использовать непосредственно в работе.

Область для применения: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: специалистам, работающим с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Проблема, которую должен решить этот проект: недостаточность наглядно-дидактического материала игровой формы, направленной на развитие навыков словоизменения.

Целевая группа: первоклассники с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Сроки реализации проекта: 16.02.2026-28.04.2026

Место реализации проекта: МАОУ СШ №23, МАОУ СШ №18

Разработчики проекта: Шалыгина Виктория Валерьевна, Пономарева Мария Александровна.

Ожидаемые результаты: разработаны и апробированы конспекты коррекционных занятий учителя-логопеда как средства, способствующего повышению уровня сформированности навыков словоизменения у обучающихся первого класса с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Обучающиеся, участвующие в проекте правильно выбирают и используют в речи предлоги, могут изменять слова в различных падежах и числе.

Проектная идея заключается в том, что использование грамматического конструктора будет удобно в использовании и значительно поможет сформировать навыки словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Комплектация:

1. Три базовых кубика и кубик – помощник:
 - Кубик «Кто?/Что?» (красный): картинки существительных в единственном числе;
 - Кубик «Действие» (синий): картинки обозначающие действия;
 - Кубик «Признак» (зеленый): цвета и другие прилагательные;
 - Кубик «Помощник» (оранжевый): предлоги, для предложно – падежных конструкций.
2. Кубики-манипуляторы:
 - Кубик «Местоимения» (розовый): согласование личных местоимений, изменение личных местоимений по падежам;
 - Кубик «Нет кого?» (фиолетовый): карточки окончаний для существительных;
 - Кубик «Дать кому?» (желтый): карточки окончаний для прилагательных.

Карточки-накладки: набор карточек, которые крепятся на грани кубиков (на липучках).

Карточки-помощники: для визуальной подсказки в согласовании.



Рисунок 4. Грамматический конструктор «Кубики речи»



Рисунок 5. Три базовых кубика и кубик - помощник.



Рисунок 6. Кубики-манипуляторы

План работы по реализации проекта грамматического конструктора «Кубики речи» представлен в таблице 3.

Таблица 3. Организационный план разработки и реализации проекта

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
1	2	3
Аналитический этап	Сентябрь-октябрь 2025г.	1. Анализ методов, приемов и средств, используемых для коррекции навыков словоизменения на базе реализации проекта.

1	2	3
Предпроектный этап	Ноябрь 2025 - февраль 2026 г.	<ol style="list-style-type: none">1. Подбор диагностического материала для обследования уровня навыков словоизменения.2. Выявление особенностей и уровней сформированности навыков словоизменения у первоклассников с общим уровнем недоразвития речи III и IV уровней.3. Сравнительный анализ результатов исследования.4. Конкретизирование принципов коррекционной логопедической работы.5. Определение направления и этапы работы по коррекции нарушений навыков словоизменения и структурирование задач логопедической работы по направлениям и этапам.6. Разработка подходящего наглядно-дидактического материала по задачам логопедической работы.7. Разработка конспектов логопедических занятий с использованием продукта проекта.8. Разработка методических рекомендаций для учителей-логопедов, учителей начальных классов и родителей.

1	2	3
Внедренческий этап	Февраль - апрель 2026 г.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрение «Кубиков речи» в логопедическую работу по коррекции словоизменения у первоклассников. Проведение логопедических занятий с использованием продукта проекта. 2. Корректировка намеченного плана логопедической работы с учетом индивидуальных особенностей детей. 3. Фиксация динамики.
Аналитико-рефлексивный этап	Апрель 2026 г.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ динамики. 2. Оценка результативности предложенного продукта через оценку динамики коррекции нарушений навыков словоизменения у обучающихся - участников проекта. 3. Корректировка методических рекомендаций для успешного коррекционного процесса.

3.2. Реализация и результативность внедрения продукта в коррекционную работу по развитию навыков словоизменения

Для реализации данной цели было разработано:

- Комплекс упражнений для логопедических занятий с использованием «Кубиков речи» (приложение А);
- Серия презентация, как дополнительные наглядно-дидактический материал, применяемый на занятиях (приложение Б);

- Методические рекомендации по использованию проекта грамматического конструктора «Кубики речи».

Достижение полноценного результата коррекционной работы основан на организации системной работы, которая реализуется в тесной взаимосвязи, взаимопомощи и скоординированных действиях всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Разработанный нами комплекс логопедических упражнений по использованию грамматического конструктора могут применяться на коррекционных занятиях, уроках русского языка, во время внеурочной деятельности (например, на группе продленного дня) и в домашних условиях.

Практическая значимость применения грамматического конструктора «Кубики речи» заключается в том, что у обучающегося есть возможность в любой момент вернуться к ранее изученной теме, повторить, актуализировать, закрепить и поддерживать интерес к определенной теме. Интерес формируется за счет игровой концепции проекта.

Реализация проекта «грамматический конструктор «Кубики речи» осуществлялась поэтапно в течении 10 недель и строилась с учётом выявленных на предпроектном этапе особенностей словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней. Содержание коррекционной работы было направлено не только на устранение выявленных аграмматизмов, но и на формирование устойчивых грамматических обобщений, развитие языкового чутья и постепенную автоматизацию навыков в различных речевых ситуациях.

На начальном этапе внедрения продукта особое внимание уделялось формированию у обучающихся понимания самой идеи словоизменения. Многие дети, особенно с III уровнем общего недоразвития речи, демонстрировали недостаточное осознание того, что слово может изменяться в зависимости от контекста. В связи с этим работа начиналась с наглядного моделирования грамматических форм. Кубики позволяли визуально представить структуру слова, выделить изменяемую часть и сопоставить различные словоформы между собой.

