

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по формированию грамматических конструкций
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Куторова Татьяна
Владимировна,
обучающийся Лог-1601z группы

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна
к.п.н., доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ.....	8
1.1. Определение основных понятий.....	8
1.2. Закономерности развития грамматики у старших дошкольников в норме.....	11
1.3. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи	18
1.4. Особенности грамматических конструкций старших дошкольников с общим недоразвитием речи	24
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	29
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	29
2.2. Результаты изучения речевых функций	39
2.3. Анализ полученных экспериментальных данных.....	56
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	61
3.1. Теоретическое обоснование работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	61
3.2. Содержание логопедической работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	65
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Проблема развития детской речи вызывает большой интерес у специалистов в различных областях знаний: психологии, педагогики, лингвистики, физиологии.

Это связано с тем, что правильная речь помогает ребёнку быстро и непринуждённо наладить общение с детьми и взрослыми, а между тем количество детей страдающих речевыми нарушениями увеличивается (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, Е. Н. Правдина-Винарская, М. Б. Эйдинова и др.).

У детей с общим недоразвитием речи помимо всего отмечаются нарушения грамматического строя речи (Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.), поэтому особый интерес представляет развитие грамматической стороны детской речи.

А.Н. Гвоздев писал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой, известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения» [26]. Следовательно, своевременное формирование, а затем развитие грамматического строя речи – важнейшее условие для развития личности ребёнка в полном объёме.

В основе понятия грамматическая сторона речи лежит умение правильно использовать словарь, что проявляется в способности выстраивать предложения в соответствие с правилами русского языка, а в дальнейшем правильно и точно излагать свои высказывания.

Под грамматическими конструкциями мы подразумеваем связанное сочетание слов подчинённое грамматическим правилам.

Известно, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

- Трудности в выражении своих мыслей, чувств и это влияет на социальное взаимодействие со сверстниками.
- Грамматический строй речи тяжело поддаётся коррекции т.к. требует фонетической и лексической компетенции, чего у ребёнка с ОНР нет.

– Следовательно, дети не готовы к школе.

Следует отметить, что в логопедической литературе описаны приёмы работы по формированию лексико-грамматических средств языка, но нет отдельных конкретных методик по формированию лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций языка.

Эффективная коррекционная работа по устранению нарушений грамматических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. Так как проведённая коррекционная работа в дошкольном возрасте является предпосылкой к успешной адаптации в школе и подготовкой к усвоению школьных навыков.

Это доказывает актуальность темы исследования.

Объект исследования: сформированность грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание процесса формирования грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: на основе экспериментального изучения нарушений грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня определить содержание логопедической работы и проверить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. Анализ литературы по теме исследования.
2. Провести психолого-педагогическое обследование старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Выявить особенности развития грамматических конструкций старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
4. Научно обосновать и разработать направления и содержание коррекционно-логопедической работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

III уровня.

Гипотеза исследования: коррекционное обучение дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня может быть более эффективно скорректировано, если организовать логопедическую работу по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников параллельно с формированием словесно-логического мышления и пространственных представлений.

Теоретическая значимость: удалось углубить понятия лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций, рассмотрели понятия зависимости между ними и на основе чего они формируются.

Практическая значимость: прослеживается в повседневной работе логопеда, в работе с воспитателями и родителями.

Методологической основой исследования явились:

- положения о закономерностях речевого развития ребёнка в онтогенезе (А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) положения о закономерностях психического развития ребёнка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин и др.);

- учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей, о потенциальных возможностях развития ребёнка (Л. С. Выготский, В. В. Лебединский, Р. Е. Левина и др.);

- концепция о сложной структуре нарушений, возникающих в результате первичного и вторичного дефекта (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, С. Л. Рубинштейн и др.);

- теория общего недоразвития речи, теоретические основы и методы коррекции речевых дефектов (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина и др.);

- теоретические основы системного подхода в организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (А. А. Дмитриев, В. В. Коркунов, Р. Е. Левина и др.);

- положение о системном строении языка; об определяющей коррекционно-развивающей роли обучения (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия,

А. Н. Леонтьев и др.).

Методы исследования были выбраны с учётом специфики предмета и объекта, в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы. В работе были использованы комплексные психолого-педагогические методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, учебно-методической, психолингвистической, логопедической литературы по проблеме исследования:

- *психофизиологических механизмов развития речи при ОНР;*
- *формирования и коррекции речи у детей дошкольного возраста;*
- *анализ программы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи в старшей группе речевого детского сада (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина);*

- биографические: анализ медико-психолого-педагогической документации:

- *анализ педагогической и медицинской документации;*
- *изучение и обобщение педагогического опыта;*
- *наблюдение и анализ деятельности дошкольников;*
- *беседы с педагогами и индивидуальные беседы с детьми;*

- математико-статистический и качественный виды анализа: методы математической статистики обработки экспериментальных данных, качественный анализ экспериментальных данных;

- эмпирические: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный);

- интерпретационные: анализ речевой продукции дошкольников;

- лонгитюдальный: продолжительное изучение процесса формирования грамматических конструкций и его динамика.

Организация исследования. Базой исследования являлся МАДОУ № 16 г. Екатеринбурга. Настоящее исследование проводилось в 5 этапов.

Первый этап - осуществлялся подбор, изучение и анализ научной

литературы, отражающей проблему исследования; подбирались методики констатирующего эксперимента.

Второй этап - проводился констатирующий эксперимент и его анализ.

Третий этап - разрабатывались направления коррекционной работы.

Четвертый этап - проводился обучающий эксперимент.

Пятый этап - проводился контрольный эксперимент и его анализ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

1.1. Определение основных понятий

Рассматривая тему «Логопедическая работа по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» разберём такие понятия, как: общее недоразвитие речи, логопедическая работа, формирование, грамматика, конструкции; уточним их значения и приведём определения.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой (фонетика) и смысловой стороне (лексика и грамматика) [53].

Логопедическая работа представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и воспитания. В ряде случаев она сочетается с разными видами медицинского воздействия (медикаментозного, психотерапевтического и др.). В зависимости от характера этиологических факторов работа строится по-разному (В некоторых случаях это будет не просто стимулирование и активизация речевого процесса, а также формирование нормальных речевых механизмов).

Система логопедической работы по устранению различных форм нарушений речи носит дифференцированный характер с учётом множества определяющих его факторов. Дифференцированный подход осуществляется на основе учёта этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка. В процессе коррекции нарушения речи учитываются общие и специфические закономерности развития аномальных детей.

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у различных категорий аномальных детей (умственно отсталых, с задержкой

психического развития, с церебральными параличами, слабослышащих, слабовидящих, слепых и др.) имеет свою специфику, обусловленную особенностями их сенсомоторного и психического развития. В процессе логопедического воздействия необходимо учитывать уровень развития речи, познавательной деятельности, особенности сенсорной сферы и моторики ребёнка.

Логопедическая работа проводится с учётом ведущей деятельности, осуществляется различными методами [38].

Формирование — процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Понятие «формирование» — ещё не установившаяся педагогическая категория, несмотря на очень широкое применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие формирования нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность. Например, известный автор пособий по педагогике П. Н. Груздев предлагал называть формированием только стихийное воспитание, «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности» [23 с. 14].

В своем словаре С. И. Ожегов пишет, что

Грамматика — формальный строй языка (словообразование, морфология и синтаксис), образующий вместе с фонетикой и лексикой его целостную систему [49].

Конструкция в грамматике: синтаксически связанное сочетание слов, словесное построение [49].

В понятийно-терминологическом словаре В. И. Селиверстов приводит определения:

Грамматика [греч. *grammatike* наука о строе языка] определена разделом языкознания, изучающим формы словоизменения, формулы словосочетания и типы предложений в отвлечении от конкретного

материального (лексического, вещественного) значения слов, словосочетаний и предложений [53].

Конструкция речевая — синтаксическое целое, составленное из объединенных в речи языковых единиц, сочетающихся вследствие наличия у них определенных грамматических свойств [53].

Грамматические конструкции бывают двух типов: лексико-грамматические конструкции и логико-грамматические.

Лексико-грамматические конструкции – характеризуются единством лексических и грамматических свойств, соединяющие те и др. свойства [53].

Логика [греч. logike] — 1) наука о законах мышления; 2) разумность, правильность, внутренняя закономерность [53].

Логический — относящийся к логике; соответствующий законам логики; закономерный [53].

В основе логико-грамматических конструкций лежат причинно-следственные связи.

Причинно-следственная связь – связь между явлениями, при которой одно явление, называемое, при наличии определенных условий порождает другое явление, называемое следствием.

Таким образом, рассмотрев и дав определения всем понятиям темы, мы пришли к выводу, что:

– под грамматическими конструкциями подразумеваем сочетание слов подчинённое грамматическим правилам. И если мы говорим про лексико-грамматические конструкции, то они характеризуются единством лексических и грамматических свойств. А если речь идёт о логико-грамматических конструкциях, то, следовательно, они будут характеризоваться единством словесно-логического мышления и пространственных представлений.

– формирование грамматических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня осуществляется в процессе логопедической работы.

1.2. Закономерности развития грамматики у старших дошкольников в норме

Рассмотрим особенности формирования грамматического строя речи у детей. Следует отметить, что развитие грамматики описано в работах таких авторов как А. Н. Гвоздева, Г. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др. Так же исследования, особенностей развития грамматического строя речи детей, пополняют работы следующих авторов: Ф. А. Сохина, Н. П. Серебренниковой, М. И. Поповой, А. В. Захаровой.

Для ребёнка процесс усвоения грамматического строя сложный, так как связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. «Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И. П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа» [4, с. 159].

Закономерностями усвоения грамматики занимался А. Н. Гвоздев. В своей книге он описывает наблюдения за процессом морфологического и синтаксического оформления речи ребёнка. Это помогает проследить за процессом формирования грамматики начиная с самых простых слов малыша и заканчивая овладевшими формами языка ребёнка преддошкольного возраста.

А. Н. Гвоздев отмечал, что в русском языке существуют три основные части, которые представляют различные трудности: касательно существительных большую трудность в усвоение вызывают окончания, касательно глаголов – овладение основами, касательно прилагательных – словообразование (сравнительная степень).

А. Н. Гвоздевым выявил следующую закономерность: при усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность. Вначале усваивается всё наиболее типичное в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам). Постепенно путём подражания

речи окружающих модели копируются в целом виде. Единичные, стоящие отдельно слова усваиваются только в школьном возрасте [4, с. 161].

Во время усвоения грамматического строя языка дошкольники проходят путь от ориентировки на звуковую сторону морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. В данном процессе одно из ведущих мест занимает фонематический слух. Основой усвоения грамматического строя является формирование грамматических обобщений. Об этом говорит Ф. А. Сохин отмечая следующее: речь детей развивается на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют явно «неподражательные» элементы психологического механизма речевого развития – обобщение языковых и речевых явлений [4, с. 161-162].

В работах авторов (М. М. Кольцова, Е. Н. Винарская, Н. И. Жинкин, Д. Б. Эльконин и др.) рассматривается этапность формирования речи.

На начальной стадии у ребёнка реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса, т.е. поворот головы, фиксация взгляда. В дальнейшем на его основе формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. На данном этапе развития речи у ребёнка появляются первые нерасчленённые слова – «лепетные». Они представляют собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящего в основном из ударных слогов (молоко – «мокко», собака – «бака»). На этом этапе у слова нет ещё грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (дай, на). Либо указание (там), либо называют предмет (киса), или действие (бай). В конце 1 и начале 2 года жизни у ребёнка всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель.

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай). В этот период у ребёнка быстро начинает расти запас слов и к концу 2 года жизни составляет около 300 слов

различных частей речи.

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребёнок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря [33, с. 3].

В психолого-педагогической литературе отмечаются большие расхождения объёма словаря и его прироста, потому что существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

Таблица № 1

Соотношение объёма словаря и количества прироста слов

Возраст	Количество слов	
	Данные Е. А. Аркина	Данные А. Штерна
1 год	9 слов	-
1,5 года	-	100 слов
1 год 6 мес.	39 слов	-
2 года	300 слов	200 - 400 слов
3 года	-	1000 – 1100 слов
3 года 6 мес.	1110 слов	-
4 года	1926 слов	1600 слов
5 лет	-	2200 слов

Таблица № 2

Словарь четырехлетнего ребенка (По данным А. Н. Гвоздева)

Часть речи	Количество % в словаре	Часть речи	Количество % в словаре
существительные	50,2	числительные	1,9
глаголы	27,4	союзы	1,2
прилагательные	11,8	предлоги	0,9
наречия	5,8	междометия и частицы	0,9

Данные об особенностях овладения синтаксической стороной речи имеются в работах Н. А. Рыбникова, А. Н. Гвоздева, А. М. Леушиной,

В. И. Ядэшко.

Вначале появляются «слова-предложения», которые обозначают действующих лиц, предметы, действия (дай, папа, на). При этом слово дополняется мимикой, жестами, действиями и представляет собой целую законченную фразу. Постепенно слова обобщаются в словарные цепи, образуя предложения. По данным Н. П. Серебренниковой у ребёнка для перехода к предложению в своём словаре должно быть накоплено 40 – 60 слов.

В 1 г. 8 мес. - 1 г. 10 мес. появляются предложения из двух слов (неполные простые), где каждое слово обозначает предмет или действие. К 2 годам наблюдаются трех и четырехсловные предложения – начало овладения простым распространенным предложением. Около 1 г. 9 мес. появляются предложения с однородными членами. В пять с половиной ребёнок начинает использовать в речи наиболее сложные распространённые предложения.

В 1 г. 9 мес. появляются первые сложные бессоюзные предложения, с 2-3 лет – наблюдаются сложные предложения с союзами. Обычно сложное предложение включает в себя два простых. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно.

Поначалу дети пользуются простыми по структуре предложениями, в дальнейшем они усваивают более сложные конструкции. Если у ребёнка в наличие имеются сложные предложения, то это свидетельствует об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в общении редко пользуются сложными предложениями, так как обычно они употребляют предложения простой структуры. Общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (по данным В. И. Ядэшко). Легче всего дети используют сложносочиненные предложения. Например: «*Мы с бабушкой дома остались, а они поехали по своим делам*» (4 г. 5 мес.). Более распространенными, с однородными

членами, становятся предложения, входящие в состав сложного. Например: *«Он уснул у реки, а коза пришла, разрежала волку брюхо, потом положила кирпичи и зашла»* (4 г. 9 мес.).

Содержание и форма сложноподчиненных предложений на пятом году жизни усложняются. Используются придаточные предложения времени, причины, например: *«Он не ходил на работу, потому что у нас был выходной»*, места, например: *«Где машины военные были, там был салют»*.

Редко встречаются предложения: во-первых с придаточными определительными, например: *«Далеко-далеко стояли пушки закрытые, которые салют пускали»* (5 лет); во-вторых с придаточными условными, например: *«Если съест, Маша будет плакать»* (4 г. 4 мес.); в-третьих с придаточными цели, например: *«Идите в лес и принесите травы, чтоб она у вас была живая»* (5 лет).

В старшем возрасте дети умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами, например: *«Она бросила иголку, а не воткнула»*.

А. Н. Гвоздев в своих работах наметил следующие основные периоды формирования грамматического строя речи русского языка:

Первый – период предложений, которые состоят из аморфных словкорней и употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй – период усвоения грамматической структуры предложения, который связан с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий – период усвоения морфологической системы русского языка, который характеризуется усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В это время усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах [4, с. 161].