Это способствовало снижению абстрактности грамматического материала и облегчало его усвоение.

В ходе практической работы было отмечено, что использование конструктора значительно повышает уровень вовлечённости обучающихся. Дети активно включались в задания, проявляли инициативу, стремились самостоятельно комбинировать элементы и находить правильные решения. Игровой формат позволял снизить тревожность, которая часто сопровождает выполнение речевых заданий у данной категории обучающихся. Особенно заметно это проявлялось у детей с выраженными трудностями, которые на традиционных занятиях демонстрировали пассивность и неуверенность.

Основная часть коррекционной работы была направлена на отработку конкретных грамматических категорий. В первую очередь внимание уделялось словоизменению существительных, так как именно в этой области были выявлены наиболее устойчивые ошибки. С помощью кубиков обучающиеся упражнялись в образовании форм множественного числа, различении падежей, подборе правильных окончаний. В процессе выполнения заданий акцент делался на осмысленное использование форм, а не на механическое запоминание.

Мы одновременно отработывали согласование. Дети составляли словосочетания из существительных и прилагательных. Потом вставляли их в предложения. На этом этапе нужно было показать, как слова в предложении связаны друг с другом. Конструктор давал наглядную картинку. Ребёнок видел, как изменение одного слова тянет за собой изменение других.

Много внимания мы уделяли глаголам. Разбирали род, число, время. Отдельно взяли возвратные глаголы. На них дети ошибались часто и устойчиво. Кубики помогали разобрать глагольную форму по частям. Ребёнок выделял возвратную частицу и понимал, зачем она нужна. Со временем ошибок стало меньше.

Ещё одно направление – предлоги и падежи. На предпроектном этапе мы видели, что это слабое место. Задания выстроили от простого к сложному. Сначала

брали пространственные отношения (в, на, под). Потом переходили к более сложным предложениям. Кубиками моделировали предложения. Ребёнок наглядно видел связь между предложением и окончанием существительного. Ошибок стало меньше. Дети начали осознаннее выбирать предлоги и окончания.

Разница в работе с детьми разных уровней была заметна. Дети с III уровнем ОНР нуждались в постоянной помощи. Им требовались подробные инструкции и повторения. Задания для них мы разбивали на мелкие шаги. Использовали образцы и подсказки. Дети с IV уровнем ОНР включались в работу быстрее. Они могли выполнять задания с меньшей помощью. Для них мы усложняли материал и делали упор на самоконтроль и самокоррекцию. Мы использовали разные формы работы: индивидуальную, в парах и в подгруппах. Это помогало менять сложность заданий.

Учитывали особенности каждого ребёнка. Создавали условия для речевого общения. Работа в парах и подгруппах особенно хорошо развивала навыки общения. В диалогической речи грамматические формы закреплялись быстрее. Автоматизация навыков проходила отдельным этапом. После отработки форм дети составляли предложения и короткие рассказы. Так мы проверяли, переходят ли навыки в связную речь. Сначала были трудности. Но постепенно число ошибок уменьшалось. Высказывания становились длиннее и грамматически правильнее. Чтобы оценить эффективность конструктора, мы провели повторное обследование. Сравнили результаты с исходными. Сначала разберём изменения у детей с III уровнем ОНР. Перед цифрами отметим: положительная динамика была не только в уменьшении числа ошибок, но и в их качестве. Ошибки стали менее грубыми, более ситуативными. Их стало легче исправлять.

Таблица 4. Показатели сформированности словоизменения у обучающихся с III уровнем ОНР. Данные до и после внедрения продукта

Показатель	До внедрения (%)	После внедрения (%)
1	2	3
Низкий уровень (менее 45%)	30	10

1	2	3
Средний уровень (45 – 69,99%)	70	90
Высокий уровень (70 – 100%)	0	0

Доля низкого уровня заметно снизилась. Количество учеников среднего уровня выросло за счёт тех, кто раньше был на низком. У большинства детей базовые грамматические навыки теперь сформированы. Высокого уровня по-прежнему нет. Но улучшение стабильное. Для этой категории детей это обычная картина.

Переходя к анализу результатов у первоклассников с общим недоразвитием речи IV уровня, следует подчеркнуть, что изменения носят более тонкий и качественный характер, отражающий повышение точности и автоматизации навыков.

Таблица 5. Сравнение показателей сформированности словоизменения у обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня до и после внедрения конструктора

Показатель	До внедрения (%)	После внедрения (%)
Ниже среднего	8	0
Средний уровень	58	42
Высокий уровень	42	58

Изучение данных таблицы показывает, что произошло перераспределение показателей в сторону высокого уровня. Показатели, относящиеся к уровню ниже среднего, полностью отсутствуют, при этом возросла доля обучающихся, демонстрирующих высокий уровень владения навыками словоизменения. Данная динамика свидетельствует об успешной автоматизации навыков и укреплении их стабильности.

Дальнейший анализ показал, что у обучающихся с IV уровнем общего недоразвития речи значительно сократилось количество ошибок в сложных грамматических конструкциях, улучшилось согласование и повысилась точность использования падежных форм. Кроме того, повысилась способность к самоконтролю, что проявлялось в самокоррекции, что проявлялось в самостоятельном исправлении допущенных ошибок.