В книге Филичевой Т. Б. и Соболевой А. Р. описывается развитие

грамматики, которое подкреплено данными А. Н. Гвоздева.

Падежные окончания:

1.1 – 2 г. - именительный, винительный падеж используемые для обозначения места, предлог опускается (*поставь игрушку полку*);

2 – 2.2 г. - дательный падеж для обозначения лица (*дай Ване*), направления (предлог опускается – *иди маме*), творительный падеж в значении орудийности действия (*пишу ручкой*), предложный падеж со значением места – предлог опускается (*лежит портфеле*);

2.2 – 2.6 г. - родительный падеж с предлогами у, из, со значением совместности действия с предлогом с (*с мамой*), предложный падеж со значением места с предлогами на, в (*на стуле*);

2.6 – 3 г. - родительный падеж с предлогами для, после (*для мамы, после прогулки*), винительный падеж с предлогами через, под (*через дорогу, под кровать*);

3 – 4 г. - родительный падеж с предлогом до для обозначения предела (*до дома*), с предлогом вместо (*вместо сестры*).

Предлоги:

в 3 – 4 года дети, в самостоятельной речи, употребляют простые предлоги (у, в, на, под, с, из, к, за, по, после).

Согласование слов:

5 л. - усваиваются все основные формы: существительное с прилагательным всех трех родов, с числительным в именительном падеже;

к 5 годам дети овладевают всеми типами склонения существительных (существительные и прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа употребляются правильно).

К концу дошкольного возраста дети в полной мере овладевают грамматическим строем языка [62].

Алексеева М. М. и Яшина Б. И. в своей книге писали, что ребенок к трем годам усваивает грамматику во всех ее наиболее типичных проявлениях. И далее описывают развитие грамматики также опираясь на

данные А. Н. Гвоздева. «По данным А. Н. Гвоздева, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано (около 1 г. 4 мес.). Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – единственное и множественное число; именительный, винительный и родительный падежи; глагольные категории (повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время).

Усвоение грамматического строя речи у ребёнка происходит в виде усвоения грамматических категорий, характеризующихся наличием значения. Значение отдельных категорий влияет на время и последовательность их усвоения. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, т.е. то, что не ясно по значению. А. Н. Гвоздев писал: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком».

Прежде всего ребёнок усваивает число существительных (1 г. 10 мес.), а также разницу между уменьшительными и не уменьшительными существительными: столик – стол. Дети рано усваивают и повелительную форму, потому что она выражает различные желания, имеющие для ребенка большое значение. Сложнее усваиваются отношения, связанные с предметами и пространством (падежи), со временем (времена) и с участниками речи (лица глаголов). Поздно (2 г. 10 мес.) усваивается условное наклонение, потому что оно выражает что-то предполагаемое, а не реально существующее. Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категорий рода, так как он усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных [4, с. 160].

Таким образом, развитие грамматического строя речи происходит в рамках основного вида деятельности ребёнка и разделено на периоды, в которых происходит постепенное формирование слов, различных частей слов, словосочетаний по мере развития психических процессов.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Изучением общего недоразвития речи занимались многие ученые: Р. Е. Левина, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашин, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Ф. Спирова, Н. С. Жукова и др.

На основе полученных ими данных в ходе изучений выделим следующие характеристики:

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [52]. Но при всём при этом у детей нормальный слух и первично сохранный интеллект [36].

У данной категории детей речевая недостаточность варьируется от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В зависимости от этого речь дошкольников принято условно делить на уровни развития, где общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия.

В Р. Е. Левина выделила три уровня речевого развития:

Первый уровень – отмечается отсутствие речи.

– Активный словарь в зачаточном состоянии. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

Дети пользуются лепетными словами, звукоподражаниями и небольшим количеством общеупотребительных слов, которые сопровождаются мимикой и жестами.

Дети могут разные предметы называть одним и тем же словом, объединив их по сходным отдельным частным признакам. Например, словом лапа мальчик называл всё, с помощью чего живые и неживые предметы могли

передвигаться – лапы у животных и птиц, ноги человека, колёса машины, паровоза [36]. Либо один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами, ориентируясь на внешнее сходство: паук на разных картинках назывался то жук («сюк»), то таракан («тлякан»), то пчела («теля»), то оса («атя») [36].

Действия заменяются названиями предметов: играть в мяч – «мяч», а названия предметов в свою очередь могут заменяться названиями действий (кровать – «пать») [36].

– Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразой дети не владеют, но у некоторых в речи наблюдаются лепетные предложения: «Папа туту» (*Папа уехал*).

– Отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность.

– В речи детей преобладают в основном 1 — 2-сложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до 2 — 3 («ават» — кроватка, «амида» — пирамида, «тика» — электричка). Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов (*молоток — молоко, копает — катает — купаёт*). Задания по звуковому анализу слов детям данного уровня непонятны [55].

– Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).

Второй уровень – кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова: «лябоко» (яблоко).

– Расширение активного словаря происходит за счёт существительных и глаголов, а так же некоторых прилагательных и наречий (преимущественно качественных).

– Обогащение речи происходит за счёт использования отдельных форм словоизменения. Наблюдаются попытки, чаще всего неудачные,

изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам.

- Дети начинают пользоваться фразой.
- Понимание речи улучшается, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм.
- Произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко.
- У детей обнаруживается неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень – появляется развёрнутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

- На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

- Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

- В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

- У большинства детей на этой стадии ещё сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создаёт большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

- Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвёрдое овладение

многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи.

Т. Б. Филичева к трём выше описанным уровням добавила дополнительный четвёртый уровень речевого развития. Рассмотрим его характеристику:

Четвёртый уровень – отсутствует нарушение, но наблюдается звукопроизношения, недостаточно чёткое различие звуков в речи.

- Дети допускают перестановки слогов и звуков, сокращения согласных при стечении, замены и пропуски слогов в речевом потоке.

- Недостаточно внятная дикция, вялая артикуляция, «каша во рту».

- Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по значению («*Мальчик чистит метлой двор*» – вместо «*Мальчик подметает метлой двор*»), в смешении признаков («*большой дом*» вместо «*высокий дом*»).

- В грамматическом оформлении речи детей данной категории отмечаются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа («*дети увидели медведей, воронов*»). Имеют место нарушения согласования прилагательных с существительными («*Я раскрашиваю шарик красным фломастером и красным ручком*»). Но все ошибки детей, которые можно отнести к четвёртому уровню речевого развития при ОНР, встречаются в незначительных количествах и носят непостоянный характер. Причём, если предложить детям сравнить верный и неверный ответы, то ими будет сделан правильный выбор.

- Отличительной особенностью является своеобразие их связной речи. При составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор

отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [64].

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3—4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Дети данной категории достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [38]. У некоторых детей низкая активность запоминания сочетается с ограниченным развитием познавательной деятельности.

Связь между речевой деятельностью и другими сторонами психического развития обусловлена в специфической особенности мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, где не последнюю роль играют причинно-следственные связи. Без специального обучения дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Анализ научной литературы позволяет выявить тесную связь между развитием речи и сформированностью пространственных представлений (М. В. Вовчик-Блаkitная, Л. Ф. Обухова, Н. С. Подходова и др.).

У детей с ОНР определения пространственных отношений: на первом уровне – отсутствуют; на втором – заменяются словами «тут», «там» и сопровождаются жестами; на третьем – из-за отсутствия у них в речи сложных предлогов заменяются на более простые или смешиваются. А при составление рассказа дети затрудняются объяснить пространственное расположение героя или предмета, вследствие чего появляются паузы.

Одновременно с общей соматической ослабленностью у детей наблюдаются и некоторые отставания в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Большинство трудностей проявляется при выполнении движений по словесной инструкции. Дети данной категории отстают от товарищей в выполнении задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Так же у детей ограниченная координация пальцев кисти руки, неразвита мелкая моторика. Отмечается замедленность движений, застревание на одной позе.

При отграничение детей с ОНР и сохранным интеллектом от детей с первичным интеллектуальным дефектом следует помнить, что у детей с ОНР в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Таким образом, детям данной категории присуща плохая координацией движений, неуверенность в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости выполнения, ребёнок затрудняется в выполнении движений по словесной инструкции. У детей неустойчивое внимание, снижена память, психическое развитие обусловлено в специфической

особенности мышления.

Структура дефекта при общем недоразвитии речи включает нарушение всех компонентов речи: лексики, грамматики, фонетики, что в свою очередь ведет к отставанию в появлении активной речи, ограничению словарного запаса, аграмматизмам, недостаточности звукопроизношения и фонематического восприятия [63].

1.4. Особенности грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

У детей в норме при формировании грамматического строя речи ведущим механизмом является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

Рассматривая исследования авторов (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) видно, что они отмечают, формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем.

Проводя экспериментальные исследования, авторы Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова сделали выводы, что грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи проявляется в более; медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

При анализе речи детей с общим недоразвитием речи видно, что у них нарушено овладение как морфологическими, так и синтаксическими

единицами. У детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании.

Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Развитие морфологической системы языка тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексики, фонематического восприятия.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Анализируя работы исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Соболевич, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) следует выделить следующие особенности нарушений грамматических конструкций в предложении у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (*копает лопата, красный шары, много ложков*);

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (*нет два пуговиц*);

3) неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (*дети рисуем, они упал*).

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (*дерево упала*);

5) неправильное употребление предложно – падежных конструкций (*под стола, в дому, из стакан*).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т. Н. Ушаковой), т. е. излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющиеся при словоизменении, является унификация оспины и парадигме словоизменения.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С. Н. Цейтлин).

- Унификация места ударного слога, т. е. закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, и различных формах существительных сохраняется ударенно исходного слова (*стола нет, много поездов*).

- Устранение беглости гласных, т. е. чередования гласного с нулем звука (*левы, пени, молоток, песов, кусоки, много сестр*).

- Игнорирование чередований конечных согласных (*ухи, текет, бегет, соседы*).

- Устранение наращения или изменения суффиксов (*друг – други, ком – комы, стул – стулы, котенок – котенки, чудо – чулы, дерево – деревья*).

- Отсутствие супплетивизма при формообразовании (*человек – человеки, ребенок – ребенки, лошадь – лошаденоки*).

Среди форм словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (особенно согласование в среднем роде), согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже.

Специфической особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Нарушение синтаксической структуры предложения чаще всего выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: *Много а лесу (Дети собрали в лесу много грибов); Молоко разлило (Молоко разлито котенком).*

Также у детей с общим недоразвитием речи синтаксические ошибки наблюдаются в нарушении порядка слов в предложении: во-первых на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово, например: «*Куклу мама принесла?*» и вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее, например: «*Заплакала Маша почему?*»; во-вторых дети часто начинают свой ответ с вопросительного слова и поэтому на вопрос «*Почему?*» отвечают: «*Почему что?*».

Неправильно иногда оформляется союзная связь: во-первых опускается союз или часть союза, например: «*Вот еще лопнул шар у дяди, потому нажал сильно*»; во-вторых один союз заменяется другим, например: «*Как мы пришли домой, мы играли с мячом*», «*Я надела теплую шубу, почему что на улице холодно*»; в-третьих союз ставится не на том месте, где обычно употребляется, например: «*Мы шли, вот, когда от тети Тамары, смотрим – салют*» [4, с. 165-166].

Особенно большую трудность для детей с общим недоразвитием речи представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне нарушения проявляются в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании грамматического строя речи потому, что грамматические значения абстрактны в отличие от лексических, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Выводы по 1 главе

Проведенный анализ специальной литературы по данной теме позволяет сформулировать следующий вывод:

Грамматические конструкции бывают двух типов: лексико-грамматические конструкции и логико-грамматические.

лексико-грамматические конструкции, характеризуются единством лексических и грамматических свойств. А логико-грамматические конструкции, характеризуются единством словесно-логического мышления и пространственных представлений.

Онтогенез грамматических конструкций у детей с нормальным развитием и у детей с общим недоразвитием речи различен, так как у них наблюдается задержка в развитии всех компонентов речи, а особенно трудности различения грамматических форм слова.

Речевая недостаточность у дошкольников с общим недоразвитием речи может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В зависимости от этих проявлений при логопедической работе необходимо учитывать уровень речевого развития, отражающий типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью данного исследования было: выявление особенностей нарушений грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Основные задачи:

1. Подобрать методику обследования детей;
2. Провести обследование детей;
3. Обработать полученные данные;
4. Анализ полученных данных;
5. Сформулировать выводы.

При проведении логопедического обследования были учтены следующие принципы, сформулированные Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития, предполагающий анализ процесса возникновения дефекта. Что позволяет выявлять первопричину нарушений и вытекающие следствия.

2. Принцип системного подхода, предполагающий системное строение и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушение лишь одного компонента речи может вызвать нарушение остальных компонентов речи.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, предполагающий учёт специалистом того, что речевая деятельность детей формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами.

4. Онтогенетический принцип, позволяющий специалисту более качественно проводить изучение ребёнка и на основе этого определять методы коррекционной работы, с учетом последовательности появления

форм и функций речи и видов деятельности ребенка в онтогенезе.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено изучение грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи III уровня, которое проводилось в МАДОУ №16. В данном обследовании принимали участие 20 детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в 2017 году.

Констатирующий эксперимент проходил в 3 этапа:

Первый этап – подготовительный. Во время, которого была изучена медицинская документация, проводились беседы с воспитателями и логопедом, проведен отбор экспериментальной группы. На данном этапе были отобраны дети для проведения экспериментального исследования.

Второй этап – обследование грамматических конструкций. Во время, которого у каждого ребёнка было изучено состояние: - словарного запаса (лексического запаса); - лексико-грамматических конструкций; - уровень развития грамматического строя речи; - логико-грамматических конструкций. Параллельно с грамматическими конструкциями мы будем обследовать: - уровень словесно-логического мышления и - сформированность пространственных представлений, так как процесс овладения грамматическими конструкциями тесно связан со сложнейшей системой причинно-следственных и пространственных отношений, стоящих за словом.

Третий этап – анализ полученных данных.

Логопедическое обследование проводилось по традиционной логопедической методике с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой [58]. Обследование пространственно-временных представлений с использованием рекомендаций О. Б. Иншаковой и А. М. Колесниковой [29]. Обследование проводилось с использованием наглядного материала из логопедического альбома О. Б. Иншаковой [28]. Для оценки результатов выполняемых детьми заданий была введена пяти бальная система на основе системы предложенной А. М. Колесниковой.

5 баллов - выполнено правильно;

4 балла - наблюдаются затруднения, но с небольшой помощью выполнено (допускается 1-2 ошибки, придумал больше 5 слов);

3 балла - наблюдаются незначительные ошибки (3-4 ошибки, придумал от 3-4 слова) при выполнении всех заданий;

2 балла - наблюдаются множественные ошибки во всех заданиях (5 ошибок и больше, придумал 1-2 слова);

1 балл - не выполнено.

Обследование каждого ребёнка проводилось по следующим разделам:

I. Лексический запас

1. Называние предмета по его описанию.

Ребёнку предлагаются вопросы, характеризующие предмет:

- Кто косой, слабый, трусливый? (по признакам).
- Что светит, сияет, греет? (по действиям).
- Как называется помещение, где читают и получают книги?
- Кто добрый, ласковый и нежный?
- Что может прыгать, скакать и кататься?
- Как называется предмет с дверцами, для хранения чего-нибудь в холоде?

2. Название детёнышей.

Ребёнку предлагается назвать детёнышей следующих животных:

- Кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя.

3. Название признаков предмета.

Подобрать признаки к предметам:

- Ёлка какая? (например, зелёная, пушистая, высокая, стройная), туча какая?,
- Небо какое?
- Лимон какой?, часы какие? и т.д.

4. Названия действий людей и животных.

Скажи, кто что делает?

- Повар (почтальон, сапожник, художник, учитель) что делает?

Кто как передвигается:

- Ласточка летает, а лягушка... (лошадь, щука, змея, воробей).

5. Подбор слов с противоположным значением к словам.

Игра «Скажи наоборот». Подбери к словам антонимы.

- Существительные: большой, холодный, чистый, твердый, тупой, мокрый, широкий, светлый, высокий, старший.

II. Лексико-грамматические конструкции

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок.

Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему?, зачем? и т.д.) Сюжетная картинка и серия картинок.

2. Составление предложений по опорным словам.

Ребёнку предлагается составить из опорных слов предложение. Карточка с опорными словами.

- Дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая.

- Мама, папа, дети, велосипеды, парк, весёлые, новые.

- Бабушка, дедушка, внуки, деревня, радостные, любимые.

- Мама, бабушка, Катя, корзина, яблок, груши, спелые.

- Вася, купить, папа, шарик, зелёный.

- Сидеть, птички, ветке, на, гнездо.

3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке.

Игра «Перепутанные слова». Поставь слова так, чтобы получилось предложение. Карточка со словами:

- На, катается, лыжах, Саша.

- У, волчата, волка, маленькие.

- Дороге, машина, по, едет.

- Маша, к, маме, подбежала.

- Диван, закатился, мяч, под.

- Плавают, в, рыбки, аквариуме.

4. Исправление ошибок в предложениях.

Измени слова так, чтобы получилось предложение.

- Халат надел маму.
- Толя купил большая яблоко.
- Бабочка ловит девочку сачком.
- Хорошо спится медведь под снегом.
- Акация любит гулять под цыплятами.
- Петя и Серёжа играет в мяч.

5. Подстановка недостающего предлога в предложении.

Подставь слово, которое забыли. Карточка с записью предложения:

- Бабочка летает ... цветком.
- Кошка сидит ... стулом.
- Петя сидит ... столом.
- Вазу поставили ... стол.
- Машина едет ... дороге.
- Платье повесили ... шкаф.

III. Грамматический строй

1. Употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах.

Ребёнку предлагается ответить на вопросы. Исследование ведется по картинкам.

- Чем покрыт стол?
- Чем мальчик режет хлеб?
- Кого кормит девочка?
- На кого смотрят дети?
- За чем дети идут в лес?
- Кому бабушка купила подарки?

2. Образование форм родительного падежа множественного числа существительных.

Задаются вопросы.

- Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев),

- Чего много в саду?
- Чего много в этой комнате?

3. Преобразование единственного числа имен существительных во множественное.

По инструкции: Я буду говорить про один предмет, а ты про много (рука – руки).

- Существительные: коза, лоб, ухо, пень, ведро, билет, воробей, рот, дерево, окно, перо, глаз.

4. Образование уменьшительной формы существительного.

Задание может быть таким: Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол – столик).

- Существительные: стол, сумка, ковер, одеяло, гнездо, ухо, воробей, платье.

5. Образование прилагательных от существительных.

Предлагается ответить на вопросы: Из чего сделан стул (шкаф)?

- Существительные: дерево, кожа, кирпич, мех, стекло, пластмасса, бумага, пух.

IV. Логико-грамматические конструкции

1. Обследование понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями).

Предлагается ответить на вопросы.

- Где лежит карандаш? (в коробке),
- А теперь? (вынуть из коробки и положить на стол),
- Откуда я взял карандаш? (из коробки),
- Откуда упал карандаш? (со стола),
- Откуда ты достал карандаш? (из-под стола),
- Где лежит карандаш? (за коробкой),
- Откуда ты достал карандаш? (из-за коробки, из-под коробки).
- Нарисуй в центре круг, слева от него – квадрат, выше круга – треугольник, ниже круга – прямоугольник, над треугольником – два маленьких кружка,

под треугольником – маленький кружок.

2. Обследование понимания инверсионных конструкций.

Выслушай предложение и ответь на вопросы.

- Петю ударил Коля. Кто драчун, Петя или Коля?
- Петю встретил Миша. Кто приехал?
- Журнал закрывает книга. Что закрыто?
- Воспитателя слушала Настя. Кто говорил?
- Тётю разбудил дядя. Кто спал?
- Петя умылся после того как сделал зарядку. Что он сделал раньше?
- Вася поужинал после того, как сделал уроки. Что было позже?
- Весна после лета. Правильно ли это?
- Если вчера был понедельник, то завтра будет ...?

3. Обследование понимания конструкций атрибутивного родительного падежа.

Внимательно посмотри на картинку. Это – папа, а это – сын.

Покажи:

- Где папа сына? - Где сын папы?
- Где папин сын? - Где сына папа?
- Где хозяин собаки? - Где хозяйина собака?
- Где мама дочки? - Где мамы дочка?

4. Обследование понимания сравнительных конструкций.

Внимательно послушай и скажи правильно ли это?

- Стрекоза больше сороки.
- Кирпич тяжелее ваты.
- Трактор медленнее самолета.
- Шорты короче брюк.

Выслушай предложение и ответь на вопрос.

- Света темнее Наташи. Кто светлее?
- Девочка выше мальчика. Кто ниже?
- Дедушка старше бабушки. Кто моложе?

Выслушай предложения и скажи, какое из 2 предложений правильное.

- Слон больше мухи. Муха больше слона.

5. Обследование понимания возвратных конструкций.

Послушай предложения и выбери правильное предложение.

- Веник чистится ковром. Ковер чистится веником.

- Нож режется хлебом. Хлеб режется ножом.

- Лампочка освещается комнатой. Комната освещается лампочкой.

- Земля освещается солнцем. Солнце освещается Землей.

- Взошло солнце, потому что стало тепло. Стало тепло, потому что взошло солнце.

- Если выпал снег, то значит наступила зима. Если наступила зима, то выпадет снег.

V. Словесно-логическое мышление

1. Дополнение данного тематического ряда.

Внимательно послушай слова и продолжи ряд.

- Тетрадь, ручка, учебник, ...

- Платье, футболка, штаны, ...

- Стол, шкаф, тумбочка, ...

- Медведь, лиса, заяц, ...

- Земляника, вишня, крыжовник, ...

- Молоко, хлеб, сыр, ...

2. Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу.

Внимательно послушай предложение и выбери слово, которое подходит.

Карточка с предложением.

- Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев.

- На лугу пасётся (стая, стайка, стадо) коров.

- Вчера нам мама (читала, слушала, показала) сказки.

- По зелёному полю богатырь (прыгал, передвигался, скакал) на лошади.

- Рыжая лисица (крадётся, рыщет, скачет) по лесу в поисках добычи.

- Бабушка своей внучке (сплела, связала, сшила) шарф.
- Маленькие воробушки весело (ворковали, чирикали, щебетали).

3. Закончи предложение.

Послушай начало предложения и помоги продолжить.

- Если кусочек льда принести в комнату, то
- Мальчик весело смеялся, несмотря на
- Девочка стояла и плакала, так как
- Девочка стояла одна около дома, потому что
- В комнате погас свет, хотя
- Мальчик заболел, у него поднялась высокая температура, несмотря на то что...

4. Четвертый лишний.

Послушай внимательно слова и выбери лишнее слово.

- Роза, дуб, тюльпан, гвоздика.
- Кукла, машинка, стол, мяч.
- Утка, петух, ворона, волк.
- Собака, тигр, медведь, олень.
- Тарелка, кружка, книга, ложка.
- Маленький, большой, огромный, крупный.

5. Слова аналогии.

Подбери подходящее четвёртое слово.

Пример: мальчик — девочка, мужчина — женщина.

- Птица — летать, рыба — ...;
- Мяч — игрушка, роза — ...;
- Хлеб — кушать, книги — ...;
- Овца — ягненок, медведь — ...;
- Слон — большой, мышка —

VI. Пространственные представления

1. Ориентировка в схеме собственного тела.

Я буду говорить, что нужно сделать, а ты выполняй.

- Покажи правую руку.

- Покажи левую ногу.
- Покажи правой рукой левый глаз.
- Покажи левой рукой правое ухо.
- Покажи правой рукой левый локоть, а левой рукой – правое колено.
- Скажи, какая это рука (нога, ухо, глаз)?
- Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся?

2. Восприятие пространственных признаков предметов.

- Покажи большой (маленький) мяч.
- Покажи широкую (узкую) ленту.
- Покажи высокий (низкий) дом.
- Покажи длинный (короткий) шарф.
- Покажи круг, овал, квадрат.
- Соотнеси форму изображенного предмета с геометрической фигурой.

3. Ориентировка в окружающем пространстве.

- Покажи, какой предмет находится справа (слева, сзади, спереди) от тебя.
- Положи игрушку справа (слева, сзади, спереди) от себя.

Ответь «Где находится предмет?».

- Возьми кубик и положи его справа от машинки, матрешку поставь слева от машинки, перед машинкой мяч сзади юлу.

Ответь «Что находится справа, слева, впереди, сзади?».

4. Ориентировка на листе бумаги.

Ответь:

- Что нарисовано в правом (левом) верхнем углу.
- Что нарисовано в правом (левом) нижнем углу.

Нарисуй:

- В центре листа бумаги поставь точку, слева от точки нарисуй треугольник, справа от точки квадрат, над треугольником круг.

В правом верхнем углу нарисуй овал, в нижнем левом углу прямоугольник, в правом нижнем углу ромб.

Над точкой нарисуй сердечко, между прямоугольником и ромбом нарисуй

звезду.

5. Ориентировка в схеме тела человека стоящего напротив.

- Покажи мою правую руку.
- Какую руку я подняла вверх?
- Какой рукой я держусь за правое ухо.
- Покажи мою левую ногу.
- Какая из моих ног сверху.
- К какому плечу я повернула голову?
- Повтори то, что я буду делать правой (левой) рукой, ты точно также будешь делать своей левой (правой) рукой.

Таким образом, констатирующий эксперимент проходил в три этапа. На втором этапе, во время обследования грамматических конструкций, были учтены принципы Р. Е. Левиной. Обследование грамматических конструкций проводилось по заданиям, которые рекомендованы Н. М. Трубниковой [58], а пространственных представлений по рекомендациям из методики О. Б. Иншаковой и А. М. Колесниковой [29].

2.2. Результаты изучения речевых функций

Обследование грамматического строя речи, как и любое логопедическое обследование, началось с изучения медицинской документации. Были изучены речевые и медицинские карты детей, с целью сбора необходимых анамнестических данных. Параллельно с изучением документации проводились беседы с логопедом, воспитателем и родителями для уточнения некоторых данных, таких, как: сбор сведений о личностных и речевых особенностях детей, их эмоциональном и физическом развитии, социальных условиях и т.д.

После завершения подготовительной работы проводилось непосредственно обследование грамматического строя речи, начавшееся с изучения лексического запаса (активный) Также проводилось обследование

пространственных представлений и словесно-логического мышления с целью посмотреть предпосылки развития у старших дошкольников с ОНР III более подробно результаты представлены в приложении 1.

При обследовании лексического запаса выявлены следующие результаты:

1. Задание назвать предмет по описанию у шестерых детей (30%) вызвало трудности, у четырнадцати детей (70%) наблюдаются незначительные ошибки.

Пример: Кто косой, трусливый и слабый? Что светит, сияет, греет? Как называется помещение, где читают и получают книги? Кто добрый, ласковый и нежный? Что может прыгать, скакать и кататься? Как называется предмет с дверцами, для хранения чего-нибудь в холоде?

Мальчик, солнышко, комната, человеки, мячик, шкаф. (Егор Б.)

Зайка, печка, шкаф, мама, -, -. (Серафим Б.)

Трус, солнце, здание, мамуля, мячик, холодильник. (Паша В.)

Вывод: Дети не могут по описанию определить предмет.

2. В задании по называнию детенышей у всех двадцати детей (100%) отмечаются незначительные ошибки.

Пример: У кошки – кошечка, у собаки – собачечка, у коровы – коровка, у козы – козушка, у лошади – лошадушка, у курицы – курочка, у утки – уточка, у волка – волчок, у лисы – лисонька, у медведя – медведёнок.

Вывод: Дети не знают, как называются детёныши у животных.

3. При подборе признаков к предметам у четверых детей (20%) наблюдаются незначительные ошибки, у шестнадцати детей (80%) наблюдаются множественные ошибки.

Пример: Ёлка какая? Лимон какой?

Ёлка - зелёная, колючая. Лимон – жёлтый, кислый. (Аиша Н.)

Ёлка – острая, зелёная, большая. Лимон – кислый, не вкусный, жёлтый. (Андрей М.)

Вывод: Дети к предложенным словам подбирают по 1-2 признака, иногда эти

признаки не характерные.

Таблица № 3

Результаты обследования лексического запаса

п/п	Имя ребенка	Название предмета по описанию	Название детенышей	Слова, обозначающие признаки предмета	Слова, обозначающие действия	Слова антонимы	Средний балл
1	Аиша Н.	4	3	2	3	3	3,0
2	Алина Х.	3	3	2	2	3	2,6
3	Андрей М.	3	3	3	3	3	3,0
4	Арина Б.	3	3	2	2	3	2,6
5	Ваня Ч.	4	3	3	3	3	3,2
6	Вероника С.	3	3	2	3	3	2,8
7	Вита А.	4	3	2	3	3	3,0
8	Вова С.	3	3	2	2	3	2,6
9	Демьян Ш.	3	3	2	3	3	2,8
10	Ева И.	3	3	2	3	3	2,8
11	Егор Б.	3	3	2	2	3	2,6
12	Кира Н.	3	3	2	3	3	2,8
13	Лера П.	3	3	2	2	3	2,6
14	Лиза К.	4	3	2	3	3	3,0
15	Милена Х.	3	3	2	3	3	2,8
16	Мирослав П.	3	3	2	2	3	2,6
17	Настя О.	4	3	3	3	3	3,2
18	Паша В.	4	3	3	3	3	3,2
19	Серафим Б.	3	3	2	3	3	2,8
20	Соня И.	3	3	2	2	3	2,6
	Средний балл	3,3	3,0	2,2	2,5	3,0	2,8

4. В задании слова, обозначающие действия у тринадцати детей (65%) наблюдаются незначительные ошибки, а у семерых детей (35%) множественные ошибки.

Пример: Повар (почтальон, сапожник, художник, учитель) что делает? Кто как передвигается? Ласточка летает, а лягушка... (лошадь, щука, змея, воробей).

Режет, -, -, рисует, учит, скачет, скачет, -, ест, летает. (Мирослав П.)

Готовит, несёт, одевает, рисует, -, прыгает, скачет, плавает,

ползает, - (Вероника С.)

Вывод: Дети не точно подбирают действия.

5. Обследование умения подбирать слова-антонимы выявило, что у всех двадцати детей (100%) отмечаются незначительные ошибки.

Пример: Существительные: большой, чистый, твердый, тупой, мокрый, худой, широкий, светлый.