Посмотрим на качественные изменения. Дети стали чаще использовать распространённые предложения. Активнее применяли разные грамматические конструкции. Высказывания стали длиннее. Это особенно видно в заданиях на составление рассказов. Раньше там были серьёзные трудности.

Другой результат – повышение учебной активности. Дети увереннее отвечали на вопросы. Проявляли инициативу. Сами вступали в диалог. Речевая неуверенность ушла. Появилось положительное отношение к языковым заданиям. Меньше стало зависимости от помощи взрослого. В начале многие не могли выполнить задание без логопеда. В конце количество самостоятельных ответов выросло. Навыки стали устойчивее. Речевая самостоятельность повысилась.

В процессе работы особое значение имело сочетание наглядности, практической направленности и игровой формы. Именно это обеспечило высокий уровень включённости обучающихся и позволило добиться заметных результатов в относительно короткие сроки.

Реализация проекта показала, что грамматический конструктор «Кубики речи» может рассматриваться как эффективное средство коррекции нарушений словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи. Его использование способствует не только формированию грамматических навыков, но и развитию общей речевой активности, коммуникативных умений и уверенности в собственных возможностях.

3.3. Методические рекомендации по использованию

В методических рекомендациях рассматриваются возможности использования этого метода учителями-логопедами на занятиях. Являясь игровым и интерактивным, данный продукт позволяет повысить эффективность учебного процесса, благодаря высокой визуализации, в следствие чего у обучающихся появляется больше заинтересованности на занятиях.

Предлагаем проводить логопедическую работу по коррекции словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней в соответствии со следующими методическими рекомендациями, которые включают в себя два блока:

1. Правила и порядок работы по применению дидактического материала;
2. Правила и порядок работы по использованию грамматического конструктора "Кубики речи". Далее подробно опишем каждый из блоков методических рекомендаций.

Первый блок методических рекомендаций посвящен правилам и порядку работы по применению дидактического материала. Дидактический материал грамматического конструктора Кубики речи представляет собой специально разработанный наглядно-игровой комплект, который предназначен для формирования и коррекции навыков словоизменения у младших школьников с общим недоразвитием речи. В состав комплекта входят три базовых кубика разного цвета, один кубик-помощник, а также дополнительные кубики-манипуляторы и набор карточек-накладок, которые крепятся на грани кубиков с помощью липучек. Каждый элемент материала имеет четкое функциональное назначение и способствует визуализации грамматических процессов, что особенно важно для детей с общим недоразвитием речи III и IV уровней, у которых недостаточно сформировано умение изменять слова по числам и падежам, а также согласовывать части речи между собой.

При организации работы с дидактическим материалом необходимо строго соблюдать несколько ключевых правил. Во-первых, все занятия должны проводиться исключительно в игровой форме. Игровой характер взаимодействия с кубиками позволяет снизить эмоциональное напряжение у обучающихся, повысить их мотивацию к речевой деятельности, закрепить внимание к занятию и сделать процесс коррекции более естественным и увлекательным. Учитель-логопед на каждом занятии должен подчеркивать, что кубики являются помощниками в создании правильной речи, а не строгими учебными пособиями. Во-вторых, перед началом любой работы с материалом учитель-логопед обязан провести подробную демонстрацию правильного использования кубиков. Демонстрация должна быть неторопливой, четкой и сопровождаться многократным проговариванием всех действий и получаемых словоформ. Такой подход помогает обучающимся лучше понять принцип действия конструктора и заметно снижает вероятность возникновения ошибок на начальном этапе.

В-третьих, при работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня рекомендуется оказывать всестороннюю помощь по максимуму. Такая поддержка подразумевает под собой пошаговые инструкции, совместное выполнение заданий вместе с учителем-логопедом, использование готовых образцов словоформ и частое повторение одного и того же материала. Детям с III уровнем общего недоразвития речи часто бывает сложно осознать абстрактные грамматические закономерности, поэтому визуальная опора в виде кубиков и карточек-накладок играет решающую роль в формировании понимания. Для обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня степень помощи постепенно уменьшается. На первых занятиях они также нуждаются в подробных объяснениях, но уже через несколько занятий можно переходить к более самостоятельному выполнению заданий, стимулируя развитие самоконтроля.

Важным правилом является обязательное речевое проговаривание всех действий. Каждый раз, когда обучающийся подбирает нужную грань кубика, накладывает карточку с окончанием или составляет предложение, он должен

громко и четко проговаривать полученный результат. Это способствует закреплению слухо-моторных связей, улучшению кинестетического контроля и переходу от внешней речи к внутренней. Если обучающийся допускает ошибку, не следует сразу давать правильный вариант. Вместо этого учителю-логопеду рекомендуется предложить ребенку самостоятельно обнаружить несоответствие с помощью кубиков. Например, можно спросить: посмотри внимательно на кубики и скажи, все ли здесь правильно или что-то нужно изменить. Такой подход развивает критическое отношение к собственной речи и формирует навыки самокоррекции.

Принцип постепенного усложнения материала должен соблюдаться обязательно. Работа начинается с наиболее простых грамматических категорий, таких как изменение существительных по числам единственное и множественное. Только после уверенного усвоения этого материала можно переходить к работе с падежными формами, затем к согласованию прилагательных с существительными, использованию предложно-падежных конструкций и далее к более сложным синтаксическим конструкциям. Переход к следующему уровню сложности осуществляется только тогда, когда ребенок демонстрирует устойчивый результат на предыдущем уровне. Это позволяет избежать накопления ошибок и обеспечивает прочное формирование грамматических обобщений.