Маленький, грязный, не твердый, хороший, сухой, маленький, маленький, не светлый (Вова С.)

Маленький, не чистый, не твердый, не тупой, мокро, маленький, маленький, не светло (Демьян Ш.)

Вывод: Дети не всегда могут к словам подобрать антонимы: они называют это же слово только с частицей не, либо слово неподходящее по смыслу.

Результаты изучения лексического запаса представлены в таблице № 3.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 2,6 получило семь детей – Алина Х., Арина Б., Вова С., Егор Б., Лера П., Мирослав П. и Соня И. Наибольший средний балл 3,2 получило трое детей – Ваня Ч., Настя О. и Паша В.

Наибольшее затруднение вызвало задание по подбору слов, обозначающих признаки предмета (2,2 б.). Лучше всего дети справились с заданием «Назови предмет по описанию» (3,3 б.).

Результаты изучения лексико-грамматических конструкций показали следующее:

1. Задание «Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок» трое детей (15 %) выполнило правильно, у шестерых детей (30 %) задание вызвало трудности, у девяти детей (45 %) при выполнении задания наблюдаются незначительные ошибки, а у двоих (10 %) – множественные ошибки.

Пример: Предлагается сюжетная картинка (серия картинок).

Кошка ест молоко.

Мальчики нашли ёжика и взяли. И налили молока. (Вероника С.)

Кошечка разлила молоко, а потом стала слизывать его с пола.

Мальчики под кустом увидели ёжика. Они взяли ёжика с собой. Дома дали ему молока. (Соня И.)

Вывод: Дети не умеют составлять предложения по картинке: они просто перечисляют всё, что видят на картинке или описывают одно действие.

2. При составлении предложений по опорным словам у пятнадцати детей (75 %) наблюдаются незначительные ошибки, а у пятерых детей (25 %) множественные ошибки.

Пример: Опорные слова: дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая.

Дети идут в лес. (Лиза К.)

Дети идут в лес собирать ягоды. (Милена Х.)

Вывод: При составлении предложений по опорным словам дети используют не все предложенные слова, а также добавляют свои.

3. С заданием «Составь предложение по отдельным словам, расположенным в беспорядке» у шестерых детей (30 %) наблюдались трудности при выполнении задания, двенадцать детей (60 %) выполнили задание с незначительными ошибками, а у двоих детей (10 %) множественные ошибки.

Пример: Предлагаются слова – на, катается, лыжах, Саша.

Катается на лыжах Саша. Волчата маленькие у волка. Машина по дороге. Подбежала Маша к маме. Закатился под диван мяч. Рыбки плавают в аквариуме. (Арина Б.)

Катается Саша на лыжах. Маленькие волчата волка. Машина едет по дороге. Маша подбежала к маме. Плавают рыбки. (Демьян Ш.)

Вывод: Дети меняют порядок слов в предложении или опускают слова.

4. Обследование умения исправлять ошибки в предложениях выявило, что у тринадцати детей (65 %) задание вызвало трудности, а у семерых детей (35 %) при выполнении задания наблюдаются незначительные ошибки.

Пример: Поставь слова так, чтобы получилось предложение. Бабочка

ловит девочку сачком. Хорошо спится медведь под снегом. Акация любит гулять под цыплятами.

Девочка ловит бабочку. (Андрей М.) Медведь спит под снегом хорошо. (Ваня)

Вывод: Дети опускают слова, меняют порядок слов в предложении или изменяют глаголы.

Таблица № 4

Результаты обследования лексико-грамматических конструкций

п/п	Имя ребенка	Составление предложений по сюжетной картинке	Составление предложений по опорным словам	Составление предложений по отдельным словам, рас-м в беспорядке	Исправление ошибок в предложениях	Подстановка недостающего предлога в предложении	Средний балл
1	Аиша Н.	4	3	3	4	4	3,6
2	Алина Х.	3	3	2	3	3	2,8
3	Андрей М.	4	3	4	4	5	4,0
4	Арина Б.	4	2	2	3	4	3,0
5	Ваня Ч.	3	3	3	3	4	3,2
6	Вероника С.	2	3	3	4	4	3,2
7	Вита А.	5	3	4	4	4	4,0
8	Вова С.	3	3	3	3	5	3,4
9	Демьян Ш.	2	3	3	3	4	3,0
10	Ева И.	5	3	4	4	4	4,0
11	Егор Б.	3	3	3	4	4	3,4
12	Кира Н.	3	2	3	3	4	3,0
13	Лера П.	3	3	3	4	4	3,4
14	Лиза К.	4	2	3	4	4	3,4
15	Милена Х.	4	3	4	4	4	3,8
16	Мирослав П.	3	2	4	4	4	3,4
17	Настя О.	3	3	3	4	5	3,6
18	Паша В.	3	3	3	4	4	3,4
19	Серафим Б.	4	3	4	4	4	3,8
20	Соня И.	5	2	3	3	4	3,4
	Средний балл	3,5	2,8	3,2	3,7	4,1	3,4

5. Задание «Подстановка недостающего предлога в предложении» трое детей (15 %) выполнило правильно, у шестнадцати детей (80 %) наблюдаются трудности при выполнении задания, а у одного ребёнка (5 %)

наблюдаются незначительные ошибки.

Пример: Карточка с записью предложения: «Лампа висит... столом».

Лампа висит наверху. (Егор Б.)

Лампа висит около стола. (Алина Х.)

Вывод: Дети затрудняются в подборе предлога, так как не знают правильного значения предлогов и подбирают их наугад.

Результаты изучения лексико-грамматических конструкций представлены в таблице № 4.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 2,8 получил один ребёнок – Алина Х. Наибольший средний балл 4,0 получило трое детей – Андрей М., Вита А., Ева.

Наибольшее затруднение вызвало задание составление предложений по опорным словам (2,75 б.). Лучше всего дети справились с заданием «Подстановка недостающего предлога в предложении» (4,1 б.).

Обследуя грамматический строй получилось следующее:

1. При выполнении задания «Употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах» у всех двадцати детей (100%) наблюдаются трудности.

Пример: Чем покрыт стол? Чем мальчик режет хлеб? На кого смотрят дети? За чем дети идут в лес?

Скатертом, ножиком, собаку, на котёнка, за грибами. (Вита А.)

Скатером, ножиком, собаку, на кошку, за грибами. (Ева И.)

Скатерть, ножиком, собаку, на кошку, за грибами. (Вероника С.)

Вывод: Дети не все слова умеют изменять по падежам.

2. В задании «Образование форм родительного падежа множественного числа существительных» у четверых детей (20 %) наблюдаются незначительные ошибки, у четырнадцати детей (70 %) задание вызвало затруднения, а двое детей (10 %) задание выполнили правильно.

Пример: Чего много в лесу?

Листьяв, лестов, листев, листочкав, листь, листьев, ягодый, ягодов,

малин, дерева, деревьев, деревьевя, деревьёв, деревьев, деревей, грибэй, грибочков, грибы, кусты, кустиков, кустарников.

Ягодый, деревьев, кустов, листьев, грибэй. (Алина Х.)

Вывод: Дети не из всех слов умеют образовывать форму родительного падежа множественного числа.

3. Задание «Преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции» у одного ребёнка (5 %) вызвало трудность, а у девятнадцати детей (95 %) наблюдаются множественные ошибки.

Пример: Инструкция – «Я буду говорить про один предмет, а ты про много (рука – руки)».

Козочка, козлятушки; лобы, лобики; уши, ушечки, ухы, ушки; пени, пенечки, пенички, пеньи; ведры, ведро, ведры, ведёрко, вёдры, ведро; билетики; воробей, воробей, воробишки, много воробей, воробиушки, воробейки; роты, рот, ротки; деревья, деево; окны, окно, окошка; перы, перочки, пёры, перешки, пёрья, пероки; глаза, глазки.

Козы, лобы, ухы, пени, ведры, билеты, воробей, роты, деревья, окны, перешки, глаза. (Арина Б.)

Вывод: Дети не все слова умеют преобразовывать из единственного числа имен существительных во множественное.

4. При образовании уменьшительной формы существительного у девятерых детей (45 %) наблюдаются незначительные ошибки, а у одиннадцати детей (55 %) наблюдаются множественные ошибки.

Пример: Инструкция – «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол – столик)».

Сумика, ковёрчик, коверчик, одеялко, одеялочко, одеяло, гнездо, гнезд, гнездовка, гнезденко, гнездочко, гнёздочко, ушечко, ухочко, ушокок, уха, уши, ухо, воробейчик, воробьишка, воробьишко, воробеночик, платьешко, платичко, платье, платешко.

Столик, сумика, ковёрчик, одеялочко, гнездочко, ухочко, варабейчик,

платичко. (Егор Б.)

Вывод: Дети не из всех слов умеют образовывать уменьшительную форму.

Таблица № 5

Результаты обследования грамматического строя

п/п	Имя ребенка	Употребление сущ-го ед. и мн. числа в различных падежах	Образование форм родительного падежа мн. числа существительных	Преобразование ед. числа имен сущ-х во множественное	Образование уменьшительной формы существительного	Образование прилагательных от существительных	Средний балл
1	Аиша Н.	4	3	2	3	2	2,8
2	Алина Х.	4	3	2	2	2	2,6
3	Андрей М.	4	4	2	3	1	2,8
4	Арина Б.	4	5	2	3	3	3,4
5	Ваня Ч.	4	4	2	3	3	3,2
6	Вероника С.	4	5	2	2	1	2,8
7	Вита А.	4	4	2	3	3	3,2
8	Вова С.	4	4	2	3	2	3,0
9	Демьян Ш.	4	4	2	2	1	2,6
10	Ева И.	4	4	2	3	1	2,8
11	Егор Б.	4	4	2	2	2	2,8
12	Кира Н.	4	3	2	2	3	2,8
13	Лера П.	4	3	2	2	3	2,8
14	Лиза К.	4	4	2	3	3	3,2
15	Милена Х.	4	4	2	2	3	3,0
16	Мирослав П.	4	4	2	2	2	2,8
17	Настя О.	4	4	2	2	2	2,8
18	Паша В.	4	4	2	2	2	2,8
19	Серафим Б.	4	4	2	3	2	3,0
20	Соня И.	4	4	3	2	2	3,0
	Средний балл	4,0	3,9	2,1	2,5	2,2	2,9

5. В задание «Образование прилагательных от существительных» у семерых детей (35 %) наблюдаются незначительные ошибки, у девяти детей (45 %) наблюдаются множественные ошибки, а четверо детей (20 %) не справились с заданием.

Пример: Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?».

Твёрдый, из дерева, кожа, мягкий, из кожи, кожанная, коженный, кирпич, твёрдый, из кирпича, кирпичный, из кирпичей, мехная, мягкая, мягкий, из меха, мехный, стекло, твёрдый, хрупкая, из стекла, стеклинный, стекновый, стекольный, пасмаса, железная, пластнастная, пластмасса, пасмасовый, пластмассный, бумоговый, мягкий, твёрдая, бумага, из бумаги, пухный, мягкий, твёрдый, пушный, из пуха, пуха,

Твёрдый, мягкий, твёрдый, мягкая, твёрдый, железная, мягкий, твёрдый. (Андрей М.)

Деревенный, кожный, кирпичный, мехный, стекольный, пластмасса, бумага, пухный. (Мирослав П.)

Вывод: Дети не все прилагательные умеют образовывать от существительных, некоторые существительные просто повторяют, иногда вместо образования подбирают признак к предмету.

Результаты изучения грамматического строя представлены в таблице № 5.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 2,6 получило два ребёнка – Алина Х. и Демьян Ш. Наибольший средний балл 3,4 получил один ребёнок – Арина Б.

Наибольшее затруднение вызвало задание «Преобразование единственного числа имен существительных во множественное» (2,1 б.). Лучше всего дети справились с заданием «Употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах» (4,0 б.).

Результаты изучения логико-грамматические конструкции показали следующее:

1. Задание «Обследование понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями)» у четверых детей (20 %) вызвало трудности, у двенадцати детей (60 %) наблюдались незначительные ошибки, а у четверых детей (20 %) множественные ошибки.

Пример: Предлагается ответить на вопросы: «Где лежит карандаш?» (в коробке) и т.д.

В (тут), на столе, под (на поле), за (тут), из, из-за (из), со (от), из-под (под). (Лера П.)

В, на, под, за (-), из (от), из-за (-), со (от), из-под (под столом). (Андрей)

В, на, под, за (-), из, из-за (из), со (-), из-под (из). (Пашиа В.)

Вывод: Дети не знают всех предлогов, упрощают их или заменяют предлоги наречиями.

2. При обследовании понимания инверсионных конструкций у девяти детей (45 %) наблюдаются незначительные ошибки при выполнении задания, а у одиннадцати детей (55 %) – множественные ошибки.

Пример: Выслушай предложение и ответь на вопросы.

Петю ударил Коля. Кто драчун, Петя или Коля? Петя умылся после того как сделал зарядку. Что он сделал раньше? Если вчера был понедельник, то завтра будет ...?

Петя, зарядку, четверг. (Ваня Ч.)

Петя, проснулся, пятница. (Егор Б.)

Вывод: Дети, отвечая на вопрос, иногда называют первое имя, которое услышали, а иногда отвечают не по тексту. Многие не знают дней недели и последовательность смены сезонов.

3. С заданием «Обследование понимания конструкций атрибутивного родительного падежа» один ребёнок (5 %) справился правильно, у восьмерых оно вызвало трудности, у семерых детей (35 %) наблюдались незначительные ошибки, а у четверых детей (20 %) множественные ошибки.

Пример: Посмотри на картинку и покажи: Где хозяин собаки? Где хозяина собака? Где мама дочки? Где мамы дочка?

Вывод: Иногда дети показывали просто наугад, не задумываясь над вопросом.

4. Обследование понимания сравнительных конструкций выявило, что трое детей (15 %) выполнили задание правильно, десять детей (50 %) затруднялись в выполнении заданий, а у семерых детей (35 %) наблюдались незначительные ошибки.

Пример: Выслушай предложение и ответь на вопрос. Света старше

Наташи. Кто моложе?

Вывод: Как и в предыдущем задании дети отвечали на вопросы наугад, выбирали первое имя, которое слышали.

Таблица № 6

Результаты обследования логико-грамматических конструкций

п/ п	Имя ребенка	Понимание логико- грамматических конструкций (употребление предлогов)	Понимание инверсионных конструкций	Понимание конструкций атрибутивного родительного падежа	Понимание сравнительных конструкций	Понимание возвратных конструкций	Средний балл
1	Аиша Н.	4	3	4	4	4	3,8
2	Алина Х.	3	2	3	3	3	2,8
3	Андрей М.	3	3	3	4	4	3,4
4	Арина Б.	3	2	4	3	3	3,0
5	Ваня Ч.	3	2	4	4	4	3,4
6	Вероника С.	3	3	4	4	4	3,6
7	Вита А.	4	3	5	5	4	4,2
8	Вова С.	3	2	4	4	4	3,4
9	Демьян Ш.	2	2	2	3	3	2,4
10	Ева И.	3	2	3	3	3	2,8
11	Егор Б.	2	2	2	4	3	2,6
12	Кира Н.	2	2	2	3	3	2,4
13	Лера П.	2	2	2	3	3	2,4
14	Лиза К.	3	2	3	5	4	3,4
15	Милена Х.	3	3	3	4	3	3,2
16	Мирослав П.	3	2	3	3	3	2,8
17	Настя О.	4	3	4	4	4	3,8
18	Паша В.	4	3	3	4	3	3,4
19	Серафим Б.	3	3	4	5	4	3,8
20	Соня И.	3	3	4	4	4	3,6
	Средний балл	3,0	2,5	3,3	3,8	3,5	3,2

5. Обследование понимания возвратных конструкций показало, что у половины детей (50 %) наблюдаются трудности при выполнении задания, а у другой половины детей (50 %) наблюдаются незначительные ошибки.

Пример: Послушай предложения и выбери правильное предложение.

Земля освещается солнцем. Солнце освещается Землей.

Вывод: Детям было тяжело сравнивать предложения особенно длинной конструкции, поэтому часто отвечали на вопросы также наугад.

Результаты изучения логико-грамматических конструкций представлены в таблице № 6.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 2,4 получило три ребёнка – Демьян Ш., Кира Н. и Лера П. Наибольший средний балл 4,2 получил один ребёнок – Вита А.

Наибольшее затруднение вызвало задание «Понимание инверсионных конструкций» (2,5 б.). Лучше всего дети справились с заданием «Понимание сравнительных конструкций» (3,8 б.).

При обследовании словесно-логическое мышление выявлены следующие результаты:

1. При дополнении данного тематического ряда у четверых детей (20 %) наблюдались трудности, у четырнадцати детей (70 %) наблюдались незначительные ошибки, а у двоих детей (10 %) множественные ошибки.

Пример: Тетрадь, ручка, учебник...

Ещё один учебник, кофта, дверь, кошка, земляника, едят. (Егор Б.)

Пенал, футболка, холодильник, волк, земляника, разная еда. (Паша В.)

Ручка, юбка, стол, кролик, малина, кастрюля. (Соня И.)

Вывод: Дети при продолжении тематического ряда выбирали слово из предложенных слов, из другой категории или объединяли слова.

2. Задание «Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу» два ребёнка (10 %) выполнило правильно, четверо детей (20 %) затруднились в выполнении задания, семеро детей (35 %) выполнили задание с незначительными ошибками, а семеро детей – с множественными ошибками.

Пример: Карточка с предложением.

Утром к дому прилетела стада воробьев. (Мирослав В.)

На лугу пасётся стая коров. (Кира Н.)

Вчера нам мама показала сказки. (Вероника С.)

По зелёному полю богатырь передвигался на лошади. (Милена Х.)

Рыжая лисица рыщет по лесу в поисках добычи. (Лера П.)

Бабушка своей внучке сплела шарф. (Демьян Ш.)

Маленькие воробушки весело щебетали. (Соня И.)

Вывод: Дети затруднялись в выполнении задания из-за незнания смысла некоторых слов, подбирали слова наугад.

3. В задание «Закончи предложение» у троих детей (15 %) наблюдались трудности, у шестерых детей (30 %) наблюдались незначительные ошибки, а у одиннадцати детей (55 %) множественные ошибки.

Пример: Если кусочек льда принести в комнату, то не надо есть. (Мирослав П.)

Мальчик весело смеялся, несмотря на он пошутил. (Пашиа В.)

Девочка стояла и плакала, так как плакала. (Вова С.)

Девочка стояла одна около дома, потому что терпела. (Андрей М.)

В комнате погас свет, хотя лампа села. (Ваня Ч.)

Мальчик заболел, у него поднялась высокая температура, несмотря на то, что лизал мороженое. (Настя О.)

Вывод: Дети не умеют составлять распространённые и придаточные предложения. Не понимают значения слов: если то, потому что, так как, хотя, несмотря на.

4. При выполнении задания «Четвёртый лишний» девять детей (45 %) затруднялись, у десяти детей (50 %) наблюдались незначительные ошибки, а у одного ребёнка (5 %) множественные ошибки.

Пример: Послушай внимательно слова и выбери лишнее слово.

Роза, дуб, тюльпан, гвоздика – гвоздика (Ваня Ч.)

Кукла, машинка, стол, мяч – мяч (Андрей М.)

Утка, петух, ворона, волк – утка (Соня И.)

Собака, тигр, медведь, олень – олень (Алина Х.)

Маленький, большой, огромный, крупный – крупный (Лиза К.)

Вывод: При выборе лишнего слова дети не всегда могли выделить общую категорию и поэтому для ответа выбирали первое понравившееся слово. Иногда дети объединяли слова в категорию по своему принципу. А иногда выбирали лишнем то слово, значение которого они не знали. Например: гвоздика.

Таблица № 7

Результаты обследования словесно-логического мышления

п/п	Имя ребенка	Дополнение данного тематического ряда	Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу	Закончить предложение	Четвертый лишний	Аналогии	Средний балл
1	Аиша Н.	3	4	2	4	4	3,4
2	Алина Х.	3	3	2	3	2	2,6
3	Андрей М.	4	4	3	4	3	3,6
4	Арина Б.	3	3	3	4	3	3,2
5	Ваня Ч.	3	3	2	4	3	3,0
6	Вероника С.	3	2	2	3	2	2,4
7	Вита А.	4	5	4	4	3	4,0
8	Вова С.	4	4	2	4	2	3,2
9	Демьян Ш.	3	2	2	3	2	2,4
10	Ева И.	3	2	3	3	3	2,8
11	Егор Б.	2	2	2	3	2	2,2
12	Кира Н.	2	2	2	2	2	2,0
13	Лера П.	3	3	2	3	2	2,6
14	Лиза К.	3	3	3	4	2	3,0
15	Милена Х.	3	3	2	3	3	2,8
16	Мирослав П.	3	2	2	3	2	2,4
17	Настя О.	4	4	4	4	4	4,0
18	Паша В.	3	3	3	3	3	3,0
19	Серафим Б.	3	5	4	4	4	4,0
20	Соня И.	3	2	3	3	3	2,8
	Средний балл	3,4	3,1	2,6	3,4	2,7	2,97

5. При подборе слов по аналогии у троих детей (15 %) наблюдались трудности, у восьмерых детей (40 %) – незначительные ошибки, а у девяти детей (45 %) – множественные ошибки.

Пример: мальчик — девочка, мужчина — женщина.

Птица - летать, рыба - плавать, мяч - игрушка, роза - не игрушка, хлеб - кушать, книги - не кушать, овца - ягненок, медведь - медвежонок, слон - большой, мышка - маленькая. (Демьян Ш.)

Вывод: Дети не правильно подбирают аналогии или подставляют слова с частицей не.

Результаты изучения словесно-логического мышления представлены в таблице № 7.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 2 получил один ребёнок – Кира Н. Наибольший средний балл 4 получило три ребёнка – Вита А., Настя О. и Серафим Б.

Наибольшее затруднение вызвало задание «Закончить предложение» (2,6 б.). Лучше всего дети справились с заданиями «Дополнение данного тематического ряда» и «Четвертый лишний» (3,4 б.)

Результаты изучения пространственные представления показали следующее:

1. Задание «Ориентировка в схеме собственного тела» все двадцать детей (100 %) выполнили не правильно.

Вывод: Дети путают правую и левую части своего тела.

2. Задание «Восприятие пространственных признаков предметов» выявило, что шестнадцать детей (80 %) затруднялись при выполнении задания, а четыре ребёнка (20 %) допускали незначительные ошибки.

Вывод: Дети путались в узнавании пространственных признаков предметов.

3. При выполнении задания «Ориентировка в окружающем пространстве» у всех двадцати детей (100 %) наблюдались множественные ошибки.

Вывод: Дети путают стороны, не знают значения слов слева, справа, в понятиях «сзади» и «спереди» дети ориентируются.

4. С заданием «Ориентировка на листе бумаги» все дети (100 %)

справились с множественными ошибками.

Вывод: Дети путают стороны листа бумаги: верхний левый угол с правым, а нижний правый с левым, верх и низ листа. Понятия «в центре», «над» дети знают хорошо.

Таблица № 8

Результаты обследования пространственных представлений

п/п	Имя ребенка	Ориентировка в схеме собственного тела	Восприятие пространственных признаков предметов	Ориентировка в окружающем пространстве	Ориентировка на листе бумаги	Ориентировка в схеме тела человека стоящего напротив	Средний балл
1	Аиша Н.	1	4	2	2	1	2,0
2	Алина Х.	1	4	2	2	1	2,0
3	Андрей М.	1	4	2	2	1	2,0
4	Арина Б.	1	3	2	2	1	1,8
5	Ваня Ч.	1	4	2	2	1	2,0
6	Вероника С.	1	4	2	2	1	2,0
7	Вита А.	1	4	2	2	1	2,0
8	Вова С.	1	4	2	2	1	2,0
9	Демьян Ш.	1	4	2	2	1	2,0
10	Ева И.	1	3	2	2	1	1,8
11	Егор Б.	1	3	2	2	1	1,8
12	Кира Н.	1	4	2	2	1	2,0
13	Лера П.	1	3	2	2	1	1,8
14	Лиза К.	1	4	2	2	1	2,0
15	Милена Х.	1	4	2	2	1	2,0
16	Мирослав П.	1	4	2	2	1	2,0
17	Настя О.	1	4	2	2	1	2,0
18	Паша В.	1	4	2	2	1	2,0
19	Серафим Б.	1	4	2	2	1	2,0
20	Соня И.	1	4	2	2	1	2,0
	Средний балл	1,0	3,8	2,0	2,0	1,0	2,0

5. Задание «Ориентировка в схеме тела человека стоящего напротив» все двадцать детей (100 %) выполнили не правильно.

Вывод: Дети не могут правильно показать правую и левую части тела человека стоящего напротив, при повторе действия выполняют зеркально. При ответах создавалось впечатление, что дети отгадывают правильный ответ.

Результаты изучения пространственных представлений представлены в таблице № 8.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: Наименьший средний балл 1,8 получило четыре ребёнка – Арина Б., Ева И., Егор Б. и Лера П. Наибольший средний балл 2,0 получило шестнадцать детей – все остальные.

Наибольшее затруднение вызвали задания «Ориентировка в схеме собственного тела», «Ориентировка на листе бумаги» и «Ориентировка в схеме тела человека стоящего напротив» (1,0 б.). Лучше всего дети справились с заданием «Восприятие пространственных признаков предметов» (3,8 б.).

Таким образом, для получения полной картины о сформированности грамматических конструкций было обследовано: словарный (лексический) запас, лексико-грамматические конструкции, грамматический строй речи, логико-грамматические конструкции, словесно-логическое мышление, пространственные представления.

2.3. Анализ полученных экспериментальных данных

В результате обследования грамматических конструкций были получены данные изучаемой группы детей. В таблице 9 представлены результаты логопедического обследования, отражающие средние баллы, которые каждый ребёнок получил в ходе обследования конкретной речевой сферы.

Сопоставительный анализ речевых функций представлен в таблице № 9.

Проанализировав все полученные данные, можно сделать следующий вывод: развитие детей находится примерно на одном уровне, разница между показателями обследуемых дошкольников невелика.

При обследовании было выявлено, что более сохранным оказалось лексико-грамматические конструкции (3,4 б.). Больше всего нарушений было выявлено при обследовании пространственных представлений (2,0 б.).

Таблица № 9

Анализ сформированности речевых функций и пространственных представлений

п/п	Имя ребенка	Лексический запас (активный)	Грамматический строй	Лексико-грамматические конструкции	Логико-грамматические конструкции	Словесно-логическое мышление	Пространственные представления	Средний балл
1	Аиша Н.	3,0	2,8	3,6	3,8	3,4	2,0	3,1
2	Алина Х.	2,6	2,6	2,8	2,8	2,6	2,0	2,6
3	Андрей М.	3,0	2,8	4,0	3,4	3,6	2,0	3,1
4	Арина Б.	2,6	3,4	3,0	3,0	3,2	1,8	2,8
5	Ваня Ч.	3,2	3,2	3,2	3,4	3,0	2,0	3,0
6	Вероника С.	2,8	2,8	3,2	3,6	2,4	2,0	2,8
7	Вита А.	3,0	3,2	4,0	4,2	4,0	2,0	3,4
8	Вова С.	2,6	3,0	3,4	3,4	3,2	2,0	2,9
9	Демьян Ш.	2,8	2,6	3,0	2,4	2,4	2,0	2,5
10	Ева И.	2,8	2,8	4,0	2,8	2,8	1,8	2,8
11	Егор Б.	2,6	2,8	3,4	2,6	2,2	1,8	2,6
12	Кира Н.	2,8	2,8	3,0	2,4	2,0	2,0	2,5
13	Лера П.	2,6	2,8	3,4	2,4	2,6	1,8	2,6
14	Лиза К.	3,0	3,2	3,4	3,4	3,0	2,0	3,0
15	Милена Х.	2,8	3,0	3,8	3,2	2,8	2,0	2,9
16	Мирослав П.	2,6	2,8	3,4	2,8	2,4	2,0	2,7
17	Настя О.	3,2	2,8	3,6	3,8	4,0	2,0	3,2
18	Паша В.	3,2	2,8	3,4	3,4	3,0	2,0	3,0
19	Серафим Б.	2,8	3,0	3,8	3,8	4,0	2,0	3,2
20	Соня И.	2,6	3,0	3,4	3,6	2,8	2,0	2,9
	Средний балл	2,8	2,9	3,4	3,2	2,9	2,0	2,9

Если все показатели сравнить между собой, то можно отметить, что лексический запас (2,8 б.), грамматический строй (2,9 б.) и словесно-логическое мышление (2,9 б.) оказались примерно на одном уровне. Также как и лексико-грамматические конструкции (3,4 б.) на одном уровне с логико-грамматическими конструкциями (3,2 б.).

Данные, приведенные в таблице 9, говорят о том, что наиболее выраженные нарушения отмечаются у двух детей (10 %) – Демьян Ш. (2,5 б.), Кира Н. (2,5 б.).

В результате обследования было выявлено, что у Демьяна Ш. наибольшее затруднение вызвало задание, направленное на изучение состояния пространственных представлений (2,0 б.). Кира Н. больше всего затруднялась при выполнении таких заданий как словесно-логическое мышление и пространственные представления (2,0 б.)

В большей степени сохранены речевые функции у одного ребенка (5%) – Вита А. (3,4 б.). В результате обследования было выявлено, что наибольшее затруднение вызвали задания направленные на изучение состояния пространственных представлений Вита А. (2,0 б.).

В результате полученных данных видно, что у обследуемых детей существует взаимосвязь между лексическим запасом, грамматическим строем и словесно-логическим мышлением (Л, Г, СЛМ). Следовательно, это позволяет выделить следующие группы:

Первая группа, в которой все показатели равны: $L = G = \text{СЛМ}$.

В эту группу вошли следующие дети: Алина Х., Ева И.

Вторая группа, в которой СЛМ выше других показателей, а Л и Г представлены следующим образом: $L < G < \text{СЛМ}$ и $L > G < \text{СЛМ}$.

Эту группу составили: Аиша Н., Андрей М., Вита А., Вова С., Настя О., Серафим Б.

Третья группа, в которой Л выше других показателей, так же сюда вошли дети, у которых Л и Г равны: $L > G > \text{СЛМ}$, $L = G > \text{СЛМ}$.

В неё вошли: Ваня Ч., Вероника С., Демьян Ш., Кира Н., Паша В.

Четвёртая группа, в которой Г выше других показателей: $L < G > СЛМ$.
При сравнении Л и СЛМ видим, что: $L < СЛМ$, $L > СЛМ$ и $L = СЛМ$.