Дидактический материал следует использовать последовательно и методично, а не эпизодически. Рекомендуется включать работу с кубиками речи как на индивидуальных логопедических занятиях, так и в подгрупповых формах работы, на уроках русского языка в начальной школе, а также во время внеурочной деятельности и в группе продленного дня. Кроме того, после подробного инструктажа материал можно рекомендовать для использования в домашних условиях с участием родителей и их наблюдением. Для этого учитель-логопед может подготовить несложные памятки с описанием нескольких базовых игр и упражнений, которые родители смогут повторять с ребенком ежедневно по 10-15 минут.

Повышенное внимание следует уделять организации рабочего места. Кубики должны быть удобно расположены на столе так, чтобы обучающийся мог свободно вращать их и видеть все грани. Карточки-накладки хранятся в отдельных прозрачных пакетах или коробочках по темам, чтобы ребенок быстро находил нужные элементы. После каждого проведенного занятия материал необходимо тщательно собирать вместе с обучающимися, что также способствует развитию аккуратности и ответственности.

Второй блок методических рекомендаций подробно описывает правила и порядок работы по использованию грамматического конструктора Кубики речи. Грамматический конструктор состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов. Базовые кубики включают красный кубик «Кто» или «Что» с картинками существительных в именительном падеже единственного числа, синий кубик «Действие» с изображениями глаголов, зеленый кубик «Признак» с цветами и другими прилагательными, а также оранжевый кубик-помощник с предлогами для создания предложно-падежных конструкций. Дополнительные кубики-манипуляторы содержат карточки с окончаниями существительных, прилагательных и местоимений, что позволяет наглядно демонстрировать процесс словоизменения.

Работу с конструктором рекомендуется строить по трем основным уровням сложности, которые последовательно осваиваются в течение коррекционного курса. Первый уровень направлен на формирование навыков согласования существительного и прилагательного в роде и числе. На этом этапе ребенок ставит рядом красный кубик с картинкой существительного, например кот, и зеленый кубик с прилагательным пушистый. Логопед дает инструкцию: покрути зеленый кубик так, чтобы получилось правильное словосочетание пушистый кот. Ребенок вращает кубик, находит подходящую грань с нужным родовым окончанием и проговаривает словосочетание полностью. Аналогичным образом отрабатываются формы множественного числа. Этот уровень помогает детям осознать зависимость

формы прилагательного от формы существительного и закладывает основы грамматического согласования.

Второй уровень сложности посвящен изменению существительных по падежам и построению простых предложений. Здесь активно используются кубики-манипуляторы с карточками окончаний. Например, логопед выставляет синий кубик с действием рисует и красный кубик с существительным машина. Инструкция звучит следующим образом: что делает мальчик, составь предложение с помощью кубиков. Если ребенок испытывает затруднения, логопед использует наводящие вопросы: кого или что рисует мальчик. После составления основы предложения ребенок берет соответствующий кубик-манипулятор, находит карточку с нужным падежным окончанием, например у для винительного падежа, и накладывает ее поверх картинки на красном кубике. Физическое действие наложения карточки делает процесс изменения слова более осязаемым и понятным. Ребенок проговаривает получившееся предложение: мальчик рисует машину. Постепенно задания усложняются за счет введения разных падежей и увеличения количества элементов в предложении.

Третий уровень работы с конструктором направлен на формирование предложно-падежных конструкций. На этом этапе к базовым кубикам добавляется оранжевый кубик с предлогами. Пример задания: мяч лежит где. Ребенок выбирает предлог на, под, в или над, подбирает соответствующее окончание существительного и составляет полное предложение: мяч лежит на столе. Особое внимание уделяется пониманию пространственных отношений, которые часто вызывают трудности у детей с общим недоразвитием речи. Логопед может использовать реальные предметы или картинки для создания игровых ситуаций, в которых ребенок с помощью кубиков описывает расположение объектов.

Помимо трех основных уровней, в работе с конструктором предусмотрены дополнительные направления. К ним относятся согласование существительного с глаголом по роду, числу и времени, отработка глагольных форм в настоящем, прошедшем и будущем времени, формирование распространенных предложений с

однородными членами, а также переход к составлению коротких связных высказываний и мини-рассказов. На заключительных этапах ребенок учится использовать кубики как опору для самостоятельного построения речи, постепенно отказываясь от физической манипуляции с материалом и переходя к вербальному планированию высказывания.

Порядок работы на каждом занятии должен быть четко структурирован. Занятие начинается с организационного момента и актуализации ранее изученного материала. Затем проводится основная часть, в которой дети выполняют задания по текущему уровню сложности. Завершается занятие рефлексией, где логопед вместе с детьми обсуждает, что нового они узнали, какие трудности возникли и как их удалось преодолеть с помощью кубиков. Рекомендуемая продолжительность занятия с использованием конструктора составляет 20-30 минут для индивидуальной работы и 35-40 минут для подгрупповой.

Для наглядного планирования коррекционной работы рекомендуется использовать следующую таблицу тематического распределения материала на 10 недель (приложение А). В таблице указаны тема недели, основные грамматические категории, над которыми ведется работа, необходимые кубики и картинки, подробные примеры упражнений с учетом особенностей детей с общим недоразвитием речи III и IV уровней, а также ожидаемые результаты. Таблица помогает логопеду системно организовывать занятия, отслеживать динамику и своевременно корректировать сложность заданий.

Третий блок методических рекомендаций логически вытекает из первых двух и посвящен организации и проведению коррекционных занятий с использованием грамматического конструктора Кубики речи в целом. Здесь рассматриваются вопросы планирования коррекционной работы, тематического распределения материала, особенностей работы с разными категориями детей, методов контроля и оценки эффективности, а также рекомендаций по интеграции конструктора в образовательный процесс.