В четвёртую группу вошли: Арина Б., Соня И, Егор Б., Мирослав П., Лера П., Лиза К., Милена Х.

Оценивая сформированность лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций в выше представленных группах можно увидеть, что в каждой из подгрупп есть дети, у которых оба показателя сформированы одинаково и дети, у которых один из показателей сформирован лучше. Но в первой группе нет детей, у которых логико-грамматические конструкции сформированы лучше, чем лексико-грамматические категории.

Поэтому, сравнивая сформированность лексико-грамматических конструкций и логико-грамматических конструкций можно поделить обследуемых детей на три подгруппы.

Первая подгруппа, в которой оба показателя сформированы одинаково. В неё вошло шесть детей: Алина Х., Арина Б., Вова С., Лиза К., Паша В., Серафим Б.

Вторая подгруппа, в которой лучше сформированными оказались лексико-грамматические конструкции. В неё вошло восемь детей: Андрей М., Демьян Ш., Ева И., Егор Б., Кира Н., Лера П., Милена Х., Мирослав П.

Третья подгруппа, в которой лучше сформированными оказались логико-грамматические конструкции. В неё вошло шесть детей: Аиша Н., Ваня Ч., Вероника С., Вита А., Настя О., Соня И.

Таким образом, из таблицы 9 видно, что речевые функции и пространственные представления сформированы примерно на одном уровне и поэтому логопедическая работа должна быть направлена на формирование всех показателей.

Выводы по 2 главе

Проведенный анализ логопедического обследования позволяет сформулировать следующий вывод:

Изучение медицинской документации и логопедических заключений позволило определить структуру речевого дефекта, уровень речевого развития и клинический диагноз. У всех детей в заключении стоит ОНР III уровня.

Изучение состояние речевых процессов позволило на основе полученных данных подобрать для детей методы и приёмы логопедической коррекционной работы.

Определён характер взаимосвязи развития лексического запаса, лексико-грамматических конструкций, грамматического строя, логико-грамматических конструкций, словесно-логического мышления и пространственных представлений. Он выражается в том, что чем выше развит лексический запас и грамматический строй, тем лучше развиты лексико-грамматические конструкции, а также чем лучше развито словесно-логическое мышление, грамматический строй и пространственные представления, тем лучше развиты логико-грамматические конструкции.

Выявлено три подгруппы: в первой у детей оба показателя сформированы одинаково, во второй у детей лучше сформированы лексико-грамматические конструкции, а в третьей у детей лучше сформированы логико-грамматические конструкции.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В настоящее время проблема формирования и развития грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР является актуальной. Так как, во-первых по данным статистики отмечается увеличение количества детей страдающих речевыми нарушениями, а во-вторых в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи у детей наблюдается стойкое нарушение всех компонентов речи, которое влияет на формирование как лексико-грамматических, так и логико-грамматических конструкций.

Проблема преодоления нарушений понимания грамматических конструкций языка является значимой, потому что умение согласовывать и изменять слова, строить и понимать различные по конструкции предложения залог успешного обучения ребёнка в школе. Следовательно, коррекционную работу по формированию грамматических конструкций у детей с ОНР необходимо начинать проводить ещё в дошкольном возрасте.

При проведении логопедической работы по коррекции необходимо учитывать следующие теоретические положения:

1. Положения о закономерностях речевого развития ребёнка в онтогенезе (А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова, О. С. Ушакова, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др.).

2. Учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей, о потенциальных возможностях развития ребёнка (Л. С. Выготский, Е. И. Грачева, Е. М. Мастюкова, Е. Е. Дмитриева,

В. В. Лебединский, Р. Е. Левина, И. Ю. Левченко, А. А. Дмитриев, У. В. Ульенкова и др.).

3. Теория общего недоразвития речи, теоретические основы и методы коррекции речевых дефектов (О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. Г. Левченко, В. И. Лубовский, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина).

4. Теоретические основы системного подхода в организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (А. А. Дмитриев, В. В. Коркунов, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, Н. М. Назарова).

5. Концепция о сложной структуре нарушений, возникающих в результате первичного и вторичного дефекта (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, С. Л. Рубинштейн и др.)

6. Положение о системном строении языка; об определяющей коррекционно-развивающей роли обучения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн).

7. Современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, грамматических формах слова, закономерностях формирования лексики и грамматики в онтогенезе, особенностях лексики и грамматики у дошкольников с речевой патологией. (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, А. Р. Лурия, З. А. Репина).

Логопедическая работа с данной категорией детей реализовывалась с учётом специальных принципов:

1. Этиопатогенетический принцип.

Он предполагает учёт этиологии и механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

2. Принцип системности и учета структуры речевого нарушения.

Речь – сложная функциональная система, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии, следовательно, процесс

коррекции предполагает воздействие на все компоненты речевой функциональной системы.

3. Принцип комплексности.

Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний (дизартрия). Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

4. Принцип дифференцированного подхода.

Принцип предполагает учёт этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, что отражается в планировании и организации индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий.

5. Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) – предполагает построение работы с постепенным усложнением задач и речевого материала.

6. Принцип развития.

Предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в «зоне ближайшего развития» ребенка.

7. Онтогенетический принцип.

Разработка методики коррекционно-логопедического воздействия ведётся с учётом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребёнка в онтогенезе.

8. Принцип учёта индивидуальных особенностей.

Предполагает всестороннее изучение дошкольников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учётом выявленных особенностей.

9. Принцип деятельного подхода.

Организация логопедической работы осуществляется с учетом ведущей

деятельности детей данной категории. У дошкольников - это игровая деятельность.

10. Принцип обходного пути.

Данный принцип используется в процессе компенсации нарушенных речевых и неречевых функций, перестройки деятельности функциональных систем, т. е. формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена.

11. Формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

12. Общие дидактические принципы – наглядность, доступность информации, конкретность.

При осуществлении коррекционной работы по развитию грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с ОНР необходимо применять различные методы:

1. Наглядные. Данные методы предполагают использование пособий, иллюстраций, демонстраций, презентаций, и т.д.

2. Практические. Эти методы основаны на практической деятельности воспитанников. К ним относятся дидактические игры, упражнения, опыты, выполнение заданий.

3. Игровые. Эти методы вызывают у детей повышенный интерес, помогают концентрировать внимание на учебной задаче.

4. Словесные. К ним относятся беседа и чтение произведений разного жанра. Часто эти методы сочетаются со всеми выше перечисленными методами.

Таким образом, логопедическая работа будет строиться с учётом:

- вышеперечисленных принципов коррекционной работы;
- индивидуальных особенностей детей;
- клинического и педагогического диагноза обследованных детей.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Эксперимент проводился на базе МАДОУ детского сада № 16 города Екатеринбурга в 2017 – 2018 году. В обучающем эксперименте принимало участие 20 детей, в возрасте 6-7 лет. Он проводился с теми же детьми, которые были задействованы в констатирующем эксперименте. Обучение проводилось с 23 октября по 24 декабря 2017 г. (9 недель) и с 12 марта по 15 апреля 2018 г. (5 недель).

Логопедическая работа проводилась в течение 14 недель, занятия проходили в форме подгрупповых занятий три раза в неделю.

По данным констатирующего эксперимента был определён уровень сформированности речевых функций и пространственных представлений. На основе этих данных все дети были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Не смотря на то, что было выявлено 3 подгруппы, для формирующего эксперимента была сформирована группа методом случайной выборки. Результаты представлены в таблице № 10.

Таблица № 10

Контрольная и экспериментальная группы

Контрольная группа	Средний балл	Экспериментальная группа	Средний балл
Вита А.	3,4	Кира Н.	2,5
Настя О.	3,2	Алина Х.	2,6
Андрей М.	3,1	Егор Б.	2,6
Лиза К.	3,0	Мирослав П.	2,7
Паша В.	3,0	Вероника С.	2,8
Соня И.	2,9	Вова С.	2,9
Арина Б.	2,8	Милена Х.	2,9
Ева И.	2,8	Ваня Ч.	3,0
Лера П.	2,6	Аиша Н.	3,1
Демьян Ш.	2,5	Серафим Б.	3,2

С контрольной группой логопедическая работа по формированию

грамматических конструкций проводилась по традиционной методике развития речи

С экспериментальной группой детей проводилась единая логопедическая работа и строилась следующим образом:

1. Все коррекционные занятия проводились с использованием специально подобранным комплексом упражнений, который подбирался с учётом традиционной методики и дополнялся методическими рекомендациями Лалаевой Р. И., Серебряковой Н. В., Ефименковой Л. Н., Ткаченко Т. А. и Алексеевой М. М., Яшиной Б. И., Бородич А. М.

2. Вся работа проводилась систематически и по следующим направлениям:

коррекционная работа с детьми – в подгруппах, в режимных моментах, а так же в играх с детьми и с родителями;

работа с педагогами – проведение бесед, консультаций, подбор литературы, наглядного материала, составление картотек игр и упражнений;

работа с родителями – проведение бесед, консультаций, оформление стендов, папок передвижек, составление памяток, рекомендаций.

3. Основным направлением коррекционной работы являлось развитие грамматических конструкций в словосочетаниях и предложениях, а так же развитие словесно-логического мышления и пространственных представлений.

4. Коррекционные занятия проводились с использованием инновационных технологий: Лэпбук, ИКТ-технологии, Интерактивная доска, Sand-Art технология, ЛЕГО- и ТИКО-технологии. Как и автоматизация звуков, отработка грамматических конструкций долгий и тяжелый процесс. Поэтому для непрерывного поддержания интереса детей к однообразной работе необходимо постоянно искать новые методы. В этой ситуации на помощь приходят инновационные технологии.

После изучения рабочей программы учителя-логопеда был составлен перспективный план фронтальных занятий (содержание логопедической

работы) на один учебный год с внесением в него более подробного, чем на логопедическом пункте, изучения необходимых для нашей работы разделов: грамматический строй, лексико-грамматические и логико-грамматические конструкции, словесно-логическое мышление и пространственные представления. А по результатам констатирующего эксперимента был составлен перспективный план занятий.

Отбор содержания обучения производился с опорой на закономерности формирования речи в онтогенезе, на особенности развития речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, в соответствии с программой детского сада и коррекционной программой Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой, а также на полученные результаты в ходе проведения эксперимента. На занятиях учитывались диагнозы детей, индивидуальные особенности, уровень сформированности лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций.

В результате изучения сформированности речевых функций и пространственных представлений установлено, что у обследованных детей речь страдает как система, следовательно, логопедическая работа должна включать в себя комплексную работу по формированию всех обследованных компонентов. Для понимания детьми логико-грамматических конструкций у них должно быть достаточно сформировано словесно-логическое мышление, в котором не последнюю роль играет причинно-следственная связь.

На основе полученных данных были выделены направления коррекционной работы и разделены на два этапа с 23 октября по 24 декабря 2017 г. (9 недель) и с 12 марта по 15 апреля 2018 г. (5 недель).

Во время первого этапа работа строилась следующим образом более подробно см. в приложении 2:

1. Формирование лексики

Расширение и активизация словаря проводилась в соответствии с лексическими темами:

Осень. Уборка урожая

Перелётные птицы.

Страна, в которой я живу.

Моя малая Родина.

Моя семья. День мамы.

Зима.

Зимующие птицы.

Одежда. Обувь. Головные уборы.

Зимние забавы.

2. Формирование грамматического строя речи, где отработывалось:

Ед. и мн. число существительных (в различных падежах).

Ед. и мн. число глаголов (настоящего и прошедшего время), приставочные глаголы.

Преобразование единственного числа имен существительных во множественное.

Образование уменьшительной формы существительных.

Образование прилагательных от существительных.

Предложно-падежные конструкции.

Согласование: существительного с прилагательным, с числительным, с глаголом (во мн. числе).

3. Развитие логики (формирование словесно-логического мышления).

Придумывание слов с заданным звуком (слогодом).

Закончи (исправь) предложение.

Подбор слова наиболее подходящего по смыслу.

Дополни тематический ряд.

Четвертый лишний.

Подбор рифмы.

Антонимы.

Аналогии.

4. Формирование пространственных представлений.

Ориентировка:

В схеме собственного тела.

В окружающем пространстве.

На листе бумаги.

В схеме тела человека стоящего напротив.

5. Работа над предложением:

Слово (слово-предмет, слово-действие, слово-признак).

Нераспространенные предложения из 2-х слов (субъект – действие).

Распространенные предложения из 3—4 слов.

Предложения с однородными членами (дополнениями, прилагательными).

Предложения с предлогами.

Сложносочиненные предложения с союзами.

Сложноподчиненные предложения.

Знакомство со схемой предложения.

Ответы на вопросы.

Во время второго этапа работа проводилась также как и в первом в соответствии с лексическими темами более подробно см. в приложении 2:

Весна 8 марта

Посуда

Мебель

Веселые истории вокруг нас

Весна пришла

Формирование грамматических конструкций проводилось следующим образом:

1. Работа с текстом.

Прослушивание текста.

Восприятие общего смысла текста.

Ответы на вопросы.

Выделение предложений в тексте.

Подсчет количества предложений.

Называние предложения по порядку.

2. Работа с предложением.

Деление предложения на слова.

Определения количества слов в предложении.

Называние слов по порядку.

Выкладывание предложения схемами, определение порядкового места слова в нем.

3. Работа с предлогами.

Выкладывание конструкций предложений, выражающих пространственные и последовательные отношения, используя предлоги и наречия.

Выделение в предложении главного слова и обозначение его в схеме.

Выделение предлога и обозначение его в схеме.

4. Выполнение смыслового анализа слов в предложении.

Выделение главного слова в предложении (объект), слово, обозначающее действие предмета, слова, определяющие качество предмета.

5. Выполнение грамматического анализа слов в предложении с помощью вопросов и схематичных изображений, раскрывающих логические отношения.

Выделение главного слова в предложении (объект), слово, обозначающее действие предмета, слова, определяющие качество предмета.

6. Работа над пониманием сравнительных конструкций.

Подбор прилагательных сравнительной степени.

Подбор прилагательных превосходной степени.

Подбор антонимов.

7. Работа над пониманием возвратных конструкций.

Подбор глаголов возвратной формы.

Составление предложений проводилось по:

Вопросам (простые предложения, полный ответ - развернутое предложение).

По моделям: закончи предложение.

Пиктограммам и схемам.

Двум (и более) картинкам и схемам.

Картине и схемам.

В рамках этих направлений проводилась работа по устранению недостатков, которые были выявлены в ходе констатирующего эксперимента. Коррекционно-логопедическая работа проводилась по специально разработанному комплексу упражнений см. в приложении 2. Параллельно проводилась работа по развитию у детей высших психических процессов: памяти, внимания, мышления.

Таким образом, подбор и разработка оптимальных упражнений логопедического воздействия с учётом клинического заключения и структуры речевого дефекта позволяют значительно оптимизировать учебный процесс.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

С целью формирования грамматических конструкций проведено экспериментальное обучение дошкольников.

В процессе обучающего эксперимента решалась одна задача – определить эффективность предложенной системы коррекции.

Контрольная группа занималась по традиционной методике коррекции речевых нарушений. Занятия с экспериментальной группой проводились с учётом данных психолого-педагогического исследования и разработанным комплексом упражнений.

После констатирующего и обучающего эксперимента был проведён контрольный эксперимент для сравнения полученных результатов и данных констатирующего эксперимента. На этом этапе используются те же диагностические методики и базовая система оценки, что и в констатирующем эксперименте, чтобы сопоставить результаты обследования испытуемых.

На контрольном этапе исследования изучались экспериментальная и

контрольная группы. После проведенной логопедической работы проведено повторное обследование грамматических конструкций и получены следующие результаты, которые представлены в таблице № 11.

При обследовании лексического запаса выявлены следующие результаты:

Задание назвать предмет по описанию шесть детей (60%) выполнили правильно (5 б.).

В задании по называнию детенышей восемь детей (80%) дали правильный ответ (5 б.).

При подборе признаков к предметам у семерых детей (70%) наблюдаются затруднения (4 б.), у двоих детей (20%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.), а у одного ребёнка (10 %) наблюдаются множественные ошибки.

В задании слова, обозначающие действия у пятерых детей (50%) наблюдается правильный ответ (5 б.).

Обследование умения подбирать слова-антонимы выявило, что трое детей (30%) справились с заданием правильно (5 б.), у пятерых (50%) наблюдаются затруднения (4 б.).

Вывод: больше всего затруднений у детей вызывает задание на подбор признаков к предмету.

Результаты изучения лексико-грамматических конструкций показали следующее:

Задание «Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок» четыре ребёнка (40%) выполнили правильно (5 б.), у остальных (60%) наблюдаются затруднения (4 б.) при выполнении задания.

При составлении предложений по опорным словам пять детей (50%) правильно справились с заданием (5 б.), у четверых детей (40%) наблюдаются затруднения (4 б.), у одного ребёнка (10%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

С заданием «Составь предложение по отдельным словам,

расположенным в беспорядке» девять детей (90%) справились успешно (5 б.), у одного (10%) наблюдаются затруднения (4 б.).

Обследование умения исправлять ошибки в предложениях выявило, что семь детей (70%) справились с заданием (5 б.), у троих (30%) наблюдаются затруднения (4 б.).

Задание «Подстановка недостающего предлога в предложении» восемь детей (80%) выполнили правильно, у двоих наблюдаются затруднения (4 б.).

Вывод: больше всего дети затрудняются в составлении предложений по сюжетной картинке и по опорным словам.

Обследуя грамматический строй получилось следующее:

При выполнении задания «Употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах» у всех детей (100%) наблюдаются затруднения (4 б.).

В задании «Образование форм родительного падежа множественного числа существительных» у девяти детей (90%) был правильный ответ (5 б.).

В преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции у девяти детей (90%) наблюдаются затруднения (4 б.).

При образовании уменьшительной формы существительного пять детей (50%) дали правильный ответ (5 б.).

В задании «Образование прилагательных от существительных» у троих детей (30%) отмечается правильный ответ (5 б.).

Вывод: у детей большие трудности вызвало преобразование единственного числа имен существительных во множественное.

Результаты изучения логико-грамматические конструкции показали следующее:

Задание «Обследование понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями)» четверо детей (40%) выполнили правильно (5 б.), у пятерых (50%) наблюдаются затруднения (4 б.), у одного (10%)

наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

При обследовании понимания инверсионных конструкций у девяти детей (90%) наблюдаются затруднения (4 б.), у одного (10%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

С заданием «Обследование понимания конструкций атрибутивного родительного падежа» трое детей (30%) справились правильно (5 б.), у шестерых (60%) наблюдаются затруднения (4 б.), у одного (10%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

Обследование понимания сравнительных конструкций выявило, что девять детей (90%) справились с заданием (5 б.), у одного (10%) наблюдаются затруднения (4 б.).

Обследование понимания возвратных конструкций показало, что шесть детей (60%) справились правильно (5 б.), у четверых (40%) наблюдаются затруднения (4 б.), у одного (10%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

Вывод: большие трудности дети испытывают при выполнении заданий на понимание инверсионных конструкций и конструкций атрибутивного родительного падежа.

При обследовании словесно-логическое мышление выявлены следующие результаты:

При дополнении данного тематического ряда восемь детей (80%) справились с заданием успешно (5 б.).

Задание «Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу» шесть детей (60%) выполнили правильно (5 б.).

В задании «Закончи предложение» у семерых детей (70%) наблюдаются затруднения (4 б.), у двоих (20%) наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

При выполнении задания «Четвертый лишний» семь детей (70%) дали правильный ответ (5 б.).

При подборе слов по аналогии пять детей (50%) успешно справились с заданием (5 б.).

Таблица 11

Анализ сформированности речевых функций и пространственных представлений

п/п	Имя ребенка	Лексический запас (активный)		Грамматический строй		Лексико-грамматические конструкции		Логико-грамматические конструкции		Словесно-логическое мышление		Пространственные представления		Средний балл	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
	Эксп-я группа														
1	Аиша Н.	3,0	4,8	2,8	4,8	3,6	4,9	3,8	4,9	3,4	4,8	2,0	4,2	3,1	4,7
2	Алина Х.	2,6	4,6	2,6	4,2	2,8	4,4	2,8	4,4	2,6	4,6	2,0	3,6	2,6	4,3
3	Ваня Ч.	3,2	3,4	3,2	4,6	3,2	4,7	3,4	4,9	3,0	4,8	2,0	4,2	3,0	4,4
4	Вероника С.	2,8	4,6	2,8	3,8	3,2	4,6	3,6	4,8	2,4	4,2	2,0	4,2	2,8	4,4
5	Вова С.	2,6	4,2	3,0	4,4	3,4	5,0	3,4	4,8	3,2	4,8	2,0	4,0	2,9	4,5
6	Егор Б.	2,6	4,2	2,8	4,2	3,4	4,7	2,6	4,3	2,2	4,2	1,8	3,4	2,6	4,2
7	Кира Н.	2,8	4,4	2,8	4,0	3,0	4,7	2,4	4,4	2,0	4,4	2,0	3,4	2,5	4,2
8	Милена Х.	2,8	2,8	3,0	3,0	3,8	3,8	3,2	3,2	2,8	2,8	2,0	2,0	2,9	2,9
9	Мирослав П.	2,6	4,6	2,8	4,2	3,4	4,6	2,8	4,2	2,4	4,4	2,0	3,4	2,7	4,2
10	Серафим Б.	2,8	4,6	3,0	4,6	3,8	4,9	3,8	4,6	4,0	4,8	2,0	4,2	3,2	4,6
	Средний балл	2,78	4,22	2,88	4,18	3,36	4,63	3,18	4,45	2,8	4,38	1,98	3,66	2,85	4,24
	Конт-я группа														
11	Андрей М.	3,0	3,2	2,8	2,8	4,0	4,0	3,4	3,4	3,6	3,6	2,0	2,0	3,1	3,2
12	Арина Б.	2,6	2,6	3,4	3,4	3,0	3,0	3,0	3,0	3,2	3,2	1,8	1,8	2,8	2,8
13	Вита А.	3,0	3,3	3,2	3,6	4,0	4,2	4,2	4,5	4,0	4,3	2,0	2,2	3,4	3,7
14	Демьян Ш.	2,8	2,7	2,6	2,5	3,0	2,9	2,4	2,3	2,4	2,3	2,0	1,9	2,5	2,4
15	Ева И.	2,8	2,8	2,8	2,8	4,0	4,0	2,8	2,8	2,8	2,8	1,8	1,8	2,8	2,8
16	Лера П.	2,6	2,6	2,8	2,8	3,4	3,4	2,4	2,4	2,6	2,6	1,8	1,8	2,6	2,6
17	Лиза К.	3,0	3,0	3,2	3,2	3,4	3,4	3,4	3,4	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0
18	Настя О.	3,2	3,5	2,8	3,4	3,6	3,9	3,8	4,2	4,0	4,4	2,0	2,3	3,2	3,6
19	Паша В.	3,2	3,2	2,8	2,8	3,4	3,4	3,4	3,4	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0
20	Соня И.	2,6	3,0	3,0	3,2	3,4	3,7	3,6	3,9	2,8	3,1	2,0	2,2	2,9	3,2
	Средний балл	2,88	2,99	2,94	3,05	3,52	3,59	3,24	3,33	3,14	3,23	1,94	2,0	2,93	3,03

Вывод: большие трудности вызвали задания закончить предложение и подобрать аналогии.

Результаты изучения пространственные представления показали следующее:

Задание «Ориентировка в схеме собственного тела» выявило, что пять детей (50%) справляются успешно (5 б.).

В задании «Восприятие пространственных признаков предметов» у всех детей (100%) наблюдаются затруднения (4 б.).

При выполнении задания «Ориентировка в окружающем пространстве» у семи детей (70%) наблюдаются затруднения (4 б.).

С заданием «Ориентировка на листе бумаги» шесть детей справились, но у них наблюдаются затруднения (4 б.), у остальных наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

Задание «Ориентировка в схеме тела человека стоящего напротив» показало, что у пятерых детей (50%) наблюдаются затруднения (4 б.), у остальных наблюдаются незначительные ошибки (3 б.).

Вывод: у детей большие трудности вызывают задания на ориентировку в схеме тела человека стоящего напротив и на листе бумаги.

Проанализировав полученные данные видно, что сформированность речевых функций и пространственных представлений увеличилась.

По результатам констатирующего эксперимента произошла следующая динамика развития:

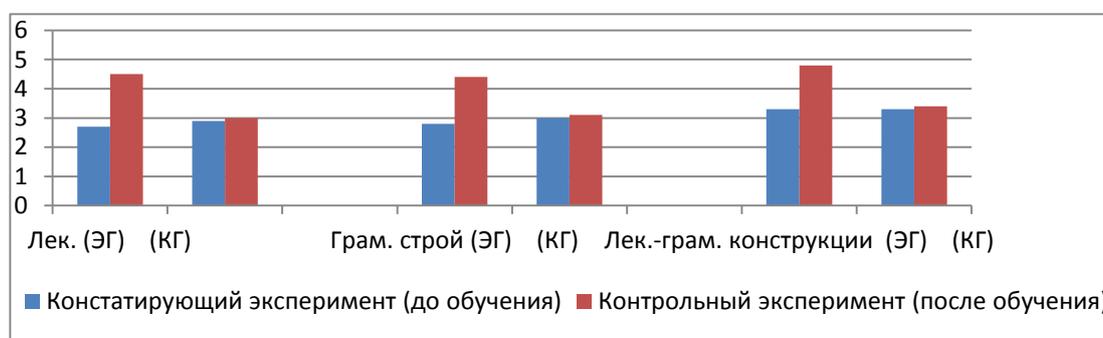


Рис. 1. Динамика развития первой подгруппы (ЛекГК=ЛогГК)

Из рисунка 1 видно, что результаты сформированности лексического

запаса обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,8, грамматического строя на 1,5, а результаты обучающихся контрольной группы на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,5, а у контрольной на 0,1.

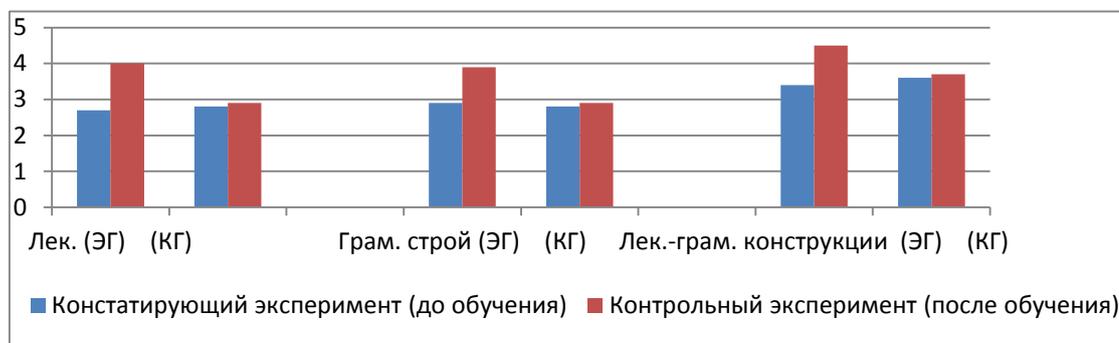


Рис. 2. Динамика развития второй подгруппы (ЛекГК>ЛогГК)

Из рисунка 2 видно, что результаты сформированности лексического запаса обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,3, грамматического строя на 1,0, результаты обучающихся контрольной группы увеличились на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,1, а у контрольной на 0,1.

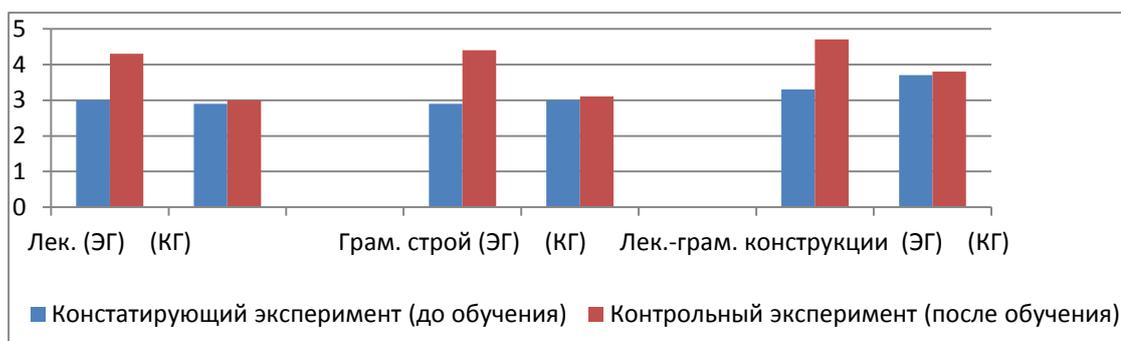


Рис. 3. Динамика развития третьей подгруппы (ЛогГК>ЛекГК)

Из рисунка 3 видно, что результаты сформированности лексического запаса обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,3, грамматического строя на 1,5, а результаты обучающихся контрольной группы увеличились на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,4, а у контрольной на 0,1.

Вывод: после обучения (констатирующий эксперимент) лексико-грамматические конструкции оказались лучше сформированными в первой подгруппе, где лексико-грамматические и логико-грамматические конструкции были равны.

В ходе исследования были выявлены результаты сформированности лексико-грамматических конструкций и логико-грамматических конструкций экспериментальной и контрольной группы до обучения и после обучения. Для сравнения также показаны результаты словесно-логического мышления и пространственного представления.

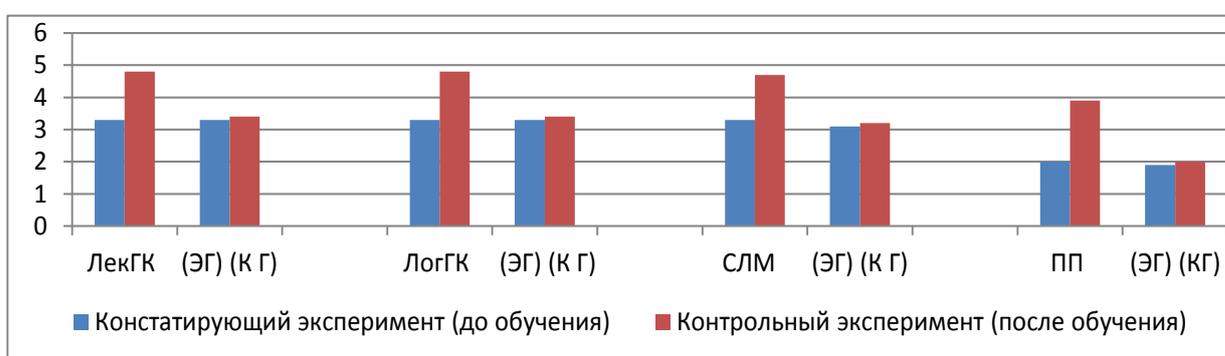


Рис. 4. Динамика развития первой подгруппы (ЛекГК=ЛогГК)

Из рисунка 4 видно, что результаты сформированности словесно-логического мышления обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,4, пространственных представлений на 1,9, а результаты обучающихся контрольной группы увеличились на 0,1. Средний показатель логико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,3, а у контрольной на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций экспериментальной группы увеличился на 1,4, что равняется среднему показателю логико-грамматическим.

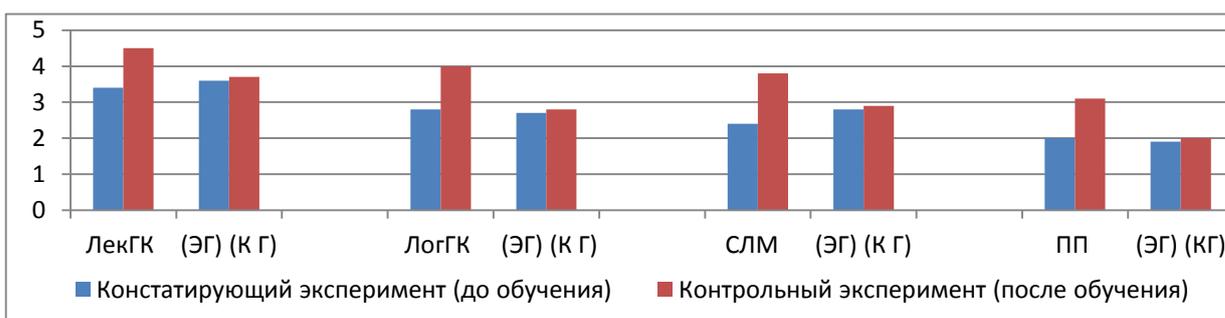


Рис. 5. Динамика развития второй подгруппы (ЛекГК>ЛогГК)

Из рисунка 5 видно, что результаты сформированности словесно-логического мышления обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,4, пространственных представлений на 1,1, а результаты обучающихся контрольной группы увеличились на 0,1. Средний показатель логико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,2, а у контрольной на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций экспериментальной группы увеличился на 1,2, это равняется среднему показателю логико-грамматических.

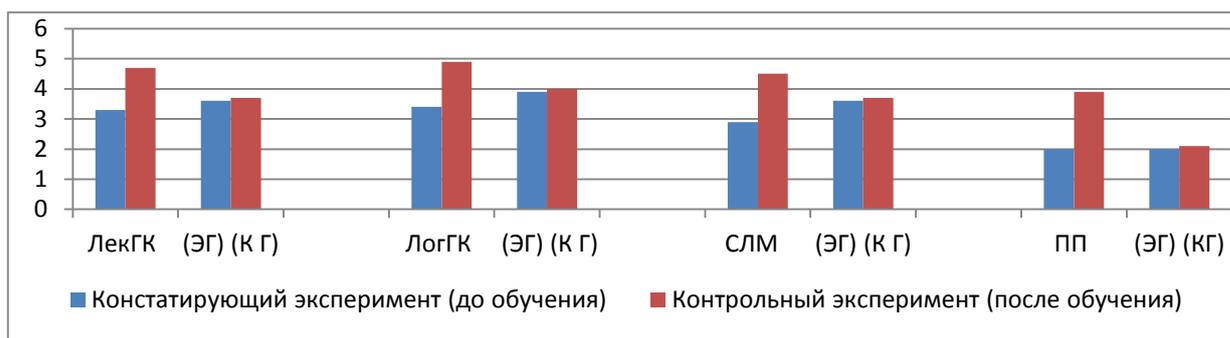


Рис. 6. Динамика развития третьей подгруппы (ЛогГК>ЛекГК)

Из рисунка 6 видно, что результаты сформированности словесно-логического мышления обучающихся экспериментальной группы в среднем увеличились на 1,5, пространственных представлений на 1,9, а результаты обучающихся контрольной группы увеличились на 0,1. Средний показатель логико-грамматических конструкций у экспериментальной группы увеличился на 1,5, а у контрольной на 0,1. Средний показатель лексико-грамматических конструкций экспериментальной группы увеличился на 1,4, это на 0,1 меньше чем у логико-грамматических.

Вывод: после обучения (констатирующего эксперимента) логико-грамматические конструкции оказались лучше сформированными в третьей подгруппе, где логико-грамматические конструкции были лучше сформированы, чем лексико-грамматические. Во всех трёх подгруппах больше всего увеличился средний показатель пространственных представлений.

По результатам рисунков видно, что чем лучше сформированы

лексический запас, грамматический строй, словесно-логическое мышление и пространственные представления, тем лучший показатель будет соответственно у лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций.

Проанализировав результаты обучающего эксперимента, можно сделать вывод, что эффективность спланированной коррекционной работы очевидна, так как по большинству параметрам прослеживается небольшая, но определенно положительная динамика.

Не зависимо от того в какой группе был ребёнок, если проводилась логопедическая работа был положительный результат в динамике.

Динамика произошла в той же самой пропорции, что и были сформированы компоненты до обучения. Это можно объяснить тем, что был короткий срок обучения, а так же в процессе обучающего эксперимента у испытуемых отмечались пропуски занятий, пассивное участие родителей в работе, систематически не выполнялись рекомендации.

Таким образом, для данной группы детей требуется больше времени и интенсивности в работе при осуществлении коррекционного обучения.

Выводы по 3 главе

В ходе практического исследования было выявлено следующее:

Анализ результатов экспериментальной и контрольной группы до и после обучающего эксперимента наглядно свидетельствует об эффективности проведенной работы по коррекции грамматических конструкций.

Специально применяемые упражнения, приёмы и методы, включённые в систему занятий, дают вполне ощутимый положительный результат.

Развитие лексического запаса, грамматического строя, словесно-логического мышления и пространственных представлений определяет формирование соответственно лексико-грамматических и логико-грамматических конструкций.

Развитие грамматических конструкций и пространственного

представления по результатам формирующего эксперимента соотносимо с данными констатирующего эксперимента.

Чем лучше у детей сформированы пространственные представления и словесно-логическое мышление, тем более они «пластичны» в коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое изучение грамматических конструкций подтверждает актуальность проблемы и темы обследования.

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что у детей с общим недоразвитием речи в отличие от нормально развивающихся, наблюдается:

- расхождение объема активного и пассивного словаря - непонимание речи окружающих в полной мере;
- бедность и ограниченность активного словаря - неумение подбирать признаки предметов, антонимы, синонимы, однокоренные слова;
- неточное употребление многих слов;
- трудности различения грамматических форм слова;
- нарушения в словообразовании и словоизменении – трудности в изменении слова и образование новых;
- неумение структурировать словосочетания и предложения;
- неумение распространять простые предложения в сложные;
- неумение структурировать словосочетания и предложения;
- неумение составлять предложения, рассказы, пересказы.

В ходе проведенного констатирующего эксперимента были выявлены различные подгруппы и установлена закономерность развития между грамматическими конструкциями и другими компонентами речи:

чем лучше сформированы лексический запас и грамматический строй, тем лучше лексико-грамматические конструкции;

чем лучше сформированы словесно-логическое мышление и пространственные представления, тем лучше логико-грамматические конструкции;

лексико-грамматические конструкции первичны в развитие по отношению к логико-грамматическим конструкциям.

Результаты обследования, представленные в таблице № 9, позволили

детей разделить на две группы экспериментальную и контрольную. Для этого за основу был взят средний балл, полученный в ходе диагностики и не смотря на то, что было выявлено 3 подгруппы, для формирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 человек методом случайной выборки.

Проведенное логопедическое и психолого-педагогическое обследование старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило определить диагнозы детей, структуру речевого дефекта, а также направления коррекционной работы по коррекции грамматических конструкций и пространственного представления у этих детей.

Для решения поставленных в исследовании задач была разработана единая система коррекционных мер, с учётом всех особенностей грамматических конструкций и пространственных представлений изучаемой категории детей. Она строилась на основе программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. И проводилась следующим образом:

1. Все коррекционные занятия проводились с использованием специально подобранным комплексом упражнений, который подбирался с учётом традиционной методики и дополнялся методическими рекомендациями Лалаевой Р. И., Серебряковой Н. В., Ефименковой Л. Н., Ткаченко Т. А. и Алексеевой М. М., Яшиной Б. И., Бородич А. М.

2. Вся работа проводилась систематически и по следующим направлениям:

- коррекционная работа с детьми – в подгруппах, в режимных моментах, а так же в играх с детьми и с родителями;

- работа с педагогами – проведение бесед, консультаций, подбор литературы, наглядного материала, составление картотек игр и упражнений;

- работа с родителями – проведение бесед, консультаций, оформление стендов, папок передвижек, составление памяток, рекомендаций.

3. Коррекционные занятия проводились с использованием инновационных технологий: Лэпбук, ИКТ-технологии, Интерактивная доска,

Sand-Art технология, ЛЕГО- и ТИКО-технологии.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность использованного в ходе обучающего комплекса мероприятий и подхода в обучении с учётом индивидуальных возможностей дошкольников.

Так же было выявлено, что если развивать лексический запас, грамматический строй, словесно-логическое мышление и пространственные представления, то у детей будут лучше сформированы соответственно лексико-грамматические и логико-грамматические конструкции.

Не зависимо от того в какой бы подгруппе не находился ребёнок, если проводилась логопедическая работа был выявлен положительный результат в динамике.

Динамика развития произошла в том же самом соотношении, что и были сформированы компоненты до обучения.

В процессе исследования были решены все поставленные задачи и была достигнута цель исследования.

Результаты работы представлены:

В сборниках:

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (2017 г.).

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза – Часть II: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (2018 г.).

На сайтах:

ПЕДАГОГ+ Всероссийский конкурс «Инновационные технологии в логопедии».

Портал образования Всероссийский конкурс «Скоро в школу!».

Совушка Международная викторина К школе готов! «Русский язык».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям [Текст] / З. Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 147 с.
2. Агранович, З. Е. Овладение пониманием сложных логико-грамматических конструкций в старшем дошкольном возрасте [Текст] / З. Е. Агранович // Дошкольная педагогика. – 2002. – № 1. – С. 26-29
3. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / З. Е. Агранович. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. – 128 с.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений - 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
5. Бардышева, Т. Ю. Обучение связной речи детей 6-7 лет. Картинографические планы рассказов [демонстрационный материал, карточки] / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2012. – 32 с.
6. Бардышева, Т. Ю. Тетрадь логопедических заданий [Текст] / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 128 с.
7. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
8. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций [Текст] / Т. С. Будько ; под. ред. Т. С. Будько ; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Брест : Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.
9. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.

10. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И. Т. Власенко ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

11. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи [Текст] / И. Т. Власенко // Дефектология. – 1988. – № 4 – С. 3-11.

12. Вовчик-Блаkitная, М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте [Текст] / М. В. Вовчик-Блаkitная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений ; под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М. : АПН РСФСР. – 1961. – 185 с.

13. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

14. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. [Текст] / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.

15. Волосовец, Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. В. Волосовец, М. Ф. Фомичева, Е. Н. Кутепова и др. ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

16. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. В. Волосовец. – М. : Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.

17. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : изд. 5, испр. / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

19. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] /

А. Н. Гвоздев. – СПб : Детство–Пресс, 2007. – 472 с.

20. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

21. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] : библиотека практического логопеда / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144с.

22. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 1998. – 256с.

23. Груздев, П. Н. Вопросы воспитания и обучения / П. Н. Груздев. – М. : Издательство «Издательство Академии педагогических наук РСФСР», 1949. – 172 с.

24. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст] : кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.

25. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

26. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: учеб.- метод. пособие / Н. С. Жукова. – М. : соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.

27. Жукова, Н. С. Формирование устной речи [Текст] / Н. С. Жукова. – М. : 1994. – 190 с.

28. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова – М. : Владос, 2000. – 280 с.

29. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией [Текст] : учебно-методическое пособие / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – М. : В. Секачев, 2006. – 80 с.

30. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы [Текст] : метод. пособие для логопедов и воспитателей / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д,

2001. – 48 с.

31. Коноваленко, В. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. I – III периоды [Текст] : пособие для логопедов. / В. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 176 с.

32. Кроткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня [Текст] / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова // Логопед, 2004. – № 1. – С. 26-34.

33. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Серебрякова Н. В. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

34. Лапшина, Ю. Ю. Изучение и коррекция трудностей понимания логико-грамматических конструкций языка у детей дошкольного возраста [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. психол. наук : 19.00.10 / Ю. Ю. Лапшина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2011. – 367 с.

35. Латыпова, Л. С. Особенности сформированности пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка у дошкольников с дизартрией и общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф.– Самара : ООО "Издательство АСГАРД", 2017. – С. 118-119. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11914/> (дата обращения: 15.03.2017).

36. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина ; под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 173 с.

37. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

38. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

39. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст] : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
40. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
41. Люблинская, А. А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста [Текст] / А. А. Люблинская // Проблемы психологии ; под ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : ЛГУ – 1948.– 170 с.
42. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
43. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
44. Муссейбова, Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственной ориентировки у дошкольников [Текст] / Т. А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 9 – С. 39-43.
45. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной группе детского сада для детей с ОНР. Сентябрь-январь [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 448 с.
46. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР. Февраль-май [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 400 с.
47. Нищева, Н. В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие-конспект / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2002. – 47 с.
48. Новоторцева, Н. В. Энциклопедия речевого развития [Текст] / Н. В. Новоторцева. – М. : Росмэн, 2008. – 192 с.

49. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : "Издательский дом "ОНИКС", 2008. – 1200 с.
50. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2002. – 448 с.
51. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
52. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб / О. В. Правдина. – М. : "Просвещение", 1973. – 272 с.
53. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
54. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учебное пособие / З. А. Репина. – Пермь : Прикамский социальный институт, Прикамский социальный институт – филиал МОСУ, 2002. – 160 с.
55. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Сазонова. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
56. Светлова, И. Е. Логика [Текст] / И. Е. Светлова. – М. : Эксмо, 2008. – 64 с.
57. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи [Текст] : метод. пособие. / Т. А. Ткаченко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 112 с.
58. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Урал, гос. пед, ун-т Екатеринбург, 1998. – 51 с.
59. Филатова, И. А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Филатова ; Урал. гос. пед.

ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1998. – 217 с.

60. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста: программно-методические рекомендации [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Дрофа, 2011. – 362 с.

61. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

62. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника [Текст] : методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : Изд-во «АРГО», 1996. – 80 с.

63. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] : в 2 ч. Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 103 с.

64. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : 2000. – 314 с.

65. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст] : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М. Е. Хватцев. – СПб. : КАРО, Дельта +, 2004. – 272 с.

66. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] : учебное пособие / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

67. Glozman, J. Developmental Neuropsychology [Text] / J. Glozman. – Routledge, 2013. – 215 с.

68. Hsinjen, J. H. Grammatical Difficulties in Children with Specific Language Impairment: Is Learning Deficient? [Электронный ресурс] / J. H. Hsinjen, V. M. Dorothy Hum Dev. 2011 Jan; 53(5): 264–277. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3191529/> (дата обращения: 25.10.2017).