Коррекционную работу целесообразно планировать на период от 8 до 12 недель в зависимости от исходного уровня сформированности навыков словоизменения у группы обучающихся. Примерная тематическая сетка, представленная в таблице выше, может корректироваться в зависимости от результатов промежуточной диагностики. На каждом занятии логопед должен сочетать различные формы организации деятельности: фронтальную демонстрацию, работу в парах, мини-группах и индивидуальные задания. Работа в парах особенно полезна, поскольку позволяет детям выступать в роли проверяющего и обучающего, что усиливает мотивацию и развивает коммуникативные навыки.

Особенности работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня требуют более детального рассмотрения. Эти дети часто демонстрируют грубые аграмматизмы, слабое понимание грамматических категорий и низкую речевую активность. Поэтому на начальных этапах рекомендуется использовать максимальное количество наглядных опор, многократное совместное проговаривание, дробление заданий на очень мелкие шаги и постоянную положительную обратную связь даже за минимальные успехи. По мере формирования базовых навыков задания постепенно усложняются, но помощь логопеда остается достаточно выраженной.

Обучающиеся с общим недоразвитием речи IV уровня, как правило, имеют более высокий исходный уровень речевого развития. Для них акцент смещается в сторону развития самостоятельности, самоконтроля и переноса сформированных навыков в спонтанную речь. Задания для этой группы можно усложнять за счет введения большего количества элементов в предложение, использования менее частотных предлогов и прилагательных, а также перехода к составлению собственных рассказов по серии сюжетных картинок с обязательным использованием конструктора как опоры на начальном этапе.

Контроль эффективности коррекционной работы осуществляется с помощью повторной диагностики, которая проводится по тем же параметрам, что и на

констатирующем этапе. Важно фиксировать не только количественные показатели снижения количества аграмматизмов, но и качественные изменения: рост осознанности грамматических операций, увеличение объема и сложности высказываний, повышение уровня самостоятельности и уверенности в речевой деятельности. Результаты динамики рекомендуется заносить в индивидуальные карты наблюдения для каждого ребенка.

Грамматический конструктор «Кубики речи» может и должен интегрироваться в различные виды образовательной деятельности. На уроках русского языка учитель начальных классов может использовать отдельные кубики для объяснения новой темы или закрепления пройденного материала. Воспитатель в группе продлённого дня может проводить игровые упражнения с конструктором. Родителям стоит давать упрощённые варианты заданий дома.

Если использовать грамматический конструктор «Кубики речи» систематически и правильно, эффективность логопедической работы по коррекции словоизменения у первоклассников с ОНР III и IV уровней заметно повышается. Визуальная подача, игровая форма и постепенное усложнение материала работают вместе. Дети лучше понимают грамматическое устройство русского языка. Ошибок становится меньше. Ребёнок увереннее использует правильные словоформы в речи и перестаёт бояться говорить.

Данный дидактический материал является универсальным инструментом, который может быть адаптирован под индивидуальные особенности каждого ребенка и различные условия образовательного процесса.

Для достижения максимальной эффективности методических рекомендаций логопеду необходимо постоянно анализировать результаты работы, вносить своевременные коррективы в содержание и формы занятий, а также активно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса – учителями, воспитателями и родителями. Только при таком комплексном подходе можно добиться устойчивых положительных результатов в развитии грамматического строя речи у учащихся с общим недоразвитием речи.

Выводы по главе 3

В третьей главе мы решили три задачи. Описали результаты внедрения продукта проекта. Проанализировали их. Сопоставили данные по двум группам первоклассников с ОНР III и IV уровней.

Для коррекции словоизменения мы разработали грамматический конструктор «Кубики речи». Эффективность проверили на итоговом обследовании. Оценивали три компонента: предложно-падежные конструкции, род и число, изменение слов по падежам. У первоклассников с III уровнем доля низкого уровня заметно уменьшилась. Количество учеников среднего уровня выросло за счёт тех, кто раньше был на низком. У большинства детей базовые грамматические навыки теперь сформированы. При реализации продукта проекта грамматический конструктор кубики речи, были разработаны методические рекомендации по организации работы по коррекции навыков словоизменения. У группы обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня произошло перераспределение показателей в сторону высокого уровня. Показатели, относящиеся к уровню ниже среднего, полностью отсутствуют, при этом возросла доля обучающихся, демонстрирующих высокий уровень владения навыками словоизменения. Данная динамика свидетельствует об успешной автоматизации навыков и укреплении их стабильности. Также у обеих групп повысилась учебная активность, стало меньше зависимости от помощи взрослого.

Методические рекомендации включают в себя: примерное календарно-тематическое планирование; правила и порядок применения дидактического материала учителям и родителям; упражнения для использования продукта проекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы разработали и апробировали грамматический конструктор. Это основная цель проекта. Конструктор направлен на коррекцию навыков словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи III и IV уровней.

Проводя анализ литературных источников, посвящённых проблеме исследования, было выяснено, как навык словоизменения формируется в онтогенезе и как протекает его формирование при общем нарушении речи. Также были выявлены отличия III уровня общего недоразвития речи от IV. При этом были проанализированы различные подходы, методы и приёмы к проблеме развития навыком словоизменения у первоклассников, изучив всё это были выделены достоинства и недостатки разработанного материала.

В заключении мы подвели итоги. Оценили, достигнута ли цель. Цель – сформировать навыки словоизменения у первоклассников с общим недоразвитием речи. Для этого использовали грамматический конструктор «Кубики речи».

Из теории мы выяснили следующее. Грамматический строй речи формируется постепенно. Процесс идёт в несколько этапов. Он тесно связан с общим речевым и психическим развитием ребёнка. Детям с ОНР свойственно следующее: грамматические обобщения у них не сложились, языковых средств мало, аграмматизмы стойкие. Поэтому необходимы эффективные, наглядные и доступные приёмы коррекции.

Мы проанализировали подходы к формированию словоизменения. Наиболее результативные методики соединяют три вещи: наглядные материалы, практическую направленность и активное участие детей в занятиях. Дидактические средства, которые показывают структуру слова, здесь особенно важны. Грамматический конструктор «Кубики речи» отвечает указанным требованиям, так как позволяет визуализировать языковые явления и сделать процесс усвоения более осмысленным.

Предпроектный этап показал, что у первоклассников с III и IV уровнями общего недоразвития речи наблюдаются выраженные трудности в области

словоизменения. Наиболее характерными оказались ошибки в употреблении падежных форм, согласовании слов в предложении, образовании форм множественного числа, а также в использовании глагольных форм. При этом у группы обучающихся с общим недоразвитием III уровня нарушения носили более грубый и системный характер, тогда как у группы обучающихся IV уровня общего недоразвития речи отмечалась условная сохранность структуры речи при наличии отдельных проявлений неточностей.

Формирующий этап был направлен на поэтапное преодоление выявленных трудностей. Работа строилась с учётом принципов постепенности, системности и доступности. Использование продукта проекта позволило организовать деятельность обучающихся таким образом, чтобы каждый этап усвоения грамматического материала сопровождался наглядной опорой и активным практическим действием. Дети лучше поняли языковые закономерности. Ошибок стало меньше. Трудности постепенно уходили.

Игровые элементы оказались важны. Они повысили интерес детей и создали хороший эмоциональный настрой. Ученики охотно брались за задания, проявляли любопытство, старались выполнять упражнения сами. Со временем действия по образцу сменились более осознанным использованием грамматических форм.

Контрольный этап показал улучшения в обеих группах. У первоклассников с III уровнем ОНР стало меньше грубых ошибок. Повысилось понимание грамматических категорий. Задания выполнялись точнее. У детей с IV уровнем выросла устойчивость навыков, усилился самоконтроль, снизилось число ситуативных ошибок. Изменения коснулись не только цифр. Речь стала качественнее: предложения длиннее, связность лучше, грамматика правильнее.

Посмотрим на итоги. Грамматический конструктор помогает осмысленнее воспринимать язык. Дети замечают строение слова, видят изменения, улавливают связи между словами в предложении. Это важно для освоения письменной речи и учёбы в целом.

Результат зависит от того, как построена работа. Нужна регулярность занятий, постепенное усложнение материала, учёт особенностей каждого ребёнка. Важно и взаимодействие логопеда, учителей и семьи. Тогда коррекция идёт комплексно, навыки закрепляются в разных условиях.

В процессе работы мы столкнулись с трудностями. В начале некоторые дети не поняли, как работать с конструктором. Пришлось выделить дополнительное время на адаптацию. У других детей была привычка выполнять задания механически, без осмысления. Эти сложности удалось преодолеть. Помогли систематические занятия, уточняющие вопросы и разбор ошибок вместе с логопедом.

Разработанный подход можно использовать в логопедической практике и в начальной школе. Грамматический конструктор подходит для индивидуальных и групповых занятий. Его также можно встраивать в уроки русского языка. Продукт гибкий: задания легко подстроить под разный уровень подготовки детей.

Что можно сделать дальше. Расширить набор деталей конструктора. Создать новые типы заданий. Проверить, как конструктор влияет на другие стороны речи – связную речь и письмо. Ещё можно применить похожую методику для детей других возрастов.

Наша работа показала: визуальные материалы и игровые средства хорошо подходят для коррекции речевых нарушений. «Кубики речи» помогают корректировать конкретные навыки словоизменения. Дети становятся активнее, увереннее в себе. Уходит страх перед речью. Появляется интерес к языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: формирование грамматического строя речи. Методическое пособие для воспитателей. 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
2. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. — 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 157 с.
3. Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы// Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. - М.: Центр лечебной педагогики, 1999. - Вып. 2. - С. 44-52.
4. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. – 61 с., 112 с.
5. Вонда О. А., Ковригина Л. В. Формирование готовности к морфологическим обобщениям у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4, № 6. С. 13–31.
6. Воскрекасенко О. А. Основные направления и содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации первоклассников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9 (89). – С. 142–146.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. - СПб.: Детство-пресс, 2007. - 471 с.
8. Глазунова С. Н., Шадрина Л. В. Формирование грамматического строя речи у школьников с общим недоразвитием речи // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2023. № 1 (77).
9. Гусева Д.И. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нерезко выраженное общее недоразвитие речи // Вестник науки и образования. 2017. №7 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-logopedicheskoy->

raboty-s-detmi-imeyuschimi-nerezko-vyrazhennoe-obschee-nedorazvitiye-rechi (дата обращения: 10.12.2025).

10. Жлудова Н.С., Пархоменко Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ // Труды конференции. - Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. - С. 20-26.

11. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основа теории и практики. - Москва: Эксмо, 2011. - 143 с.

12. Жулина Е.В., Пономарева Е.В. К вопросу о нарушениях лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-narusheniyah-leksicheskoy-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 10.12.2025).

13. Зимина А. А. Организационный аспект психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников с различным уровнем готовности к школьному обучению // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. № 34. С. 191-201.

14. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – (Коррекционная педагогика) / О.Б. Иншакова. - Москва : Владос-пресс, 2020. - 279 с.

15. Ким И. Е. Согласование в русском языке: морфологическая, синтаксическая и семантическая сущность // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2023. № 2 (7). С. 9–24.

16. Корнаухова Т. Н., Киселева Е. В., Михайлюкова К. Ф. Особенности развития лексико-грамматического строя речи у обучающихся с общим недоразвитием речи // Теория и практика современной науки. 2025. Вып. 8 (122).

17. Кот Т.А. Особенности формирования речевой компетенции младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-rechevoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.12.2025).

18. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. - 2004. - №1. - С. 2.
19. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 158 с.
20. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
21. Мошнина О. В., Т. Н. Волковская. К проблеме выявления вариативных трудностей в обучении у младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу // Дефектология. - 2024. - №5. - С. 67.
22. Нищева Н. В. Речевая карта ребёнка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
23. Поваляева М. А., Беденко Г. В., и др. Педагогическая диагностика и коррекция речи. Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1997.
24. Поваляева М. А. Справочник логопеда. - Ростов-н/Д: Феникс, 2002. - 448 с.
25. Понятийно-терминологический словарь логопеда: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031500 - тифлопедагогика, 031600 - сурдопедагогика, 031700 - олигофренопедагогика и др. / МОСУ; Ред. В.И. Селиверстов. - М.: Академический Проект, 2004. - 480 с. - (Gaudeamus)
26. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: "Просвещение", 1973. - с. 272 с ил.
27. Прямыцына, Ю. В. Особенности лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития / Ю. В. Прямыцына // Наука в современном мире: вопросы теории и практики : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, София, Болгария, 16 июня 2020 года / Под общей редакцией А.И. Вострецова. – София, Болгария:

Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2020. – С. 193-197.

28. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах и схемах. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 174 с.

29. Современные векторы в образовании: теория и практика: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Коломна, 24 декабря 2020 года / Под общей редакцией С.А. Ермолаевой. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2021. – 329 с.

30. Усаченко Д. С. Особенности формирования грамматических категорий прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // . 2024.

31. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика. - Москва: Эксмо, 2021. - 608 с.

32. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

33. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. - М. : АРКТИ, 2000. - 56 с. : ил. - (Б-ка практикующего логопеда)

34. Хмелькова Е.В., Голубева Е.Р., Смышляева С.М. Теоретический анализ дифференциации понятий «общее недоразвитие речи» и «тяжёлые нарушения речи» // Вестник ШГПУ. 2022. №4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-differentsiatsii-ponyatiy-obschee-nedorazvitie-rechi-i-tyazhyolye-narusheniya-rechi> (дата обращения: 10.12.2025).

35. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатофизиология. Учебное пособие для студентов. - Москва: Владос, 2013. - 462 с.

36. Шеломанова А. Н., Колодовская Е. А. К вопросу о формировании навыков использования падежных окончаний детьми дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи с применением информационно-коммуникационных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №10-4 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-navykov-ispolzovaniya-padezhnyh-okonchaniy-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-s> (дата обращения: 10.12.2025).

37. Шулекина Ю. А., Дмитриева О. В. Методические основы оценки уровня речевого развития младших школьников // Мир науки. Педагогика и психология.– 2021. – Т. 9, № 5.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица. План коррекционной работы с грамматическим конструктором
«Кубики речи» на 10 недель.

Неделя	Основные грамматические категории	Необходимые кубики и картинки	Подробные примеры упражнений	Ожидаемые результаты
1	2	3	4	5
Неделя 1. Ед.ч. и мн.ч. существительных и прилагательных	Изменение существительных и прилагательных по числу, согласование в числе	Красный кубик «Кто?/Что?» (картинки: сущ. в ед.ч.), зеленый кубик «Признак» (прилагательные), кубики- манипуляторы с окончаниями для мн. числа, карточки- помощники «Один»-«много»	Ребенок ставит красный кубик с картинкой «мяч» и зеленый кубик с «красный». Инструкция: «Покрути кубики так, чтобы получилось правильно: красный мяч или красные мячи». Для детей с III уровнем логопед сначала показывает образец, затем выполняет задание вместе с ребенком, проговаривая каждое слово. Для IV уровня ребенок выполняет самостоятельно с последующей проверкой. Дополнительное упражнение: «Преврати один предмет во много» — ребенок вращает красный кубик и подбирает множественное число (один кот — много котов), затем добавляет прилагательное. Игровой вариант: «Магазин игрушек» — ребенок описывает, что лежит на полке в единственном или множественном числе	Дети уверенно образуют формы единственного и множественного числа существительных и прилагательных, правильно согласуют их в числе в словосочетаниях, снижается количество ошибок в употреблении окончаний множественного числа, повышается речевая активность при описании предметов

Продолжение приложения А

1	2	3	4	5
Неделя 2. Единственное число в родительном падеже («Нет кого? Чего?»)	Образование родительного падежа единственного числа существительных	Красный кубик «Кто?/Что?», фиолетовый кубик-манипулятор «Нет кого?» с карточками окончаний (-а, -я, -ы, -и и т.д.), карточка-помощник «Нет кого? Чего?»	Логопед выставляет красный кубик с картинкой «яблоко» и дает инструкцию: «На столе было яблоко, а теперь его нет. Скажи: нет чего?». Ребенок находит карточку с окончанием и накладывает ее, проговаривая: «Нет яблока». Для III уровня используются наводящие вопросы и совместное наложение карточки. Для IV уровня — самостоятельное составление 5-7 предложений. Игровое упражнение: «Что пропало?» — логопед прячет картинку, ребенок с помощью кубиков называет, чего нет	Обучающиеся правильно используют формы родительного падежа единственного числа, уменьшается количество замен окончаний, формируется понимание вопроса «нет кого? чего?», дети могут составлять простые предложения с данной формой
Неделя 3. Предложно-падежные конструкции с предлогами в, на, под, над	Использование предлогов с существительными в предложном и других падежах, пространственные отношения	Красный кубик «Кто?/Что?», оранжевый кубик-помощник с предлогами (в, на, под, над), синий кубик «Действие» (лежит, стоит, висит), карточки окончаний	Инструкция: «Где лежит мяч?». Ребенок выбирает предлог «на», подбирает окончание и составляет предложение: «Мяч лежит на столе». Для усложнения добавляется действие: «Кот сидит под столом». Для детей с III уровнем — работа по образцу с реальными предметами. Для IV уровня — составление 3-4 предложений по сюжетной картинке. Игровой прием: «Спрячь игрушку» — ребенок описывает, где спрятал предмет, используя конструктор	Дети правильно выбирают предлог и соответствующее падежное окончание, понимают и используют пространственные предлоги, снижается количество аграмматизмов в предложно-падежных конструкциях, улучшается описание расположения объектов

Продолжение приложения А

1	2	3	4	5
Неделя 4. Согласование прилагательного с существительным в роде и числе	Согласование в роде (мужской, женский, средний) и числе	Красный кубик «Кто?/Что?», зеленый кубик «Признак» с кубиком – окончаниями.	Ребенок комбинирует кубики: «Зеленое яблоко», «зеленый арбуз», «зеленая капуста». Инструкция: «Подбери прилагательное так, чтобы оно правильно согласовывалось». Для III уровня — множественное повторение с подсказками. Для IV уровня — игра «Найди пару» или составление цепочки словосочетаний	Устойчивое согласование прилагательных с существительными в роде и числе, уменьшение ошибок типа «большой кошка», повышение точности в употреблении родовых окончаний
Неделя 5. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах	Согласование прилагательного и существительного в родительном, дательном, винительном и других падежах	Красный и зеленый базовые кубики, желтый кубик-манипулятор с окончаниями прилагательных, карточки окончаний, карточки-помощники с падежными вопросами.	«Мальчик рисует большую машину» (винительный падеж). Ребенок приставляет нужные окончания на оба кубика. Инструкция включает наводящие вопросы. Игровое задание: «Подарок для кого?» — составление предложений с дательным падежом	Правильное согласование в косвенных падежах, формирование навыка одновременного изменения существительного и прилагательного, перенос навыка в простые предложения
Неделя 6. Согласование существительного с глаголом	Согласование по числу и роду в настоящем и прошедшем времени	Красный кубик «Кто?/Что?», синий кубик «Действие», презентация	«Кот бежит» — «Коты бегут». Для прошедшего времени: «Девочка рисовала» — «Мальчик рисовал». Дети с III уровнем работают с готовыми парами (на презентации), IV уровень — самостоятельно меняют число и род	Правильное согласование глагола с подлежащим, снижение ошибок в глагольных формах, улучшение структуры простого предложения
Неделя 7. Глаголы по временам (настоящее, прошедшее, будущее)	Изменение глаголов по временам	Синий кубик «Действие», красный кубик для подлежащего, презентация.	«Сейчас мальчик рисует, вчера он рисовал, завтра он будет рисовать». Ребенок вращает кубик и подбирает временную форму, проговаривая полное предложение. Для усложнения добавляются прилагательные	Уверенное использование глаголов в разных временах, формирование временных отношений в речи, уменьшение смешения временных форм

Продолжение приложения А

1	2	3	4	5
Неделя 8. Формирование распространеного предложения	Включение в предложение прилагательных, обстоятельств, предложно-падежных конструкций	Все базовые кубики + манипуляторы + предлоги	Начать с простого «Мальчик рисует», затем усложнить: «Мальчик рисует большую красную машину на столе». Ребенок комбинирует несколько кубиков. Игровой прием: «Составь большое предложение»	Увеличение длины и сложности предложений, верное использование грамматических форм в распространенных предложениях
Неделя 9. Формирование у учеников связного высказывания	Построение небольших рассказов с использованием изученного материала	Весь комплект, серия сюжетных картинок (презентация)	По серии картинок «Кот и мяч» ребенок составляет рассказ, опираясь на кубики для правильного словоизменения. Для III уровня — по опорным словам, для IV уровня — более самостоятельно	Переход от отдельных предложений к связным высказываниям, снижение аграмматизмов в контексте, развитие повествовательной речи
Неделя 10. Завершение. Формирование грамматического строя речи (обобщение и автоматизация)	Интеграция всех изученных навыков в свободной речи	Весь комплект, без жесткой опоры на материал	Свободные игры «Расскажи о своей игрушке», «Что я вижу вокруг», исправление «ошибок кубика», составление рассказов без предварительной демонстрации	Устойчивые грамматические навыки, значительное снижение количества ошибок в спонтанной речи, повышение речевой самостоятельности и уверенности, положительная динамика по результатам повторной диагностики

Группа с дополнительными наглядно – дидактическими материалами к набору
«Кубики речи»:



Продукт проекта:











