

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие лексико-грамматических конструкций в структуре  
преодоления общего недоразвития речи третьего уровня у младших  
школьников средствами мнемотехники**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль «Логопедия»

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

---

дата

подпись

Исполнитель:  
Конева Марина Андреевна  
обучающийся ЛОГ 1501z группы

---

подпись

Научный руководитель:  
Костюк Анна Владимировна  
к.п.н., доцент

---

подпись

Екатеринбург 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                                                                                        | 4  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ<br>ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-<br>ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В СТРУКТУРЕ<br>ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО<br>УРОВНЯ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ..... | 9  |
| 1.1. Становление лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе...                                                                                                                                                                 | 9  |
| 1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с<br>общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией.....                                                                                                      | 19 |
| 1.3. Обзор педагогических технологий по формированию лексико-<br>грамматических конструкций у младших школьников с общим<br>недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией, в том числе<br>средствами мнемотехники.....             | 25 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ<br>ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....                                                                                                                                                          | 30 |
| 2.1. Основные принципы, цель, задачи, алгоритм констатирующего<br>эксперимента.....                                                                                                                                                  | 30 |
| 2.2. Содержание методики исследования состояния сформированности<br>лексико-грамматических конструкций у младших школьников.....                                                                                                     | 31 |
| 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....                                                                                                                                                                            | 35 |
| ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ<br>ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ СРЕДСТВАМИ<br>МНЕМОТЕХНИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ<br>НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ.....                                 | 46 |
| 3.1. Основные принципы логопедической работы по формированию<br>лексико-грамматических конструкций средствами мнемотехники у<br>младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и<br>дизартрией.....                   | 46 |
| 3.2. Формирование лексико-грамматических конструкций средствами                                                                                                                                                                      |    |

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| мнемотехники у младших школьников с общим недоразвитием речи<br>третьего уровня и дизартрией..... | 53 |
| 3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....                                            | 60 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                   | 62 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                               | 66 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....                                                                                 | 70 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....                                                                                 | 74 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....                                                                                 | 75 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....                                                                                 | 77 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....                                                                                 | 78 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....                                                                                 | 81 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....                                                                                 | 83 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....                                                                                 | 84 |

## ВВЕДЕНИЕ

Обучение ребёнка с общим недоразвитием речи в обычном образовательном учреждении требует совместной и слаженно организованной работы педагога образовательного учреждения, дефектолога или логопеда и, возможно, психолога. Так как зачастую такие дети с началом обучения в коллективе обычной общеобразовательной школы испытывают и ряд психологических трудностей. Программа общеобразовательной школы предполагает постоянную активность ребенка на уроке. Дети часто отвечают устно с места или у доски, а это большой стресс для детей с дефектами речи.

В общеобразовательных школах классы обычно включают большое количество детей: от 20 до 25 человек, что создаёт массу трудностей для ребенка с нарушением речевой сферы. Во-первых, это большая аудитория, перед которой нужно отвечать. Во-вторых, это широкий круг общения. Часто такие дети замыкаются, стесняются, плохо идут на контакт, в связи с тем, что испытывают явный дискомфорт в процессе речевой деятельности. Но проблемы при обучении в массовой школе испытывает не только сам ребёнок с нарушением речи, но и дети, которые учатся с ним в одном классе.

Передразнивание, например, может спровоцировать конфликты в классе, подражание может привести к копированию манеры речи ребёнка, или его способу чтения. Педагог может столкнуться с проявлениями негативизма, повышенной агрессивности или ранимости, обидчивости некоторых детей. В процессе общения дети обнаруживают повышенную возбудимость, излишнюю двигательную активность. Встречаются дети с навязчивым чувством страха, повышенной впечатлительностью. Актуальность темы исследования связана с тем, что проблема формирования и обогащение лексико-грамматических конструкций занимает важнейшее место в образовании и обучении школьников, а вопрос о содержании лексико-грамматических конструкциях и их развития является одним из

актуальных вопросов.

Наиболее благоприятным для развития всех сторон речи является школьный возраст. Трудности, которые испытывают дети с общим недоразвитием речи при усвоении школьной программы, обусловлены недостаточным уровнем развития речи, который во многом проявляется состоянием лексико-грамматических конструкций.

Лексико-грамматические конструкции являются важнейшей частью языковой системы и обладают огромным общеобразовательным и практическим значением. Взаимосвязь познавательного и речевого развития ребенка очевидна. Речь сопровождает и улучшает познавательную деятельность детей, делает более целенаправленной и осознанной трудовую активность, обогащает игры, способствует проявлению творчества и фантазии в художественно-изобразительной, музыкальной, литературной и иных видах деятельности детей. В онтогенезе развитие лексики определено развитием представлений ребенка об окружающем мире. В той степени как ребенок знакомится с новыми явлениями, предметами и признаками предметов, а также их действиями, пополняется и его словарь. Постигание ребенком окружающего мира совершается в ходе речевой и неречевой деятельности при прямом взаимодействии с реальными явлениями и объектами, а также в процессе общения со взрослыми.

Несмотря на то, что в последние годы проводились многочисленные исследования процесса развития лексико-грамматических конструкций школьников, особенности его формирования у детей младшего школьного возраста изучены недостаточно полно.

Следуя вышесказанному можно выделить **проблему исследования:** недостаточная разработанность понимания и употребления лексико-грамматических конструкций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией.

**Цель исследования:** теоретически и экспериментально обосновать подбор приемов логопедической работы по развитию лексико-

грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией и проверить их эффективность.

**Объект исследования:** состояние понимания и употребление лексико-грамматической стороны речи младших школьников с ОНР третьего уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по формированию лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии средствами мнемотехники.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой нашего исследования сформулированы следующие **задачи:**

1. Провести анализ теоретической и практической научной литературы по проблеме исследования.

2. Организовать и провести констатирующие исследование для определения состояния лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматических конструкций у детей экспериментальной группы средствами мнемотехники в рамках проведения формирующего эксперимента

4. Оценить эффективность проведённой логопедической работы по развитию лексико-грамматических конструкций средствами мнемотехники в рамках проведения формирующего эксперимента.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются теория психического развития детей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин,); теория взаимосвязи психического и речевого развития детей младшего школьного возраста (М. М. Алексеева, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, С. Н. Карпова, А. Н. Леонтьев, Г. А. Черемухина,

А. М. Шахнорович, С. Н. Цейтлин, В. И. Яшина); теоретические основы усвоения ребенком школьного возраста лексики родного языка (М. М. Кольцова, В. И. Яшина); методические разработки по развитию речи (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Г. А. Волкова, Т. И. Гризик, Т. Р. Кислова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова,); методики развития словаря детей в игровой деятельности (С. В. Мордович, О. Ю. Филимонова, Г. С. Швайкои др.)

Для проверки гипотезы, достижения цели и решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования**:

– теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; анализ программ и методик по развитию речи детей, обобщение педагогического опыта;

– эмпирические – наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической обработки полученных результатов.

**Экспериментальная база исследования:** МОУ СОШ № 15 города Дегтярск. В опытно-поисковой работе приняло участие 10 детей младшего школьного возраста (1 класс) с логопедическим заключением, согласно протоколам ПМПК: «ОНР III уровня, легкой степени псевдобульбарной дизартрии».

**Экспериментальное исследование проходило в три блока.**

На *первом этапе* изучалась и анализировалась литература по теме исследования; обобщался педагогический опыт в области речевого развития детей с целью выявления теоретических основ и современных тенденций образования в данной области.

На *втором этапе* устанавливались проблема, цель, объект и предмет исследования, уточнялась гипотеза исследования; проводились констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, реализовывались сбор и обрабатывание приобретенной информации.

На *третьем этапе* проводились анализ, обобщение и систематизация полученных материалов, интерпретация обнаруженных результатов исследования и их оформление.

**Структура работы:** работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении раскрывается актуальность проблемы исследования, его целевые установки, теоретико-методологическая основа, теоретическая и практическая значимость. В первой главе представлен анализ теоретической и практической литературы по теме исследования. Во второй главе представлен анализ результатов констатирующего эксперимента. В третьей главе проводится логопедическая работа по формированию лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

## **1.1. Становление лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе**

В процессе изучения особенностей проявления многообразных нарушений речи существенную значимость имеет исследование проблем становления речи в онтогенезе, а именно онтогенеза развития лексико-грамматических конструкций, которая реализовывается у детей в процессе становления связной речи.

Рассмотрим этапы формирования связной речи у детей в онтогенезе.

По предоставленным умозаклучениям Т. Б. Филичевой, на втором году жизни начинается развитие лексико-грамматической стороны речи. Первым предложением является аморфное слово, дальше прибавляются второе, третье, четвертое слова. Предложения в данный момент является бесформенным (каша мама дать). Развитие простого и сложного предложения происходит достаточно быстро. В данное время совершается переход от аморфных слов к морфологически расчлененным. Ребенок постигает ряд окончаний и свойственные им значения, изолирует их от корня. Данный переход достаточно постепенный и определен порядком изучения частей речи. «В предложениях пока отсутствуют служебные слова, из сложных предложений употребляются бессоюзные. Постепенно с развитием речи, словаря, усваиваются части речи и их синтаксические выражения, а после этого наступает период развития морфологической системы языка» [45].

При более детальном анализе этого периода, в соответствии психолого-педагогической литературой, постепенно происходит развитие речи, совместно с развитием мышления и связано с усовершенствованием деятельности детей и формами общения с окружающими людьми. К концу первого – началу второго года жизни зарождаются первые осмысленные слова, но они, главным образом, формулируют потребности и желания ребенка. Уже ко второй половине второго года жизни слова становятся для ребенка обозначением предмета. В этот период ребенок будет употреблять слова с целью обращения к взрослому и обретает ресурсы с помощью речи, чтобы вступать в осознанное общение с взрослым. Слово становится смыслом целого предложения. Понемногу зарождаются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. Во второй половине второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети формулируют собственные мысли и желания более ясными и точными. В данный период речь используется в двух важнейших функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. При этом отмечается ограниченность словаря, наблюдаются грамматические ошибки. И несмотря на несовершенство звукопроизношения, речь является средством общения и обобщения.

В своих исследованиях Л. Н. Ефименкова делает вывод, что быстрыми темпами на третьем году жизни развиваются как понимание речи, так и активная речь, быстро увеличивается словарный запас, происходит усложнение структуры предложения. Ребенок пользуется самой естественной, простой и первоначальной формой речи – диалогической, которая изначально близко соединена с практической стороной деятельности детей и употребляется для осуществления сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она заключается в прямом обращении к собеседнику, охватывает формулировки помощи и просьбы, ответы на вопросы взрослого. Такая речь маленького ребенка, грамматически мало оформленная, ситуативная. Ее смысловое содержание понятно только в

отношении к конкретной ситуации [12].

К старшему школьному возрасту совершается отделение речи от непосредственного практического опыта. Важнейшей особенностью данного возраста обнаруживается появление планирующей функции речи. В ведущей деятельности школьников - ролевой игре, появляются новые виды речи: речь – сообщение, речь, инструктирующая участников игры, повествующая о впечатлениях взрослому, полученных с ним вне контакта. Речь данных видов обретает форму контекстной, монологической. Развивается связная речь.

Главное направление развития связной речи заключается в том, что от исключительного преобладания ситуативной речи ребенок переходит к контекстной речи. Тем не менее, ситуативность речи не является безусловной принадлежностью возрастного периода ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Данное обстоятельство определено условиями и задачами общения. Модификация образа жизни школьника, более сложная познавательная деятельность, новые взаимоотношения со взрослыми, возникновение новых видов деятельности, предписывают появление более развернутой речи. В то же время средства ситуативной речи не обеспечивают ясности и полноты высказываний. Завязывается контекстная речь.

Переход к контекстной речи от ситуативной, с точки зрения Д. Б. Эльконина, совершается к 4–5 годам. При этом компоненты связной монологической речи зарождаются уже в 2–3 года. Переход к контекстной речи близко объединен с постижением словарного состава и грамматического строя родного языка, с формированием умения произвольно применять средства языка. «С усложнением грамматической структуры речи высказывания делаются все более развернутыми и связными» [49].

Ученые доказали, что степень речевого развития находится в зависимости от уровня развития общения у ребенка. Форма высказывания находится в зависимости от того, как ребенка понимает собеседника. На

содержание и структуру речи детей влияет и речевое поведение собеседника.

Ребенок 4–5 лет активно вступает в разговор, может принимать участие в коллективной беседе, пересказывает короткие рассказы и сказки, рассказывает самостоятельно по картинкам и игрушкам. Ребенок в данном возрасте не умеет формулировать вопросы правильно, поправлять и дополнять ответы сверстников. В рассказе ребенок чаще всего копирует – образец взрослого. Речь содержит нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны только формально (словами потом, еще).

В школьном возрасте дети уже могут принимать активное участие в беседе, дают точные и полные ответы на вопросы, стараются поправлять и дополнять ответы одноклассников, высказывают уместные реплики, формулируют вопросы. Характер диалога детей находится в зависимости от сложности задач, разрешаемых в совместной деятельности.

Усовершенствуется и монологическая речь: дети постигают разнообразные типы связных высказываний (повествование, описание, частично рассуждение) опираясь на наглядный материал и без опоры. Усложняется и синтаксическая структура детских рассказов, повышается количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. При этом у большей части детей данные умения неустойчивы. Школьники испытывают затруднения при выборе фактов для личных рассказов, в структурировании высказываний, в логически последовательном их расположении, в их языковом оформлении.

В. В. Воробьева отмечает генетическое развитие связной речи, которая сформировывается на основе ситуативного общения и понемногу от диалога переходит к форме монологической речи: повествованию, а далее и к описанию и рассуждению. Наивысшая форма связной речи – письменная речь. Предпосылки для ее развития формируются к концу дошкольного возраста [6].

Проанализируем развитие речи у детей в аспекте накапливания словарного запаса в нормальном процессе речевого развития.

Т. М. Филина замечает, что в основном первые слова у детей возникают к году. Данные слова (чаще всего ав, ам, бр, дай, Дядя, тетя, Ляля, надо) играют роль слов-предложений, формулирующие цельную мысль. С помощью одного и того же слова ребенок способен высказать и просьбу принести ему игрушку, и какую-нибудь жалобу, «на ручки взять» и т. п. Дальше у детей возникают все новые и новые слова, которые он принимается объединять между собой, пробуя построить из них элементарные предложения [43].

Накапливание словарного запаса у детей неразрывно связано с постижением речевых звуков и грамматического строя речи. А так как многие речевые звуки у ребенка еще отсутствуют, то и изученные слова он выговаривает искаженно, неправильно. До обусловленного возраста это не должно порождать у родителей тревогу и совершенно нормально, в силу того, что по мере постепенного постижения речевых звуков структура произносимых ребенком слов все более приближается к норме и уточняется. Абсолютно правильным звукопроизношением дети овладевают только к 5–6 годам.

С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что словарный запас ребенка неизменно обогащается не только в количественном, но и в качественном отношении. Количественный рост словаря обнаруживается в постепенном изучении новых слов. Сначала дети усваивают те слова, которые непосредственно связаны с их жизнью, названия игрушек, окружающих предметов, и основных будничных действий. При этом количество наблюдающихся у ребенка слов находится в прямой зависимости от тех условий, в которых он воспитывается и живет. Так, дети двух лет в разных семьях способны иметь в своем запасе от 45 до 1000 и даже более слов [34].

Качественный рост словаря обнаруживается во все более глубоком понимании детьми значений слов, содержа переносные значения и многозначность. В частности, под словом «ножка» ребенок может понимать в начале только свою собственную маленькую ножку. Позже он узнает, что данным

словом может обозначаться и ножка стула или стола, и гриба ножка и другие.

Приблизительно с 3–3,5 лет в речи детей начинают зарождаться обобщающие слова (конечно, если, он слышит их в речи взрослых), которые означают не один какой-то конкретный предмет, а целые группы предметов. Однородных: одежда, овощи, посуда, фрукты и т. п. Это весьма значительный этап, обнаруживающий самым первым шагом к систематизации, упорядочению наблюдающегося у детей запаса слов. Словотворчество детей необходимо поощрять по-разному, подключаясь к занимательной игре с ребенком, но, не забывая в процессе игры передавать правильные образцы словообразования.

В контексте развития грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) реализуется только на основании установленного уровня когнитивного развития ребенка, по материалам Т. А. Сидорчук. Так, при развитии словоизменения ребенку, прежде всего, необходимо обладать умением дифференциации грамматических значений (значения числа, рода, падежа и др.) поскольку, прежде чем приступить к использованию языковой формы, ребенку нужно осмыслить, что она обозначает. При выработке грамматического строя речи ребенку необходимо изучить сложную систему грамматических закономерностей на основании анализа речи окружающих, выделения всеобщих правил грамматики на практическом уровне, обобщения данных правил и закрепления их в собственной речи [37; 83].

Развитие синтаксической и морфологической систем языка у детей происходит в близком взаимодействии. Появление у слова новых форм содействует усложнению структуры предложения, и напротив, применение в устной речи определенной структуры предложения одновременно фиксирует и грамматические формы слова.

В высказываниях А. Н. Гвоздева, учитывая тесное взаимодействие синтаксической и морфологической системы языка, выделяются определенные периоды формирования грамматического строя речи [8].

Первый период – период предложений, заключающий аморфные слова – корни (от 1 года 3 мес. До 1 года 10 мес.). Этот период содержит два блока:

- этап однословного предложения;
- этап предложений из нескольких слов-корней.

Первый этап 1 периода. На данной короткой ступени дети используют только отдельные слова в роли предложения (предложения однословные). В речи детей только незначительное количество слов, которые они используют для формулирования собственных потребностей, желаний, впечатлений. При этом для того чтобы уточнить смысл собственного высказывания ребенок зачастую использует интонации, жесты. Первые слова, которые применяет ребенок, не обладают определенной грамматической формой, это аморфные слова-корни.

Существенной частью слов являются существительные, означающие названия предметов, лиц, звукоподражаний (би-би, мяу, бух, му) [9].

Второй этап 1 периода – этап предложений из нескольких слов-корней.

На данном этапе дети объединяют в одном высказывании сначала два, затем три слова, т. е. в речи детей зарождается фраза. Между словами отсутствует грамматическая связь. Дети объединяют слова в высказывании, объединяя их исключительно интонацией, общностью ситуации. При этом слова употребляются в одном и том же в предложениях неизменяемой, аморфной форме.

Анализ высказываний детей данного блока обнаруживает, что ребенок улавливает из речи окружающих только общий смысл слова, общее содержание, выраженное в его лексической форме.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения (1год 10 мес. – 3 года). Данный период заключается в трех этапах:

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

Этап употребления для выражения синтаксических связей слов флексийной системы языка (2 года1 мес. – 2 года 6 мес.).

Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. – 3 года) [9].

Первый этап 2 периода охарактеризован возникновением первых форм слов. На данном этапе развития грамматического строя речи ребенок начинает подмечать многообразную связь между словами в предложении.

Первыми грамматическими формами существительных обнаруживаются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и, формы винительного падежа с окончанием -у, окончание -е для обозначения места.

Первыми грамматическими формами глаголов обнаруживаются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (неси, иди, дай), формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, в основе без чередования (спит, сидит), возвратные и невозвратные глаголы.

А. Н. Гвоздев подмечает, что к двум годам зарождаются прилагательные, обычно в форме именительного падежа женского или мужского рода, но без согласования с существительными [8].

На данном этапе замечается расширение структуры предложения. Оно состоит из 3–4 слов.

Второй этап 2 периода – этап употребления для выражения связей слов системы флексий (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.).

В русском языке словоизменение характеризуется значительным многообразием флексий, которые при формообразовании в различные типы спряжений глаголов и склонений имен систематизируются. Из-за сложности флексийной системы дети не могут сразу постигнуть все формы словоизменения.

Порядок освоения детьми грамматических форм слов устанавливается семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих [8].

Всеобщим характером речи детей обнаруживается изначальное постижение наиболее частотных флексий. Формы существительных родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов

окончаний: -ов, нулевое окончание, -ей, среди которых продуктивной флексией является окончание -ов. В связи с этим длительное время в речи ребенка отмечаются замены непродуктивных флексий окончанием -ов (много ложек, ножей).

Чем больше флексий в языке употребляется для формулирования одного и того же грамматического значения, тем тяжелее перенимаются данные формы.

Усваиваются беспредложные формы косвенных падежей и среди грамматических форм существительных: родительного, винительного, творительного.

А. Н. Гвоздев подчеркивает, в речи ребенка отмечается дифференциация форм множественного и единственного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничиваются формы прошедшего и настоящего времени, тем не менее в прошедшем времени мешаются формы женского, мужского, среднего рода [9].

Еще не пройдено словоизменение прилагательных, в речи ребенка наблюдаются и правильное, и неправильное согласование прилагательных с существительными. Прилагательные верно употребляются во множественном числе только в именительном падеже. Часто употребляются прилагательные только после существительных.

В устной речи ребенка на данном этапе зарождаются некоторые семантически простые предлоги: на, с, в, у, но их применение постоянно отвечает языковой норме, встречаются замены предлогов, смешение окончаний.

Третий этап 2 периода – этап для выражения синтаксических отношений изучения служебных слов (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Типичной чертой речевого развития в норме обнаруживается то, что изучение предлогов случается только после выучивания базовых наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий [8].

На первоначальных ступенях речевого развития в речи детей отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но данный период недолог. Обучившись выбирать и применять флексию, ребенок далее включает в данную конструкцию и недостающий третий элемент – предлог.

На данном этапе дети вполне верно употребляют простые предлоги и многие союзы, но при использовании наиболее сложных предлогов (из-под, из-за) встречаются аграмматизмы.

Имеет продолжение и изучение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: постижение окончаний множественного числа -ами, -ов, -ах, падежных окончаний именительного падежа множественного числа -иа, -а.

Третий период – период дальнейшего освоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

В данный период дети систематизируют грамматические формы по типам спряжения и склонения, усваивают многие единичные формы, исключения. В данный период существенно укорачивается свободное применение морфологических элементов (словотворчество), так как дети овладевают не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», наложенных на применение общих правил.

В речи ребенка до 4 лет временами встречаются эпизоды неподвижного ударения при словоизменении [8].

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

Таким образом, к началу школьного обучения дети должны обладать достаточно большим (включая обобщающие слова) и правильно систематизированным словарным запасом, располагать представлением о многозначности слов, о наличии у некоторых слов не только основных, но и переносных значений. Компетентную поддержку в весьма непростом для ребенка процессе накопления и обогащения словаря обязаны оказать ему педагоги дошкольных учреждений и родители – чтением, словесными

играми, обучением рассказыванию по картине, наконец, собственной грамотной и образной речью.

К школьному возрасту, дети овладевают в основном всей сложной системой практической грамматики. Данный уровень практического овладения языком становится весьма высоким, что дает возможность детям в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией**

Дизартрия – расстройство произносительной организации речи, сопряженное с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Структура дефекта при дизартрии содержит нарушение звукопроизношения, речевого дыхания, речевой моторики, голоса и просодической стороны речи; при тяжелых поражениях появляется анартрия.

Многие исследователи сходятся во мнении, что уже на первом году жизни можно заметить некоторые особенности поведения ребенка с псевдобульбарной дизартрией. Замечаются нарушения сна (дети много плачут, беспокойны, требуют к себе постоянного внимания). Также замечаются нарушения аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Позже – расстройство жевания и глотания (в редких поперхиваниях). Дети могут проявлять чувствительность к изменениям метеорологических условий. Также отмечаются вегетативные дисфункции такие как побледнение или покраснение кожных покровов, потливость.

Эмоционально-волевые нарушения обнаруживаются в форме

повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы.

В дошкольном и школьном возрасте дети с дизартрией двигательного беспокойны, склонны колебаниям настроения, к раздражительности, суетливости, часто проявляют непослушание, грубость. Двигательное беспокойство увеличивается при переутомлении. Ребята заторможены в новой обстановке, пугливы, плохо приспосабливаются, склонны избегать трудности.

У детей с псевдобульбарной дизартрией на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов присутствуют трудности формирования коммуникативных навыков. Зачастую дети замкнуты потому, что испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Ограниченность коммуникативной деятельности оказывает негативное влияние на развитие речемыслительной и познавательной деятельности, также препятствует овладению знаниями, то есть не способствует успехам в обучении.

Формирование моторной сферы в целом может происходить в крайние границы возрастной нормы или с небольшим опозданием. Без коррекционной помощи как следствие может возникнуть цепная реакция. Несвоевременное развитие одних компонентов моторной сферы может оказывать тормозящее действие на формирование или закрепление навыка других. Моторика в целом может отличаться неловкостью и не точностью движений, некоторой не координированностью. У этих детей ограничен объем движений. Мышцы быстро утомляются при нагрузках. Своеобразие формирования моторной сферы объясняется различными нарушениями мышечного тонуса. Особенно заметна моторная несостоятельность на музыкальных и физкультурных занятиях, где дети испытывают сложности при переключаемости движений, а также отстают или забегают вперед в ритме, темпе движений.

Трудности формирования общей моторики можно заметить при выполнении различных упражнений. Например: дети неустойчиво стоят на одной ноге, не могут попрыгать на одной ноге. При выполнении серии

движений (руки вперёд, вверх, в стороны, на пояс) дети могут испытывать трудности переключаемости от одного движения к другому, рассогласованность движений рук и недостаточную или чрезмерную амплитуду движений. Также можно заметить сложности при удержании заданного темпа выполнения серии упражнений. Воспроизведения ритмического рисунка на занятиях музыки, например, на бубне или на барабанах, даются с трудом. Дети плохо подражают при имитации различных движений: как идет солдат, как режут хлеб, как летит птица и т. д.

Мелкая моторика тоже имеет свои особенности. Дети поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не правильно держат ложку, не могут застегнуть пуговицы, развязать шарф, завязать шнурки и т. д. У них с задержкой развивается готовность руки к письму. На занятиях по рисованию не проявляют интерес к творчеству. Изменение мышечного тонуса кисти и руки в целом оказывает влияние на правильное удержание карандаша, а также на возможность выполнения тонких дифференцированных движений кисти при создании рисунка. Нарушение точных целенаправленных движений руками проявляется при выполнении заданий пальчиковой гимнастики. Дети затрудняются выполнять движения по подражанию без посторонней помощи, например: «зайчик», «бинокль» и другие упражнения пальчиковой гимнастики. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по оригами, аппликации и с пластилином. Эта работа помимо координированных движений требуют пространственной ориентированности расположения элементов относительно тела, листа бумаги и пространства. Некоторые дети до 5-6 лет не интересуются играми с конструктором, не собирают пазлы, не умеют играть мелкими игрушками.

Особого внимания требует лицевая и артикуляционная моторика. У детей с псевдобульбарной дизартрией не наблюдается выраженных параличей и парезов, грубые нарушения артикуляционной моторики также отсутствуют. Но нарушение функций мышц, как в состоянии покоя, так и при исследовании двигательных функций лицевой моторики и артикуляционного

аппарата (статической и динамической организации) выявляют симптоматику нарушений мышечного тонуса вследствие поражения двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. В силу паретически измененного мышечного тонуса подвижность артикуляционных мышц резко ограничена. При этом страдают наиболее тонкие, изолированные движения.

Нарушение тонуса иннервируемых мышц проявляет себя в виде пареза, спастики или меняющегося мышечного тонуса. При этом в состоянии покоя может наблюдаться легкая асимметричность лицевой мускулатуры (например: асимметрия уголков губ, носогубных складок, глазных щелей), сглаженность носогубных складок, неподвижность бровей, амимичность лица, недостаточный объем мимических движений. Более отчетливо симптоматика прослеживается при двигательных актах и создании артикуляционных поз. Но у каждой формы нарушений мышечного тонуса есть ряд специфических симптомов.

Паретическая форма лицевой и артикуляционной моторики характеризуется снижением тонуса. Вялость мышц можно выявить как при пальпации, так и по внешним признакам. Таким, например, как: гипомимичность и сглаженность лицевой мускулатуры, брови немного нависают над глазами, веки полузакрыты, сглаженность носогубных складок, нижняя челюсть не фиксируется в приподнятом состоянии, углы губ опущены, рот приоткрыт. Во время речи губы малоподвижны. Это затрудняет лабиализацию звуков и ухудшает просодическую сторону речи. Малоактивный, вялый язык тонкий находится на дне полости рта, его кончик не выражен. При функциональных нагрузках (артикуляционные упражнения) мышечная слабость увеличивается. Движения языка в стороны, вниз, вперед ограничены.

При спастической форме симптоматика имеет иные признаки, характеризующиеся повышением тонуса лицевой мускулатуры. Их также можно выявить при пальпации (мышцы в этом случае будут твердые, напряженные) или по внешним признакам. Симптоматика проявляется в виде

амимичности лица, но мимические мышцы в этом случае будут достаточно ярко выраженными и рельефными. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам, во время речи губы не принимают участие в артикуляции звуков. Многие дети, у которых отмечается подобная симптоматика, не могут выполнить упражнение «трубочка». В артикуляционной моторике у детей с псевдобульбарной дизартрией тоже выявляются патологические особенности. Она страдает по тому же типу, что и общая. Язык напряжен, горочкой приподнят вверх к твердому небу. При удержании позы может слегка отклоняться в сторону. Трудности артикуляции заключаются в медленных, недостаточно точных движениях языка и губ, ухудшая качество артикуляторных движений. Особенно это касается прогибания спинки языка и одновременно движений узкого кончика вверх.

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией можно определить отдельные черты в нарушениях лексико-грамматических конструкций, морфологические аграмматизмы (Т. М. Филина). У данных детей обнаруживаются трудности как при выборе лексико-грамматических средств для формулирования мысли, так и при их комбинировании. Нарушения лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи определяется несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование.

У детей наблюдаются грубые ошибки при использовании лексико-грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» – на машине);
- нередкое использование существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей;
- неверное использование рода, числа и времени глаголов;
- не состоятельность в согласовывании существительных с числительными («два карандаш» – два карандаша);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными

(«синяя небо», «огненная солнце»).

Младшие школьники неверно сопоставляют существительные и местоимения («солнце низко, он греет плохо»), делают ошибки в предложном и беспредложном управлении («кладет на дров», «пьет воды»). Не часто, но отмечаются у детей проблемы в согласовании существительных и глаголов («мальчик рисуют»). Дети недостаточно точно используют в речи сложные и простые предлоги. Они употребляют распространенные предложения, отмечаются попытки использовать сложноподчиненные и сложносочиненные конструкции.

При общем недоразвитии речи отмечаются неправильные формы сочетания слов в предложении:

- ошибки при использовании числовых, родовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («много ложков», «копает лопата»);

- неправильное применение родовых и падежных окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»);

- ошибочное применение числовых и родовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»);

- неточности при употреблении предложно-падежных конструкций («в дому», «под стола»).

Так как формирование лексико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией происходит с существенными сложностями, как обнаруживает проведенный анализ литературы, их развитию должно уделять особо значимое внимание в коррекционной работе.

### **1.3. Обзор педагогических технологий по формированию лексико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией, в том числе средствами мнемотехники**

Формированию лексико-грамматического строя речи у детей с отклонениями в речевом развитии в коррекционных методиках придается особая значимость. Поскольку авторы представляют установленный порядок в формировании лексико-грамматических конструкций.

Т. В. Туманова и Т. Б. Филичева свидетельствуют о значимости поэтапной системы формирования лексико-грамматического строя, его грамматических конструкций на основании постижения согласования числительными и глаголами, существительных с прилагательными. В пособии предоставлены приблизительные конспекты для занятий с целью формирования лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи.

В. С. Минашина, Т. П. Горюнова, детально очерчивают логопедическое обследование грамматического строя речи у детей и анализируют порядок формирования лексико-грамматических конструкций.

Рассмотрение литературы показало, что, несмотря на разнообразие пособий для развития лексико-грамматических средств, ни в одном из них не определено непосредственных методик для формирования лексико-грамматических конструкций речи. В некоторых пособиях зафиксированы лишь направления для их формирования. Большинство инструкций включают разнообразный материал (упражнения, игры), который можно использовать на занятиях с целью формирования лексико-грамматических конструкций и для их закрепления.

Итак, проанализировав теоретический материал, мы установили, что нарушения речи при общем недоразвитии носят системный характер и касаются многих сторон речевого развития. Этиологию общего недоразвития

речи содержат многообразные неблагоприятные факторы, обнаруживающие воздействие на общее развитие детей.

Так как существенные трудности в коррекционной работе сопровождается формированием лексико-грамматических конструкций, то данной работе необходимо уделять особенное внимание. При коррекции встречающихся нарушений нужно учесть установленную последовательность при формировании лексико-грамматических конструкций, применять раздаточный и наглядный материал, проводить разнообразные игры и упражнения, наблюдать динамику развития речи у детей младшего школьного возраста.

При устранении нарушений лексико-грамматических конструкций логопедическое воздействие преследует цель – главный интерес уделять выработыванию ориентировки на семантическую структуру слова, т. е. на его смысловое значение, а, следовательно, и на организацию лексико-семантических полей, на развитие связей слов при составлении предложений и актуализацию словаря. От умения ребенка последовательно, связно фонетически и грамматически верно составить речевое высказывание, изложить собственные мысли, зависит и последующая работа над развитием связной диалогической и монологической речи. И для того чтобы она стала понятной слушателям, ребенок должен употребить полные распространенные предложения, более точный словарь. В практической деятельности с детьми с речевыми патологиями (дети с общим недоразвитием речи I, II уровня, алалии, дизартрии, афазии, различные сочетания) значимым и перспективным обнаруживается использование психолингвистического подхода.

Применяя в работе современные принципы развития лексики, следует опираться на работы И. Н. Колобова, Р. Е. Левиной, Л. С. Лопатиной, Н. В. Серебряковой и др. Необходимо отметить, что, как и для нормально развивающихся детей, для детей с нарушениями, наиболее результативно такое обучение, которое немного обгоняет развитие ребенка, но не превосходит его

возможности. Следовательно, наравне с общеустановленными приемами работы, полностью доказанными обнаруживаются оригинальные творческие методы, их результативность очевидна.

Рассмотрение литературы, описывающей технологии, показало, что при работе по развитию у детей лексико-грамматических конструкций следует опираться на структуру вырабатывания синтаксических конструкций в онтогенезе, а в качестве средств материализации берется психолингвистическая картинно-графическая система из диссертации В. К. Воробьевой, так называемая мнемотехника.

Коррекционное воздействие строится на предельном применении потенциала ребенка и постепенной активизации нарушенных функций. Значимым коррекционным средством, при обучении лексико-грамматических категорий являются приемы мнемотехники. Мнемотехника – система разнообразных приемов, способствующих запоминанию и увеличивающие объем памяти при помощи создания дополнительных ассоциаций. У младших школьников память носит произвольный характер: детям проще запомнить явления, факты, события, близкие собственному опыту из жизни. И подобные приемы в особенности значительны для младших школьников, так как задачи мышления у них разрешаются с преобладающей ролью внешних средств, лучше вербального усваивается наглядный материал. Применение мнемотаблиц способствует эффективному восприятию зрительной информации детьми, перекодировке, сохранению и воспроизведению ее. И в зависимости от возраста детей, их речевых возможностей в системе занятий с применением мнемотаблиц используются первоначально изображения предметов, а далее символы для опосредованного запоминания. Символы ориентированы на речевой материал. Усвоение такого рода работы существенно укорачивает время обучения, последовательно развивает также и базовые психические процессы – внимание, память, развитие мелкой моторики, образное мышление.

С целью обогащения предметного словаря, можно подбирать картинки

(или обозначать при помощи символов, рисовать). Периодически (на следующий день, в конце занятия, через неделю) обозначения и картинки показываться снова, дети вспоминают, что они означают, называют предметы. Слова-действия помечаться либо обведенной детьми своей кисти руки, либо нарисованными схематично ног в движении, или двумя скрещенными молоточками. Слова-признаки обозначаются при помощи различных символов: цветовые пятна – цвет, геометрические фигуры – форма, и др.

При помощи символов можно обозначить не только действия и предметы, но и чувства и эмоции, которые возбуждает данное действие или предмет.

На первоначальных ступенях обучения дети обучаются без затруднений устанавливать по символам и схемам названия предметов, того или другого действия, или признака. Обучаются устанавливать объект и субъект. Далее учатся составлять словосочетания: предмет – признак, или действие и т. д. это своего рода двусоставное предложение. На данном этапе рекомендуется направить ребенка (правильно задать вопрос) на осмысление предложения. Подобрать, возможно, большее количество слов-действий (предикат) и слов слов-признаков (атрибутив). При составлении предложения дети выберут из предоставленных прилагательных и глаголов только тот, который подходит по смыслу к объекту и субъекту.

Позднее ребенок сможет раскладывать уже по несколько схем, картинок, символов и составлять предложения с опорой на них. Особенная значимость на данном этапе уделяется содержанию предложения, т. е. взаимосвязи слов внутри фразы. Ребенку объясняются правила «дружбы» слов в предложении – все слова, как в хороводе (цепочки звеньев) держатся друг за друга, и дружат они не только по смыслу, но и по правилам употребления слов. Потом предлагается правило порядка слов в предложении. Предложение может стать таким: субъект + предикат + атрибутив + объект. Предлагается вопрос, – каким может быть объект? и

обрабатываются всевозможные варианты. Порядок слов в предложении может меняться в зависимости от значимости.

Дальше прибавляются предложные конструкции. Данный этап будет показываться более трудным процессом, поскольку необходимо оторвать предлог от значимого слова и показать его место в структуре предложения. Данную работу необходимо проводить исключительно с помощью наглядно-практических действий. Можно предложить детям собрать предложение, и провести наблюдение за полученными фразами, направляя интерес на то, что сами предметы не видоизменились, а модифицируется только лишь их расположение в отношении друг к другу.

Как показывают исследования, приемы мнемотехники способствуют эффективности работы логопеда по преодолению ОНР 3 уровня детей с дизартрией. Таким образом, применение моделей лексико-грамматических конструкций у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня и дизартрией с опорой на мнемотехнику смягчает процесс постижения детьми согласованием, управлением слов в предложении, то есть освоению главными операциями лексико-синтетического анализа.

А именно: определения первого слова в предложении; определение линейной последовательности слов в предложении; определение количества слов в предложении. Дети составляют распространенные предложения, точнее выражают свои мысли. Такой подход к решению проблемы преодоления нарушений лексико-грамматических конструкций, и как следствие формирование операции лексико-синтаксического анализа в дальнейшем, содействует совершенствованию процесса развития речи, что отличает его от многих традиционных приемов, применяемых в работе над грамматическим строем речи.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Основные принципы, цель, задачи, алгоритм констатирующего эксперимента**

Изучение лексического запаса детей младшего школьного возраста проводилось на базе МОУ СОШ № 15 города Дегтярск.

Нами был проведен констатирующий этап экспериментальной работы. В соответствии с поставленными задачами с детьми были проведены серии заданий.

Осуществлялся подбор методики формирования лексико-грамматической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

Изучение состояния лексико-грамматической стороны речи принималось с исследования существующей на каждого ребенка педагогической и медицинской документации, дополнительные анамнестические сведения были приобретены в беседах с родителями и учителями. Исследование проводилось индивидуально в несколько приемов. Все задания были предложены последовательно, в утренние часы и разные дни. Динамическое наблюдение за состоянием речи детей осуществлялось на протяжении всего исследовательского периода.

В лингвистике слово анализируется как минимальная единица оценки, которая предназначается для наименования явлений, предметов, свойств, процессов, и работа над словом обнаруживается как одна из существенных в общей системе развития речи. Постижение словарного состава языка — наиважнейшее условие изучения его грамматического строя, формирования связной монологической речи, развития звуковой культуры речи. Тем не менее обучение языку и развитие речи анализируются не только в

лингвистической сфере (как овладение грамматическими, фонетическими и лексическими навыками), но и в сфере общения детей (как овладение коммуникативными умениями).

Неотделимым своеобразием слова обнаруживается значение слова. Ребенок знакомится с различными значениями одного и того же слова, для того чтобы снабдить семантическую точность его применения.

## **2.2. Содержание методики исследования состояния сформированности лексико-грамматических конструкций у младших школьников**

Для исследования сформированности показателей лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи нами были отобраны следующие методики Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой:

1. Пересказа.
2. Рассказа по серии сюжетных картин.

Рассказы анализировались не только с точки зрения степени самостоятельности, не только с точки зрения вышеуказанных положений, но и оценивалось состояние лексики и грамматического строя речи

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи способствовал установлению нескольких уровней, оцененных в балльной системе, при выполнении заданий по каждому из видов рассказывания. Главными критериями оценивания являлись: уровень самостоятельности в процессе составления рассказа, адекватность при решении поставленной задачи, связность, полнота и последовательность изложения, соответствие грамматическим нормам.

Описание эксперимента:

Детям были предложены определённые задания:

### 1. Пересказ русской народной сказки «Репка».

Цель: определить уровень умения составлять пересказ по тексту самостоятельно, словарный состав языка.

Система оценки выполнения (уровни):

4 балла (хороший) – пересказ самостоятельно составлен; содержание текста полностью передается, соблюдена последовательность изложения и связность. Применяются многообразные языковые средства соответственно тексту произведения. При пересказе соблюдены грамматические нормы родного языка.

3 балла (удовлетворительный) – пересказ составлен с небольшой помощью (стимулирующие вопросы, побуждения). Полностью передано текстовое содержание. Отмечены некоторые нарушения связного воспроизведения, отсутствуют художественно-стилистические элементы; имеются единичные нарушения в структуре предложения.

2 балла (ниже среднего) – пересказ составляется при помощи наводящих вопросов. Значительно нарушена связность изложения. Отмечены смысловые ошибки, пропуски частей текста. Нарушена последовательность изложения. Отмечена скудость и однообразие применяемых языковых средств.

1 балл (низкий) – задание не выполнено.

### 2. Рассказ по серии картинок «Находчивый котенок».

Цель: определить уровень умения по серии сюжетных картин самостоятельно составлять рассказ, словарный состав языка.

Система оценки выполнения (уровни):

4 балла (хороший) – связный рассказ составляется самостоятельно, довольно адекватно и полно отражается изображенный сюжет. Рассказ выстроен соответственно с грамматическими нормами языка (учитывается возраст детей).

3 балла (удовлетворительный) – рассказ составляется с определенной помощью (указания на картинку, вопросы стимулирующего характера). Довольно полно в нем отображено содержание иллюстраций (допустим

пропуск некоторых моментов действий, в целом не нарушавший соответствия смысла рассказа, представленному сюжету). Отмечается неявно выраженное нарушение связности повествования, в построении фраз единичные ошибки.

2 балла (ниже среднего) – рассказ составляется при помощи наводящих вопросов. Резко нарушена его связность. Отмечены пропуски основных моментов действия либо больших фрагментов, что нарушило смысловое соответствие рассказа, представленному сюжету. Обнаруживаются смысловые ошибки. Рассказ подменен перечислением действий, изображенных на иллюстрациях.

1 балл (низкий) – задание не выполнено.

При этом, следует отметить, что 16–13 – высокий уровень 12–9 – средний уровень 8–5 – ниже среднего 4–0 – низкий уровень.

Основной класс грамматических средств – части речи. Помимо этого, существуют морфемные средства (словообразовательные и словоизменяющие морфемы) и синтаксические средства (словосочетание и предложение).

В русском языке десять частей речи: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, предлоги, союзы, частицы, междометия.

В рамках данной работы проведем исследование грамматических средств языка на имени существительном.

В соответствии с поставленными на данном этапе эксперимента задачами исследовалось умение определять число имен существительных у младших школьников.

Для исследования умения определять число имени существительного были предложены два задания.

Задание 1 (употребление числа имени существительного).

В первом задании мы дали детям короткий текст, в котором нужно изменить число всех подчеркнутых слов так, чтобы стало «много» или

«один». Образец текста:

«Волк, лиса, заяц, медведь – дикие животные. Они живут в лесу. Коровы, козы, собаки, кошки – это домашние животные. Они живут рядом с человеком».

Задание 2 (употребление числа имени существительного).

Во втором задании детям предлагался текст, в котором требовалось озвучить окончания слов, опираясь на контекст.

Образец текста:

«Весной на цветочной полян\_ распустились цвет\_. Множество синих лютик\_, яркие ромашк\_, красивые «анютины» глазк\_».

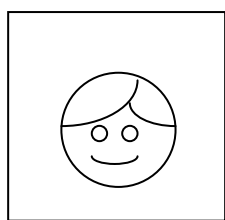
Другой значимой характеристикой умений детей было определение младшими школьниками рода имен существительных.

Принадлежность имени существительного к тому или другому роду устанавливается чертами основы и окончания слова и обнаруживается синтаксически в определенной форме глагола или прилагательного, в определенных отношениях, совмещающихся с данными существительными.

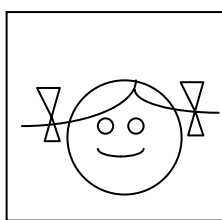
Для изучения умения определять род имени существительного детям были предложены два задания.

Задание 3 (употребление рода имени существительного).

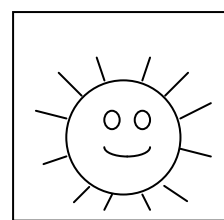
В первом задании ребятам было предложено распределить данные имена существительные по родам. Были предложены карточки с обозначением рода имени существительного:



Мужской род



Женский род



Средний род

Рис. 1. Обозначение рода имени существительного

Обучающимся нужно было из 15-ти слов выбрать и распределить в три столбика имена существительные мужского, женского и среднего рода,

объяснить, почему они выбрали это слово.

Образцы слов:

Мужской род – стол, журнал, камень, диван, шкаф.

Женский род – кошка, дверь, свеча, сумка, подушка.

Средний род – яблоко, ведро, кольцо, мыло, жало.

Задание 4 (употребление рода имени существительного).

Во втором задании был предложен текст «Весна». Детям необходимо было дополнить самостоятельно предложение именем существительным подходящим по контексту определенного рода.

Образец текста:

«Весна. Ярко светит \_\_. На лесной полянке растаял \_\_. Появилась первая зеленая \_\_».

Система оценки:

3 – правильно определили род/число существительных и обосновали свой выбор.

2 – правильно определили род/число существительных, но не обосновали свой ответ.

1 – не определили род/число существительных.

Полученные при обследовании результаты подвергались качественному анализу.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Представим результаты исследования сформированности показателей лексики у младших школьников с общим недоразвитием речевого развития (таблица 1).

С первым заданием Елисей С, Артем Ч. и Дима М. не смогли справиться, они не называли части предмета. Другие дети преодолели задание

не полностью. Сережа Н., Егор Х., Полина Ч. не назвали ни одну часть предмета «чайник». Паша Ч., Маша С. и Оля Ш. смогли назвать все предметы, но не назвали все их части.

*Таблица 1*

**Результаты экспериментального исследования  
сформированности показателей лексики у младших школьников  
с общим недоразвитием речи**

| Имя респондента               | Показатели развития связной речи |                                     |
|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
|                               | 1. Пересказ                      | 2. Рассказ по серии сюжетных картин |
| Сережа Н.                     | 3                                | 2                                   |
| Елисей С.                     | 2                                | 2                                   |
| Егор Х.                       | 3                                | 2                                   |
| Артем Ч.                      | 1                                | 1                                   |
| Паша Ч.                       | 3                                | 2                                   |
| Полина Ч.                     | 4                                | 3                                   |
| Маша С.                       | 3                                | 2                                   |
| Дима М.                       | 3                                | 4                                   |
| Оля Ш.                        | 2                                | 3                                   |
| Карина Е.                     | 1                                | 1                                   |
| <b>Среднее кол-во баллов:</b> | 2,5                              | 2,2                                 |

Не было детей, которые со вторым заданием смогли справиться полностью. Сережа Н. и Паша Ч. перепутали диких животных с домашними. Елисей С., Егор Х., Артем Ч. и Полина Ч. не смогли обобщить насекомых. Дима М. не смог назвать насекомых, транспорт и ягоды.

В третьем задании Сережа Н., Егор Х., Семен О. и Артем Ч. не назвали детенышей лошади, коровы и овцы. Паша Ч. и Дима М. не смогли назвать ягнёнка и жеребенка. Маша С. и Оля Ш. не смогли назвать только детенышей овцы.

Четвертое задание не выполнили Елисей С. и Паша Ч. В основном дети справились с заданием, но не полностью. Сережа Н., Егор Х., Маша С. и Оля Ш. не сказали, где проживает лиса, Артем Ч., Полина Ч. и Дима М. не знают где живут белка и лиса.

С пятым заданием справились полностью только трое детей, а именно Елисей С., Семен О. и Паша Ш. Так же обнаружен ребенок, который не смог

выполнить задание – это Вика А. Большинство детей не полностью выполнили задние.

При выполнении шестого задания, у всех детей была обнаружена одна и та же ошибка. Никто не смог правильно ответить, как бабочка передвигается.

При выполнении седьмого задания многие дети не полностью справились. Все дети подобрали к существительному «облака» лишь по одному прилагательному. Егор Х. смог назвать к слову «апельсин» одно прилагательное. Полина Ч. к слову «солнце» назвала одно прилагательное и Маша С. назвала к существительному «лиса» одно прилагательное.

Восьмое задание не смогли выполнить двое детей, это Артем Ч. и Полина Ч. Большинство детей с заданием справились не полностью. Сережа Н., Елисей С. и Егор Х. не подобрали к словам «хвалить» и «спать» антонимы. Паша Ч. и Маша С. «радоваться», «друг», «хвалить» и «спать». Дима М. и Оля Ш. не смогли назвать к словам «друг», «злой» и «спать» антонимы.

Анализ данных таблицы 1 обнаружил, что степень развития большинства показателей у обследуемых детей определяется как удовлетворительный.

При оценивании выполнения заданий на составление различных видов рассказа мы учли показатели, показывающие уровень развития лексики. Были определены: связность, объём рассказа, полнота и последовательность изложения; смысловое соответствие исходному материалу (наглядному сюжету, тексту) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок.

Предоставленные данные исследования обнаружили скудность словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи и дизартрией, в особенности по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов (объем, цвет, параметры и др.).

Были установлены затруднения при выполнении задания на подбор обобщающих слов-понятий и на определение пространственного расположения предметов.

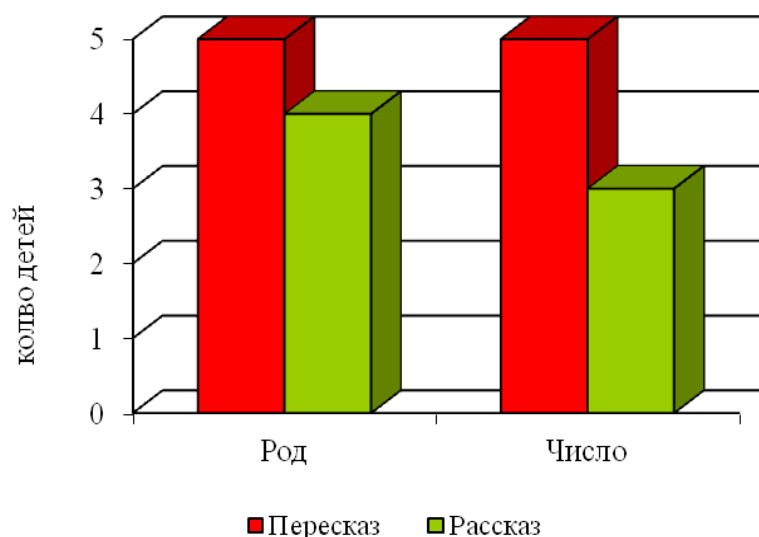


Рис. 2. Использование лексико-грамматических конструкций детьми  
в пересказе и рассказе

В процессе исследования были зарегистрированы следующие отличия при выполнении заданий: дети подменяли составление фраз-высказываний простым перечислением изображенных действий; им требовались дополнительные вопросы для составления фразы, указывающие на выполняемое действие.

В основном для большинства детей свойственным было присутствие пауз при поиске необходимого слова; пропуски денотатов – значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что может быть связано с нарушением операций смыслового программирования; нарушения в грамматическом оформлении высказываний, ошибки при употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении.

Мы давали анализ только на уровне рассказов, потому что это школьники, занимающиеся с логопедом и дети, принимавшие участие, в констатирующем эксперименте отдельные задания выполняют правильно, однако при реализации связного рассказа мы получаем ошибки.

В пересказе дети употребляют больше лексико-грамматических конструкций, потому что мы даем образец (рис. 2).

**Определение числа имен существительных детьми  
с общим недоразвитием речи**

| № | Характер выполнения задания                                             | Задания              |                         |
|---|-------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------|
|   |                                                                         | Изменить число слова | Дописать окончание слов |
| 1 | Правильно определили число существительных и обосновали свой выбор      | 2 ребенка            | 2 ребенка               |
| 2 | Правильно определили число существительных, но не обосновали свой ответ | 3 ребенка            | 2 ребенка               |
| 3 | Не определили число существительных                                     | 5 детей              | 6 детей                 |

Таким образом, при выполнении заданий мы отметили, что у детей с общим недоразвитием речи отсутствует самостоятельность в составлении рассказов, нарушена логическая последовательность изложения, дети часто допускают смысловые пропуски, для их речи свойственна незавершенность фрагментов.

Результаты исследования грамматических средств языка на имени существительном рассмотрим ниже.

В таблице 2, рисунках 2, 3 представлены результаты определения числа имен существительных детьми с общим недоразвитием речи.

Как видно из таблицы 2 и рисунков 2, 3, при проведении первого задания, когда мы спросили детей с ОНР, почему они изменили окончания слов, только двое смогли объяснить, что «волк» – один, окончания нет (нулевое), а «волки» – много, окончание И. Остальные дети не смогли дать логичного ответа, хотя задание было выполнено правильно у троих детей.

Во втором задании работу выполнили правильно три ребенка с ОНР, но только двое смогли обосновать свой выбор. Шесть детей с заданием не справились.

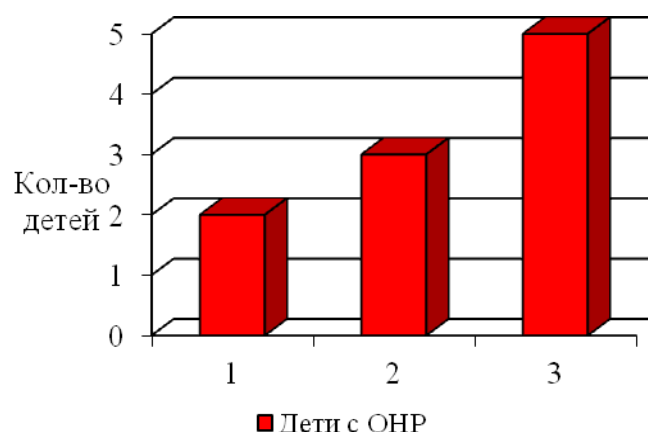


Рис.3. Определение числа имен существительных детьми с общим недоразвитием речи по заданию «изменить число слова»

Примечание:

1 – правильно определено число существительных и обоснован собственный выбор;

2 – правильно определено число существительных, но не обоснован собственный ответ;

3 – не определено число существительных.

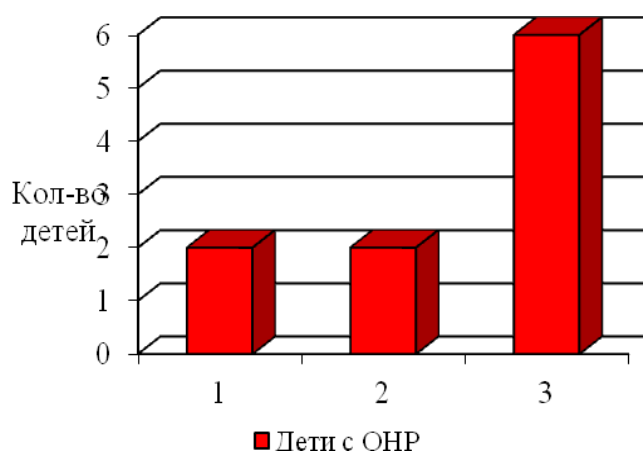


Рис.4. Определение числа имен существительных детьми с общим недоразвитием речи по заданию «дописать окончание слов»

Примечание:

1 – правильно определено число существительных и обоснован собственный выбор;

2 – правильно определено число существительных, но не обоснован собственный ответ;

3 – не определено число существительных.

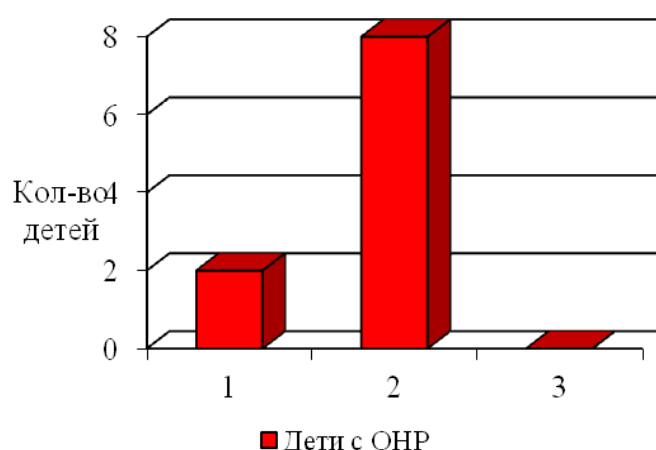


Рис.5. Определение рода имен существительных детьми с общим недоразвитием речи по заданию «распределить слова по родам»

Примечание:

1 – правильно определено число существительных и обоснован собственный выбор;

2 – правильно определено число существительных, но не обоснован собственный ответ;

3 – не определено число существительных.

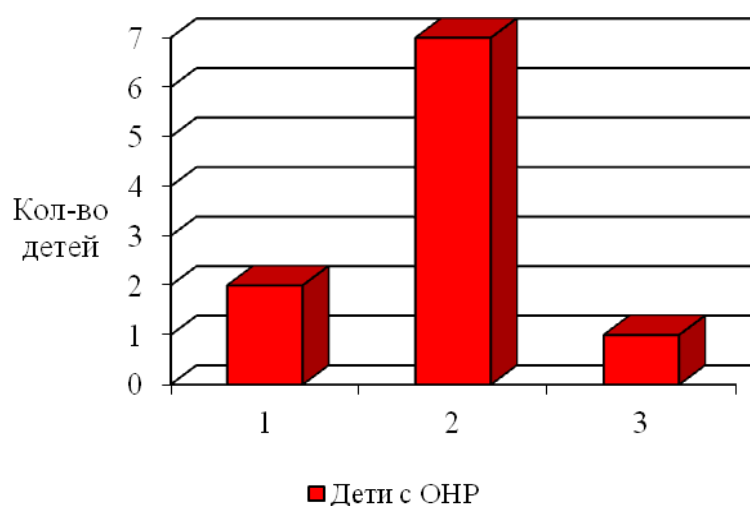


Рис.6. Определение рода имен существительных детьми с общим недоразвитием речи по заданию «определение рода существительных по контексту»

Примечание:

1 – правильно определили род существительных и обосновали свой выбор;

2 – правильно определили род существительных, но не обосновали свой ответ;

3 – не определили род существительных.

На следующем этапе эксперимента исследовалось умение определять род имен существительных у детей с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития.

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 4, рисунках 5, 6.

*Таблица 3*

***Определение рода имен существительных детьми  
с общим недоразвитием речи***

| № | Характер выполнения задания                                           | Задания                     |                                               |
|---|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|
|   |                                                                       | Распределить слова по родам | Определение рода существительных по контексту |
| 1 | Правильно определили род существительных и обосновали свой выбор      | 2 ребенка                   | 2 ребенка                                     |
| 2 | Правильно определили род существительных, но не обосновали свой ответ | 8 детей                     | 7 детей                                       |
| 3 | Не определили род существительных                                     | -                           | 1 ребенок                                     |

С первым заданием справились большинство детей без каких-либо затруднений, но только два ребенка с ОНР логично и связно обосновали собственный ответ. Остальные дети пытались объяснить собственные действия, но их разъяснения были бессвязными и не оформленными грамматически.

При выполнении второго задания дети показали приличное знание выученного материала, тем не менее при разъяснении исполненных действий у них появлялись затруднения.

Итоги диагностирования сформированности лексико-грамматических конструкций у детей с ОНР показали, что у детей уровень развития данных функций существенно отстает. Младшие школьники с ОНР выполняя задания допускали ошибки, часто не могли осилить задания даже при помощи экспериментатора.

У детей с ОНР не сформировано структурирование различных видов лексико-грамматических конструкций. Не развиты функции словоизменения. Практически в каждом задании встречались грамматические ошибки. У детей с дизартрией отмечается более грубое недоразвитие грамматических конструкций, что выражается в многочисленных ошибках в виде: замен предлогов; пропусков, замен флексий между падежами и внутри падежа; употребления существительного в именительном падеже. Подобные ошибки, как использование слова в именительном падеже («пилит пила») замены флексий внутри падежа («указким», «пилом»), между падежами, а также искажение флексий («мелим»).

В диагностике у детей вызвало затруднения дифференциация вопросов «что», «кто» (т. е. существительных неодушевленных и одушевленных), тем не менее дети поправляли собственные ошибки после помощи экспериментатора. Также у двух детей наблюдался пропуск предлога «у». Были обнаружены следующие типы ошибок:

- пропуск предлогов «на», «под», «в», например: «кошка сидит стуле»;
- использование существительного в именительном падеже, например, «птичка на клетка сидит»;
- замену флексий внутри падежа, т. е. использование флексий женского рода предложного падежа для существительного мужского рода, например: «сидит под стулой»;
- замена флексий между падежами, например, «положила в книге» – использование флексий дательного падежа;
- замена предлогов «на» и «под», «в» и «из», т. е. ребенок неправильно применял предлоги, что связано с нарушениями пространственного восприятия.

Исследуя структурирование словосочетаний на основе вопросов «какой?», «какое?», «какая?», «какие?». Мы смогли также заметить ошибки, связанные с определением множественного и единственного числа настоящего времени.

Итоги диагностирования сформированности лексико-грамматических конструкций у детей с ОНР (приложение 8) обнаружили, что у детей уровень развития изучаемых функций существенно отстает. Младшие школьники с ОНР допускали ошибки при выполнении заданий. У детей с ОНР не сформировано структурирование различных видов лексико-грамматических конструкций. Не развиты функции словоизменения. Практически в каждом задании встречались грамматические ошибки. У детей с дизартрией отмечается более грубое недоразвитие грамматических конструкций, что проявляется в многочисленных ошибках в виде: замен, пропусков предлогов; замен флексии внутри падежа и между падежами; употребления существительного в именительном падеже. Подобные ошибки, как применение слова в именительном падеже («пилит пила») замены флексии внутри падежа («указким», «пилом»), между падежами, а также искажение флексии («мелим»).

У детей, в процессе диагностики, особые трудности возникли при дифференциации вопросов «что», «кто» (т. е. существительных неодушевленных и одушевленных), тем не менее, учащиеся поправляли собственные ошибки после помощи экспериментатора. Также у двух детей наблюдался пропуск предлога «у». Были обнаружены следующие типы ошибок:

- пропуск предлогов «на», «под», «в», например: «кошка сидит стуле»;
- использование существительного в именительном падеже, например: «птичка на клетка сидит»;
- замену флексии внутри падежа, т. е. использование флексии женского рода предложного падежа для существительного мужского рода, например: «сидит под стулой»;

– замена флексии между падежами, например, «положила в книге» – использование флексии дательного падежа;

– замена предлогов «на» и «под», «в» и «из», т. е. ребенок неправильно применял предлоги, что связано с нарушениями пространственного восприятия.

Исследуя структурирование словосочетаний на основе вопросов «какой?», «какое?», «какая?», «какие?». Мы смогли также заметить ошибки, связанные с определением множественного и единственного числа настоящего времени.

Анализ приобретённых в процессе исследования результатов позволяет сделать вывод о том, что использование разнообразных игровых приемов, в процессе регулярных занятий по практическому представлению связи слов в предложениях, умению детей анализировать предложения, умением пользоваться распространенным предложением, умением пользоваться в речи предлогами, умением составлять сложносочиненные, сложноподчиненные предложения оказывают положительное влияние на выполнение этих заданий.

Для всех детей были присущи искажения структуры и смысла предложений, нарушение порядка или пропуск слова, смысловые ошибки, замена слов в употреблении предложных конструкций с предлогами, неправильная форма слова в образовании множественного числа. Анализ результатов, полученных на контрольном этапе, и сравнение их с данными констатирующего этапа эксперимента, показали, что состояние грамматического строя у детей в результате коррекционного воздействия с привлечением средств мнемотехники было на более высоком уровне.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод о том, что детям с ОНР необходима специальная поэтапная логопедическая работа по формированию лексико-грамматических конструкций.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ**

#### **3.1. Основные принципы логопедической работы по формированию лексико-грамматических конструкций средствами мнемотехники у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией**

Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, в котором осуществляются задачи корригирующего обучения и воспитания. В процессе организации корригирующего обучения большая значимость придается общедидактическим принципам: научности, воспитывающего характера обучения, последовательности и систематичности, наглядности, доступности, активности и сознательности, прочности, индивидуального подхода.

Принципы логопедической работы – это общие отправные тезисы, которые устанавливают деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений речи.

Логопедическое воздействие опирается на специальные принципы:

- этиопатогенетический (учета этиологии и механизмов речевого нарушения), системности и учета структуры речевого нарушения;
- системности и учета структуры речевого нарушения;
- комплексности;
- дифференцированного подхода;
- поэтапности;
- развития;
- онтогенетический;

- учета личностных особенностей;
- деятельностного подхода;
- использования обходного пути;
- формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

При формировании лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи рекомендуются к употреблению основные направления работы. Формирование лексико-грамматической стороны речи (морфологии, синтаксиса, словообразования) у младших школьников с общим недоразвитием речи обладает собственной спецификой, и для ее развития необходимо применять многообразные педагогические средства (формы, приемы организации).

Для усвоения словообразования и морфологии немаловажны стимулирующие языковые игры, приемы; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний. Формирование различных сторон грамматического строя языка у младших школьников с общим недоразвитием речи происходит несинхронно, соответствующее обучение следует проходить поэтапно.

С младшими школьниками с общим недоразвитием речи и дизартрией грамматическая работа не должна и не может рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затвержевания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти об организации условий для полноценного усвоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства морфологических, синтаксических и словообразовательных средств на основании в сфере грамматики развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка.

Формирование грамматического строя при общем недоразвитии речи совершается со значительными сложностями, чем овладение словарем. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны и грамматика

основана на базе огромного количества правил.

Методика коррекционной работы должна быть сконцентрирована на формировании базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны находиться виды работ, способствующие развитию семантической стороны речи и познавательной сферы. С этой целью нужно, в первую очередь, формировать у ребенка речемыслительные способности, берущие начало в основании процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть устремлена на построение целостной системы. Подключаемые языковые единицы не могут быть даны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной работы нужны опоры на встречающиеся в употреблении ребенком вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

Именами существительными обозначают людей, вещи, предметы, животных, отвлеченные свойства. Они обладают грамматическими категориями числа, рода и падежа (различаются по родам и изменяются в падеже и числе).

Следует упражнять детей в правильном применении падежных форм (в особенности в использовании формы родительного падежа множественного числа: апельсинов, слив, карандашей).

Существительное в предложении значителся одним из основных компонентов, оно согласуется с прилагательными в роде, числе и падеже, координируется с глаголом. Детям необходимо представить многообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами.

Глагол означает состояние или действие предмета. Глаголы отличаются по виду (несовершенный и совершенный), меняются по лицам, временам, числам, наклонениям и родам.

Дети верно должны использовать глаголы в форме 1-го, 2-го, 3-го лица множественного и единственного числа (я хочу, ты хочешь, вы хотите, мы

хотим, они хотят).

При общем недоразвитии речи обучающиеся должны правильно использовать категорию рода, сопоставляя предмет и действие мужского рода, женского или среднего рода с глаголами прошедшего времени (мальчик читал; девочка сказала; солнце сияло).

Изъяснительное наклонение глагола формулируется в форме настоящего, прошедшего и будущего времени (он играл, играет, будет играть). Детей подводят к образованию повелительного наклонения глагола (действие, к которому кого-либо кто-либо побуждает: беги, иди, бежим, идем, пусть бежит, идемте) и к образованию сослагательного наклонения (предполагаемое или возможное действие: читал бы играл бы,).

Обладание различными формами и категориями глаголов нужно детям для построения разнообразного типа предложений.

Имя прилагательное означает признак предмета и формулирует это значение в грамматических категориях числа, рода, падежа.

Детей знакомят с согласованием существительного и прилагательного в числе, роде, падеже, с краткими и полными прилагательными (весел, веселый, веселы), со степенями сравнения прилагательных (добр – добрее, тихий - тише).

В процессе обучения дети овладевают умениями применять и остальные части речи: наречия, местоимения, предлоги, союзы.

Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов - сложные и простые. В зависимости от цели сообщения предложения разделяются на вопросительные, повествовательные и побудительные. Особую эмоциональную окрашенность, выражающуюся специальной интонацией, может придать любое восклицательное предложение.

Следует учить детей умению обдумывать словосочетания, точно связывать слова в предложения.

Особенное внимание при обучении детей построению предложений следует уделить упражнениям, направленным на пользование правильного

порядка слов, опережая неправильное согласование слов. Важно отслеживать, чтобы дети не воспроизводили вновь однотипные конструкции.

Немаловажно выработать у детей элементарные представления о структуре предложения и о правильном применении лексики в предложениях различных типов. Для этого детям необходимо овладеть различными способами сочетания слов в предложении, усвоить отдельные грамматические и смысловые связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение.

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особенный путь развития словаря, одно из главных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно обнаруживается составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем комбинирования, объединения морфем.

У младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе формирования словообразования главное уделять внимание, прежде всего организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления данных моделей, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой. Закрепление данной связи реализуется на основании сравнения слов с одинаковой морфемой, установления общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

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

Логопедическая работа обращена на вырабатывание словообразования глаголов, существительных, прилагательных. При этом происходит последовательно-параллельно развитие словообразования различных частей речи.

Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных конструкций совершается в процессе накапливания пассивного словарного запаса. Детям предлагают запомнить, как называются: фрукты, овощи и т. д.

При работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи и дизартрией специалисты не советуют перегружать пассивный лексикон детей обобщающими словами или словами с отвлеченным значением.

Материалом для проведения занятий были предметы домашнего обихода, посуда, игрушки, одежда, пища и т. д.

У детей вырабатывается умение давать ответы на вопросы и задавать их, выдумывать предложения по слову, по опорным словам, серии картинок, составлять о предметах загадки, давать сопоставительное описание двух или более предметов. Поощряется многообразие вариантов ответов, что содействует наиболее деятельному выбору нужной грамматической формы подходящего слова, воспитывает интерес к слову и средствам речевой выразительности.

При формировании грамматических навыков применяются различные виды упражнений: репродукция словосочетаний, подстановочные, имитационные и трансформационные упражнения. Подобные упражнения носят коммуникативный характер, они близки к процессу общения. Для автоматизации грамматических структур одновременно отрабатываются различные модели предложений: им. п. и согласованный глагол (Вова сидит); им. п., согласованный глагол и прямое дополнение (Мальчик читает книгу); им. п., согласованный глагол и два зависимых падежа (Мама дала девочке книгу – дат и вин. п.); им. п., согласованный глагол и два других зависимых падежа (Девочка рисует дом карандашом) (вин. п. и тв. п.) и т. д.

Общий порядок работы, над любой грамматической конструкцией следующий: вначале ребенок подмечает, как конструирует определенную модель логопед, далее подключается подражательной речевой деятельности, применяя и изолированную грамматическую форму, и грамматическую форму в развернутой речи. Аграмматизм в собственной речи складывается при преодолении импрессивного аграмматизма.

Процесс практического постижения детьми грамматики обладает специфическими особенностями, так как развитие понятий реализуется

на основании особых форм синтеза и анализа, наталкивающих к абстракциям и обобщениям. Грамматические понятия охарактеризованы большей отвлеченностью, так как в виду имеются не отдельные предложения и слова, а то общее, что лежит в основании их образования, изменения и сочетания. Уяснение грамматического строя происходит одновременно с обогащением словаря и практическим освоением предложения как единицы речи. Освоение грамматического строя – это дифференциация (вычленение, разделение, расчленение) по слуху и запоминание языковых представлений о том, как и когда, применяются в речи установленные элементы: приставки, суффиксы, окончания, предлоги и т. д.).

Применяются наблюдения за действием и предметом, беседы, опора на вербальный образец, игры и т. д., приемы мнемотехники. Подгрупповые занятия проводятся 2 раза в неделю, индивидуальные – 1 раз в неделю.

Средствами обучения языку являются языковой материал педагога, дидактический материал, выбор бытовых ситуаций для использования с целью формирования практики общения детей, организация упражнений.

Таким образом, при правильном подходе к формированию лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи вырабатывается умение оперировать синтаксическими единицами, обеспечивается осознанный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

### **3.2. Формирование лексико-грамматических конструкций средствами мнемотехники у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией**

При работе с детьми применялись разнообразные игровые задания и средства мнемотехники, организовывались всевозможные игровые ситуации. Как бы ни старался педагог на занятиях подгрупп учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, добиться этого весьма тяжело, поскольку каждый ребенок неодинаково воспринимает вопросы и исполняет задания, вследствие этого организованная небольшая группа детей позволила провести работу наиболее результативно. Что в особенности значимо при проведении заданий на самостоятельное образование новых слов и их форм, так как в подобных упражнениях ребенок накапливает опыт творческого применения собственных умений, что нужно при овладении грамматическим строем языка.

Занятия организованы для детей интересно, с использованием различных приемов и методов, но при этом мы чаще применили средства мнемотехники.

Так в процессе исследования были обнаружены разнообразные нарушения лексико-грамматической стороны речи у детей. В связи с этим были намечены некоторые конкретные задачи, которые необходимо было решить за данный период: обучить правильному образованию множественного числа существительных; обучить самостоятельному образованию новых форм слова; обучить правильному согласованию существительных с числительными, прилагательными, местоимениями; обучить детей строить предложения грамматически правильно (сложносочиненные, простые и сложноподчиненные).

Таким образом, главная задача – это формирование лексико-грамматической стороны речи, направлена она на выработку умения, формулировать собственные мысли распространенными и простыми,

сложноподчиненными и сложносочиненными предложениями, правильно использовать грамматические формы числа, рода, падежа.

Вся работа была разделена на два раздела, это – работа над словом и работа над предложением.

Так при работе над словом, мы вырабатывали предметную отнесенность слова (т. е. связь наименования с предметом), на ее основании вырабатывали обобщающую функцию слова (т. е. отнесенность слова не только к отдельному предмету, но и к группе подобных предметов). Вырабатывали понятийно-обобщающую функцию слова (т. е. отнесенность слова к классу предметов: посуда, мебель и т. д.).

Развитие обобщающей функции слова строилось на вырабатывании у детей умения выделить признаки и свойства предметов, обозначаемые предоставленным словом, умения найти обобщающий признак среди признаков, выделяющих предметы. В данной работе по выделению признаков предметов, мы обучали детей сравнивать предметы между собой, делать вывод о несходстве предметов или сходстве, воспитывая наблюдательность ребенка, его познавательную активность.

Так, на занятиях при отработке применения в речи существительных – для практического ознакомления ребенка с употреблением в речи существительных: «Парные картинки», «Что кому нужно?», «Что спрятано?», «Что нужно кукле?», «Лото», «Кто чем защищается?» – мы фиксировали в речи детей верное применение существительных множественного, единственного числа в именительном, винительном, родительном, дательном, творительном, предложном падежах. Для подобной работы мы использовали приемы мнемотехники.

Прием «цепочка». Связываются образы в ассоциации попарно. В каждой паре размеры образов приблизительно одинаковые. После этого между вторым и третьим образом образуется взаимосвязь и т. д. Когда припоминается цепочка образов, в сознании сразу появляются по три-пять образов.

Прием «матрешка». Образы соединяются парами. Первый образ ассоциации всегда больше второго и содержит в себе второй. Следом за соединением первого и второго образа переводится внимание на второй образ (первый должен исчезнуть из сознания).

Прием символизации. Прием символизации применяется для запоминания абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения. Одно и то же слово может быть по-разному закодировано в образы разными людьми. Но, как правило, удастся использовать для кодирования символы, хорошо закрепленные в сознании большинства людей. Символы окружают нас со всех сторон.

Такие игры как, «Разложи картинки», «один – одна – одно» –обучали детей различению рода существительных. Игры «Игра в загадки», «Что это?», «Обобщения», были применены при обрабатывании и закреплении обобщающих понятий. Данные игры предполагали активный поиск слова и постижение его значения. Все рассмотренные игры были включены в занятия подгрупп, в данном случае мы фиксировали в активном словаре ребенка существительные по темам: «Моя семья», «Мои домашние питомцы», «Моя школа». В данных играх закреплялось понятие о неживых и живых предметах, сначала сформировалось каждое понятие отдельно (неживые – живые), а потом проводилось сравнение и вырабатывался вывод, подчеркивающий общее свойство предметов, например: они неживые.

С огромным интересом дети воспринимали игры на отгадывание загадок, такие игры как отгадывание загадок приносят значительную пользу, поскольку; детям предложен комплекс признаков, по которым им необходимо установить предмет. Мы предложили детям самостоятельно придумывать или вспоминать свои загадки (см. Приложение 1).

Итак, программа активизации и обогащения словаря содержала в себе, не только задачи по ознакомлению с явлениями и предметами окружающей действительности, углубление знаний о явлениях и предметах, вырабатывания понятий, но и следующие задачи: выявление многозначности

слова; расширение запаса антонимов и синонимов; выработка умения правильного употребления слов.

В процессе всей нашей работы в ходе преднамеренно отобранных игровых упражнений, работа была сориентирована на выработке словообразования существительных. Для развития и закрепления моделей словообразования, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Отработка данной связи реализуется на основании сравнения слов с одинаковой морфемой, нахождения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения данной общей морфемы, уточнения ее значения.

Мы определили 3 блока работы по развитию словообразования.

1. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

3. Уточнение звучания и значения непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание 1 блока работы – образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: «к, ик, чик».

Содержание 2 блока работы:

1) образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами «оньк, ышек, еньк, ышк»;

2) образование существительных с суффиксом «ниц» (сахарница);

3) образование существительных с суффиксом «инк» (пылинка), с суффиксом «ин» (виноградина).

Содержание 3 блока работы – образование названий профессий (существительные).

Пример игровых упражнений по закреплению словообразования существительных на подгрупповых занятиях (см. Приложение 2).

Игровые задания, которые были предложены детям обращены на закрепление понятий «форма», «размер», «цвет», «вкус». Главная задача на

данном этапе обучение ребенка правильному согласованию прилагательных с местоимениями и существительными в числе, роде и падеже. Существенное внимание было направлено на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы. На занятиях при помощи игр отрабатывались навыки употребления прилагательных, согласование прилагательных с существительным в числе, роде, падеже. Дети на данных занятиях приносили собственные любимые игрушки, обрисовывали их, отгадывали загадки (см. Приложение 3).

В работе над простым предложением, основной акцент производился на составлении предложений и определении количества слов. Предложения составлялись с опорой на картинку и давались схемы. На индивидуальных занятиях дети обучались не только определять количество слов и их порядок в предложениях, но и устанавливать к каждому слову вопросы «что делает?» и «кто?». При работе с предложением необходимо было осознание ребенка, а форма игры способствовала варьированию заданий и ситуаций при сохранении одного и того же речевого действия. При работе над простыми предложениями мы принимали во внимание тот факт, что в процессе учения ребенку необходимо овладеть умением распространять, развертывать предложение, перестраивать его структуру при одном и том же содержании в зависимости от интонации. Предложение обладает линейной протяженностью. Поэтому на занятиях при помощи игры данное свойство подчеркивается и делается наглядным при выкладывании схем из полосок бумаги. Также мы закрепляли такие понятия: конец, начало, последнее слово, первое слово, слово, стоящее в начале предложения, в конце его.

Подобные задания способствуют совмещению индивидуальной работы с фронтальной. Задания с индивидуальными дидактическими пособиями приучают ребенка к работе самостоятельно, к самостоятельному мышлению; они также способствуют проверке уровня изучения материала в целом в группе. А наличие в заданиях элементов состязания увеличивают

заинтересованность детей в выполнении заданий и обеспечивают наилучшее усвоение программного материала.

Затем ребятам предложено распространить простое предложение. Познакомившись с разнообразными падежными конструкциями, на основании данных словосочетаний, обучающимся было предложено самим выдумать предложения. Данные игры обучали детей использовать простые распространенные предложения с прямым дополнением. В процессе данных занятий закреплялись и повторялись обобщающие понятия, а также пополнялся активный словарь детей. Данные игры были включены в занятия подгрупп, где новым материал перемежается со старым, а также использовались новые формы работы.

Весьма интересной, для ребят, оказалась игра «Угадай», в данном случае закреплялись умения употреблять простые распространенные предложения с прямым дополнением (см. Приложение 4).

При работе над предлогами в предложениях, главной нашей задачей было: обучение детей слышать в речи окружающих предлоги, верно понимать их значение и использовать их в своей речи. Предлоги, не секрет, способствуют выражению многообразия отношений между предметами окружающей действительности и обнаруживаются орудием, с помощью которого происходит достижение сочетаемости слов, и создается высказывание. Дети с нарушениями речи, как обнаружилось на констатирующем этапе, пропускают предлоги или воспринимают их как часть слова. Вследствие этого в своей работе, мы пытались так организовывать игры, чтобы на предлог приходился смысловой центр высказывания. В данном случае важно осмыслить для ребенка, что предлог – хоть и маленькое, но обладающее самостоятельным значением слово и замена одного предлога другим изменяет весь смысл высказывания, а это в свою очередь, меняет действие с предметом. Вследствие этого на занятиях детям было предложено выполнять, например, поручения: расположить предмет внутри чего-то и ответить, куда положен предмет (конструкции с

предлогом «в»), или разместить предмет на поверхности чего-то (конструкции с предлогом «на»), спрятать предмет подо что-то (предлог «под») и т. п.

А также были использованы приемы мнемотехники с персонажами сказок, героями детской литературы, которые способствовали созданию эмоционально-положительного настроения. Участниками занятий подгрупп становились Петрушка, Незнайка, Солнечный зайчик, пингвиненок Лоло. Игровая ситуация организовывалась путем задействования сказочного героя на занятии (см. Приложение 5).

Применение персонажей сказок, игрушек, вызывало к заданиям заинтересованность детей, в них оживленно начинали принимать участие даже дети с низким уровнем мотивации, так как подобный прием приумножал мотивацию достижения результата, работал ненавязчивым контролем в процессе выполнения.

При работе над сложным предложением, нашей основной задачей стало обучение детей правильному составлению сложного предложения, с использованием лексико-грамматических конструкций. На занятиях подгрупп мы обучали детей составлению предложений самостоятельно на установленную тему с опорой на действие или наглядный материал. В ходе работы над предложением были введены противопоставления, обращалось внимание на причинно-следственные связи. Повысившийся речевой потенциал детей в процессе коррекционного воздействия позволил нам на данном этапе обучения применить такие игры «Закончи предложение», «Про Потому и Почему», которые предусматривали составление предложений детьми по серии картинок, по картине, описание предметов, их сравнение (см. Приложение 6).

В приложении 7 показана сетка занятий, проведенных нами по формированию лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, подгрупповые занятия, с применением средств

мнемотехники, в процессе которых употреблялись средства мнемотехники, организация многообразных игровых приемов у детей инициировали огромную заинтересованность, радость, оживление, что постоянно помогало поддерживать положительный эмоциональный настрой. Также использование средств мнемотехники на занятиях на протяжении длительного времени позволило удерживать работоспособность на значительном уровне даже у детей с неустойчивым вниманием. Организация игры на занятиях обеспечивала быстрое и легкое усвоение программного материала.

### **3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента**

Цель контрольного блока эксперимента: сравнить результаты исходной и итоговой диагностики в группе школьников и сделать выводы об эффективности примененной технологии.

На контрольном этапе эксперимента диагностическое обследование детей проводилось по тем же критериям и показателям и по тем же диагностическим заданиям, что и на констатирующем этапе эксперимента.

При анализе грамматических конструкций выявлено, что 60 % участников используют простые конструкции или сложные предложения, состоящие из 2 грамматических основ, но не более. 10 % участников ЭГ могут конструировать сложные предложения, состоящие из 2 и более грамматических основ, но в то же время они имеют простую форму. Редко используют осложненные конструкции. У остальных испытуемых возникают затруднения при составлении предложений, они напоминают больше словосочетания, при этом наблюдается нарушение согласованности.

Итак, в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. В целом контрольный этап показал, что в экспериментальной группе увеличился объем словарного запаса детей, школьники научились

объединять предметы в группы на основе существенных признаков, точно употреблять по заданной теме слова разных частей речи (прилагательные, глаголы, наречия), характеризующие существенные признаки предметов, объектов, людей. Развилась гибкость словаря, что выразилось в умении употреблять в речи слова нужной тематической группы при рассказе на определенную тему или в диалоге в сюжетно-ролевой игре.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общее недоразвитие речи представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: фонетический, лексический и лексико-грамматические конструкции.

В настоящее время основной контингент специальных логопедических групп составляют дети преимущественно с III уровнем общего недоразвития речи.

В литературе описаны особенности становления речи у этих детей (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Г. А. Волкова, Т. И. Гризик, Т. Р. Кислова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова).

У этих детей представления об окружающем мире значительно беднее, чем у правильно говорящих детей. Обиходная речь менее развернута, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений нет, но имеются отдельные пробелы в развитии всех компонентов речи.

Имеющиеся нарушения в речи детей касаются в основном сложных речевых единиц. Младшие школьники испытывают затруднения в словоизменении, выявляется неточность употребления лексико-грамматических конструкций. Они допускают большое количество ошибок на управление, согласование различных частей речи. Эти ошибки отражаются и в связной речи.

Вслед за Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной в экспериментальной работе особое внимание уделялось формированию лексико-грамматических конструкций, так как правильное их употребление делает связную речь школьников более художественно оформленной.

Проанализировав специальную методическую литературу, была определена последовательность коррекционной работы по формированию лексико-грамматических конструкций в речи детей, которая строилась по

онтогенетическому принципу. При логопедическом обследовании мы выявили нарушения неречевых и речевых процессов. Тщательно было изучено умение детей использовать в речи грамматические конструкции.

У всех школьников был отмечен недостаточный уровень сформированности лексико-грамматических конструкций. Дети допускали ошибки в согласовании существительных с глаголами, прилагательными, числительными в роде, числе, падеже, времени. Они не использовали в речи сложные предлоги и путают простые. Также наблюдались ошибки в предложно-падежных конструкциях. Не все школьники с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрией (40 %) употребляли в речи сложные предложения, а при составлении сложносочиненных или сложноподчиненных предложений испытывали значительные трудности.

Анализ результатов, полученных в ходе обследования, позволил спланировать коррекционную работу по формированию лексико-грамматических конструкций на фронтальных и индивидуальных занятиях с использованием различных методов и приемов, подобранных в соответствии с возрастом и уровнем развития детей. Для лучшего усвоения детьми изучаемого материала активно применялась наглядность разного вида: предметные, сюжетные, серийные, парные картинки, схемы составления рассказов. На занятиях проводились разного вида игры, упражнения, задания.

В связи с принципом опоры на сохранные анализаторы и ведущего вида деятельности фронтальные занятия по лексико-грамматическим темам так же предусматривали использование мнемотехнических приемов и решали такие задачи как:

- развитие понимания речи;
- практическое усвоение способов словообразования;
- усвоение форм словоизменения;
- усвоение навыка согласования существительных с прилагательными, числительными в роде, числе, падеже;
- употребление категорий притяжательных местоимений;

- составление простых предложений и их распространение;
- составление сложных предложений.

Из-за неустойчивого внимания, сниженной работоспособности, недостаточных речевых навыков, дети медленно усваивали материал, поэтому на индивидуальных занятиях проводилась работа по его закреплению с помощью опоры на сохранные анализаторы. Для этого были разработаны мнемотехнические таблицы, дети были обучены приемам их составления и использования.

В ходе индивидуальных занятий решались следующие задачи:

- уточнение произношения звуков;
- коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация);
- развитие фонематического слуха;
- преодоление затруднений в воспроизведении слов различной слоговой структуры (в том числе приемами мнемотехники);
- закрепление изученных лексико-грамматических конструкций с использованием средств мнемотехники.

В дальнейшем ребята научились правильно составлять различные виды грамматических конструкций, и употреблять их в связной речи.

После окончания обучающего эксперимента было проведено повторное обследование детей. У младших школьников отмечалось улучшение речи, словарный запас расширился, были усвоены лексико-грамматические конструкции, повысился уровень речевых возможностей. Они правильно употребляли эти конструкции в структуре простых предложений, а в сложных допускали незначительные ошибки.

Анализ повторного обследования понимания и употребления лексико-грамматической стороны речи младших школьников с ОНР третьего уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, показал, что проведенная логопедическая работа по формированию лексико-грамматических конструкций средствами мнемотехники у младших школьников с общим

недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией является эффективной.

Дети правильно употребляют лексико-грамматические конструкции и безошибочно применяют их в предложениях. Планируется, что в ходе коррекционной работы, сформированные у детей навыки, будут совершенствоваться на втором году обучения, при усложнении речевого материала.

Таким образом, организовав коррекционную работу и подобрав, и адаптировав материал по формированию лексико-грамматических конструкций, активно применив наглядно-дидактический материал, используя помощь учителя и родителей в коррекционно-воспитательном процессе, в результате проведенной работы младшие школьники с общим недоразвитием речи третьего уровня и дизартрией усвоили лексико-грамматические конструкции. Цель, поставленная в работе, достигнута.

Дальнейшие перспективы проведенного исследования заключаются в расширении и развитии лексико-грамматических конструкций со школьниками по определенной деятельности (бытовой, трудовой, творческой художественной деятельности).

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосов, Н. М. Здоровье и счастье ребенка Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н. М. Амосов. – Москва : Просвещение, 2004. – 233 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: методическое пособие для учителей / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с.
3. Афонькина, Ю. А. Практикум по детской психологии / Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева. – Москва : Линка-Пресс, 1998. – 181 с.
4. Большева, Т. В. Учимся по сказке: Развитие мышления младших школьников с помощью мнемотехники: учебно-методическое пособие / Т. В. Большева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 124 с.
5. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 256 с.
6. Веракса, Н. Е. От рождения до школы : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012.
7. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 340 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5-36.
9. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург, 1997. – 217 с.
10. Ганкина, Э. З. Ребенок, среда, художник / Э. З. Ганкина. – Москва : Просвещение, 2003. – 109 с.
11. Ганкина, Э. З. Ребенок, среда, художник / Э. З. Ганкина. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 110 с.
12. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского

языка / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1978. –198 с.

13. Ельцова, О. М. Организация полноценной речевой деятельности / О. М. Ельцова, Н. Н. Горбачевская, А. Н. Терехова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 252 с.

14. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. –URL:<http://www.mnemotexnika.narod.ru> (дата обращения: 03.01.2020).

15. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва :Советская Россия, 1973. –160 с.

16. Кряжева, Н. А. Развитие эмоционального мира детей / Н. А. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 136 с.

17. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребёнка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Москва, 1999. – 184 с.

18. Курбатова, Л. М. Мозг, творчество, обучение, здоровье / Л. М. Курбатова // Начальная школа: плюс до и после. – 2006. – № 7. – С. 54-58.

19. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – Москва : Дрофа, 2004. – 147 с.

20. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 478 с.

21. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность /А. Н. Леонтьев. – Москва, 1982. – 287 с.

22. Леонтьев, А. А. Обучение чтению младших школьников: из опыта работы / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 2001.– 275 с.

23. Лурия, А. Р. Язык и сознание/ А. Р. Лурия. –Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979.– 320 с.

24. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей:пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. – Москва :Линка-Пресс, 1997. – 176 с.

25. Марцинковская, Т. Д. История детской психологии / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Академия, 2006. – 544 с.

26. Матюгин И. Ю. Школа эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения / И. Ю. Матюгин, Е. И. Чакоберия. – Москва : Эйдос, 2004. – 224 с.
27. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.
28. Невлер, Л. Дети смотрят картинки / Л. Невлер. – Москва : Просвещение, 2008. – 136 с.
29. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва : Просвещение, 1994. – 203 с.
30. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей / Н. В. Новотворцева. – Ярославль: Гринго, 1995. – 236 с.
31. Обухова, Л. В. Возрастная психология / Л. В. Обухова. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 170 с.
32. Одинцева, А. В. Использование мнемотаблиц при разучивании стихотворений с детьми дошкольного возраста / А. В. Одинцева // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Санкт-Петербург, 2014. – С. 52-53.
33. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102-115.
34. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 254 с.
35. Подлиняев, О. Л. Эффективная память: учебное пособие / О. Л. Подлиняев. – Иркутск, 2003. – 185 с.
36. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т. Б. Полянская. – Санкт-Петербург, 2009. – 154 с.
37. Психология развития/ под ред. А. Л. Венгера. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 238 с.
38. Репина, З. А. Уроки логопедии / З. А. Репина, В. И. Буйко. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2003. – 208 с.

39. Рожина, Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками /Л. Н. Рожина. – Москва : Просвещение, 1977. – 158 с.
40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Буква, 1999. – 174 с.
41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2001. – 196 с.
42. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 313 с.
43. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология / Е. Л. Солдатова. – Москва : Дрофа, 2004. – 95 с.
44. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи младших школьников / Ф. А. Сохин. – Москва, 2002. – 148 с.
45. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – Москва : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
46. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва :Владос, 2000. – 240 с.
47. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – Москва: Дрофа, 2005. – 235 с.
48. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1960. – 348 с.

### Игра «Обобщения».

Цель: закреплять в речи детей обобщающие понятия.

Оборудование: лото.

Описание игры.

Мы предлагали детям лото, которое состоит из нескольких карточек, разграфленных на 6 клеток. На одной из клеток большой карты изображена клубника, на второй – огурец, на третьей – ромашка, на четвертой яблоко и т. д. На отдельных маленьких карточках изображены различные ягоды, фрукты, овощи. Показывая детям маленькую карточку, спрашивали: «Кому нужна эта карточка?» Дети соответственно отвечали: «Мне нужна эта карточка. Я собираю овощи» и т. д.

Правильной раскладкой являлось: ягоды на карточку с клубникой, овощи на карточку с огурцом и т. д. Игра велась до тех пор, пока не закрыты карты у всех. Выигрывает тот, кто раньше закроет свою карту, при этом, не допустив ни одной ошибки в ответах.

Эта игра позволяла не только закреплять в речи детей обобщающие понятия, но и развивать мыслительные функции. В игре присутствовал элемент соревнования, что позволяло детям выполнять задания четко и правильно, не допуская ошибок, что повышало интерес детей к выполнению заданий и обеспечивало лучшее усвоение программного материала.

### Игра «Загадки».

Цель: расширять запас существительных в активном словаре детей.

Оборудование: игрушки.

Описание игры.

Перед детьми на стол мы ставили несколько игрушек: лягушка, петух, козел и т. п., и выразительно читали стишок-загадку. Отгадывание загадок мы предлагали и без предъявления игрушек. Отгадавший загадку считается

выигравшим.

Выпуча глаза сидит,  
По-чудному говорит,  
По-блошьи прыгает,  
По-человечьи плавает. (Лягушка)

На голове красный гребешок,  
Под клювом красная борода,  
На хвосте узоры,  
На ногах шпоры. (Петух)

Идет мохнатый, идет бородатый,  
Рогами помахивает, бородой потряхивает,  
Копытами постукивает. (Козел)

Рассыпалось к ночи зерно,  
Глянули утром – нет ничего. (Звезды)

Скатерть бела, все поле одела. (Снег)

Большой подсолнух в небе,  
Цветет он много лет,  
Цветет зимой и летом,  
А семечек все нет. (Солнце.)

### Игра «Кто это? Что это?».

Цель игры: познакомить детей с понятием «слово», обозначающее живой или неживой предмет.

Оборудование: одушевленные и неодушевленные предметы (стол, книга, игрушки, птицы, рыбки и т. д.).

### Описание игры.

Мы говорили детям, что: «Вокруг нас много разных предметов. И о каждом предмете можем спросить. Я вас буду спрашивать, а вы мне отвечайте одним словом: «Что это?». Показывали разные предметы, например: книга, стол и т. д. «Как можно спросить про эти предметы?» – «Что это?».

Далее спрашивали: «А сейчас я вас спрошу иначе. Кто это?» и показывали на одушевленные предметы: птичку, рыбку, няню и т. д. и спрашивали у детей: «Как можно спросить? (Кто это?)» Называли разные предметы, а дети ставили вопрос «Кто?». Таким образом, мы постепенно подвели детей к понятиям «живой – неживой».

Далее приглашали девочку, рядом ставили куклу и обращались к детям с вопросом: «Чем отличается Наташа от куклы?». Дети называли различия и вместе приходили к выводу, что девочка живая, а кукла – игрушка, неживая. Далее сравнивали игрушку – медведя и медведя, изображенного на картине. Таким образом, выясняли, что медведь – игрушка неживая, а картинка изображает живого медведя. Подвели итог, что все слова, обозначающие неживые предметы отвечают на вопрос «что?», а слова обозначающие живые предметы – «Кто?».

### Игра «Разное значение».

Цель: расширять запас существительных в активном словаре детей, учить находить слова, которые звучат одинаково, умение объяснять значение похожих слов.

### Ход игры.

Сначала мы предлагали детям ответить на вопросы: «У кого?», «У чего?», нужно было определить к каким предметам используются слова, например, ручка – у человека, у двери, у сумки, у чемодана; язычок – у человека, у ботинка; глазок – у ребенка, у двери, у картофеля; горлышко – у ребенка, у бутылки; ножка – у стула, у стола, у гриба, у ребенка. Далее мы

читали стихотворение, детям предлагали внимательно слушать, найти слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение.

а) В чужой стране, в чудной стране,

Где не бывать тебе и мне,

Ботинок черным язычком

С утра лакает молочко.

И целый день в окошко

Глядит глазком картошка

Бутылка горлышком поет,

Концерты вечером дает.

И стул на гнутых ножках

Танцует под гармошку. (И. Токмарева)

б) Много есть ключей:

Ключ – родник среди камней,

Ключ скрипичный, завитой,

И обычный ключ дверной. (Д. Лукич)

### Игра «Назвать животных парами».

Цель: закрепление словообразования существительных.

Оборудование: предметные картинки с изображением животных и их детенышей (белка – бельчонок, заяц – зайчонок, волк – волчонок, медведь – медвежонок).

Ход игры.

Детям мы предлагали загадку: Хвост пушистою дугой, вам знаком зверек такой? Острозубый, темноглазый, по деревьям может лазать, строит он свой дом в дупле, чтоб зимою жить в тепле.

Кто это? (белка)

А как называют детеныша белки? (бельчонок)

Далее показывается картинка, дети называют пару слов: взрослого животного и детеныша.

А у каких животных названия детенышей отличаются от названия взрослых животных? (Корова – теленок, лошадь – жеребенок, овца – ягненок, собака – щенок, свинья – поросенок).

### Игра «Два брата ИК и ИЩ».

Цель: закрепление словообразования существительных.

Жили два брата. Одного звали ИК, он был маленький и худенький. А другого звали ИЩ, он был высокий и толстый. У каждого из братьев было свое жилье. ИК имел домик, ИЩ большой домище. Какой же дом был у брата ИК? (Маленький.) А какой дом был у брата ИЩ? (Большой.) У ИКА был носик, а у ИЩА?...Далее закрепляется дифференциация слов: ротик – ротище, лобик – лобище, глазик – глазище, ручки – ручищи, ножки – ножищи.

Делается вывод: если в слове слышится «ик», это значит, что предмет маленький, а если «ищ» – значит предмет большой.

### Игра «Слово».

Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Оборудование: предметные картинки, лимон, разные игрушки.

Ход занятия.

1. Организационный момент.
2. Различение слов, обозначающих предмет.

Мы предлагали детям назвать по одному слову, к которому можно задать вопрос: а) Кто это? б) Что это? на столе вперемешку разложены картинки (девочка, стол, кошка, бабочка и т. п.).

3. Практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Предлагали детям рассмотреть лимон, поставить вопрос к слову «лимон (какой?)» и ответить на него (желтый, кислый, душистый, овальный, большой, кислый...).

Логопед. Мы слышали много разных слов и к этим словам можно поставить вопрос, какой? А теперь посчитайте, сколько я скажу слов:

Большой, новый (два слова) Какое первое слово? (Большой.) Какое второе слово? (Новый.) (дом – картинка).

Теперь вы назовите по два слова, к которым можно поставить вопрос: какой?

Логопед указывает на мишку и спрашивает: какой? (маленький, плюшевый, красивый, новый).

### Игра «Подбери картинки».

Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры.

Логопед читает слова, дети подбирали соответствующие картинки:

Высокий, тонкий, пятнистый ... (жираф)

Лохматый, косолапый ... (медведь)

Голодный, серый, злой ... (волк)

Маленькая, быстрая, проворная ... (белка)

Хищный, сильный, полосатый ... (тигр)

Серый, колючий ... (еж)

Яркое, теплое ... (солнце)

В этой игре мы также развивали мыслительные процессы.

Игра «Найди 2 слова – «неприятеля».

Цель: практическое усвоение слов-антонимов.

Оборудование: карточки с напечатанными словами, карандаши.

Ход игры.

Мы предлагали детям, выбрать из 3 слов 2 слова – «неприятеля», ненужное слово надо было зачеркнуть, объясняя при этом, почему?

Друг, печаль, враг.

Высокий, большой, низкий.

Ночь, сутки, день.

Длинный, большой, короткий.

Большой, низкий, маленький.

Белый, длинный, черный.

Тяжелый, длинный, легкий.

Короткий, маленький, длинный.

Хороший, светлый, плохой.

### Игра «Угадай».

Цель: закрепить умение пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением.

Оборудование: овощи, фрукты, целиком и дольками; ложки по числу детей.

#### Описание игры.

Дети сидят полукругом. На столе перед ними лежат овощи (помидор, огурец, морковь), на другой тарелке фрукты (яблоко, груша, лимон). Сначала мы уточнили, что лежит перед детьми, затем нарезали на кусочки, по числу детей. Далее одному из детей предлагалось закрыть глаза, а у других детей спрашивали: «Овощи или фрукты?». Так по очереди дети подходили к столу и клали в рот кусочек яблока, груши и т. д. Ребенок должен сказать, что он съел: «Я съел лимон», «Я съел грушу» и т. д.

Игра с Петрушкой.

Цель: учить детей пользоваться в речи предлогами «на, в».

Оборудование: петрушка.

Ход игры.

Логопед сообщает детям: «К нам сегодня в гости пришел Петрушка. Он хочет поиграть с вами. Петрушка будет прятаться, а вы его ищите».

Логопед прячет Петрушку. Дети отыскивают его и говорят: «Петрушка на стуле. Петрушка в шкафу. Петрушка на полке» и т. д.

После занятия мы посмотрели мультфильм о Петрушке.

Игра «Солнечный зайчик».

Цель: учить детей правильно пользоваться в речи предлогами «на, в».

Оборудование: зеркальце.

Ход игры.

Логопед показывает детям солнечный зайчик и читает стихотворение – считалку про солнечный зайчик.

Скачет зайка по стене

И подмигивает мне.

Перепрыгнул на картинку,

Задержался на ботинке,

Поплясал на потолке,

Притаился в уголке.

Вот он спрятался в кроватке,

С нами он играет в прятки.

Раз, два, три, четыре, пять,

Мы идем его искать.

Логопед говорит детям: «Ищите зайчика, а найдете – ответьте, куда он спрятался».

Дети отвечают: «Зайчик на полке, Зайчик в углу» и т. п.

После занятия мы посмотрели мультфильмы, где в главных ролях выступает Зайчик.

### Игра «Поможем Незнайке».

Цель: тренировать в правильном употреблении предлогов в предложениях.

Оборудование: карточки с предложениями (платок лежит на/ в/ кармане; дети играют над/ под/ деревом; и т. п.).

Ход игры.

Логопед предлагает оценить предложения, написанные Незнайкой. Дети определяют ошибки Незнайки, заменяют неправильно употребленный предлог правильным.

После занятия мы посмотрели мультфильм о Незнайке.

### Игра с пингвиненком Лоло.

Перед началом занятия мы посмотрели мультфильм о пингвинах, поговорили о них, выяснили, что это птицы.

Цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «за».

Оборудование: предметная картинка, с изображением пингвина.

Ход игры.

Логопед сообщает детям: «К нам в гости пришел пингвиненок, посмотреть, как вы здесь умеете играть, ведь он сам очень любит играть. Он хочет с вами поиграть в прятки». Дети прячутся в комнате. Логопед, или водящий вместе с пингвиненком ищет, а когда находит ребенка, говорит: «Оля спряталась за стул», «Саша спрятался за шкаф, за дверь» и т. д.

### Игра «Что ты любишь?».

Цель: учить детей составлять распространенное предложение, пользоваться предлогом «с».

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры.

Логопед сообщает детям: «Сегодня к нам в гости прилетел Карлсон. Вы все помните, какой он сладкоежка. Он вам расскажет, что он любит и вас расспросит. А вы не зевайте, ему дружно отвечайте».

«Я люблю хлеб с вареньем, а вы?».

«Я люблю пирог с черникой, а вы?».

«Я люблю играть с мячом, ну а вы?».

Дети поочередно отвечают: «Я люблю хлеб с сыром, с колбасой, с маслом» и т. д.

После занятия мы посмотрели мультфильмы о Карлсоне.

### Игра «Про Потому и Почему».

Цель: учить детей пользоваться союзом «потому что», составлять сложноподчиненное предложение.

Описание игры.

Логопед читает детям сказку Н. Рыбакова «Про Потому и Почему».

«Жили-были Почему и Потому. Видят они, – катится бревно.

– Почему оно катится? – спросило Почему.

– Потому что оно круглое, – ответило Потому.

– А почему бы нам не сделать что-нибудь круглое? – спросило Почему.

Стали тогда Потому и Почему строгать, пилить, и получилось у них круглое колесо. Сели они и покатались по земле. Катятся они, катятся и видят: летит птица.

– Почему она летит? – спросило Почему.

– Потому что у нее крылья есть, – ответило Потому.

– А почему бы нам не сделать крылья? – спросило Почему.

Сделали тогда Почему и Потому крылья, и получился самолет. И полетели они дальше удивляться.

– Вот, ребята потому все и делается на свете, что есть почему».

Далее мы задавали вопросы по сказке (почему?..), дети отвечали (потому).

### Игра «Закончи предложение».

Цель: учить детей составлять сложносочиненное предложение.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры.

Мы показывали детям две картинки с изображением фруктов и овощей и начинали предложение, а дети должны были закончить и повторить целиком. Лимон кислый, а арбуз ...(сладкий). Дыня сладкая, а редька ...

(горькая). Рыба соленая, а сахар ... (сладкий). Виноград сладкий, а лук ...  
(горький). Перец горький, а мед ... (сладкий) и т. д.

**Сетка занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи  
у младших школьников с общим недоразвитием речи  
и дизартрией**

| Название игры                      | Цель игры                                                                                                                                               |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Игра «Обобщения»                   | Цель: закреплять в речи детей обобщающие понятия.                                                                                                       |
| Игра «Загадки»                     | Цель: расширять запас существительных в активном словаре детей.                                                                                         |
| Игра «Кто это? Что это?»           | Цель игры: познакомить детей с понятием «слово», обозначающее живой или неживой предмет.                                                                |
| Игра «Разное значение»             | Цель: расширять запас существительных в активном словаре детей, учить находить слова, которые звучат одинаково, умение объяснять значение похожих слов. |
| Игра «Назвать животных парами»     | Цель: закрепление словообразования существительных.                                                                                                     |
| Игра «Два брата ИК и ИЩ»           | Цель: закрепление словообразования существительных.                                                                                                     |
| Игра «Слово»                       | Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.                                                                                        |
| Игра «Подбери картинки»            | Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.                                                                                        |
| Игра «Найди 2 слова – «неприятеля» | Цель: практическое усвоение слов-антонимов.                                                                                                             |
| Игра «Угадай»                      | Цель: закрепить умение пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением.                                                         |
| Игра с Петрушкой                   | Цель: учить детей пользоваться в речи предлогами «на, в».                                                                                               |
| Игра «Солнечный зайчик»            | Цель: учить детей правильно пользоваться в речи предлогами «на, в».                                                                                     |
| Игра «Поможем Незнайке»            | Цель: тренировать в правильном употреблении предлогов в предложениях.                                                                                   |
| Игра с пингвиненком Лоло           | Цель: учить детей пользоваться в речи предлогом «за».                                                                                                   |
| Игра «Что ты любишь?»              | Цель: учить детей составлять распространенное предложение, пользоваться предлогом «с».                                                                  |
| Игра «Про Потому и Почему»         | Цель: учить детей пользоваться союзом «потому что», составлять сложноподчиненное предложение.                                                           |
| Игра «Закончи предложение»         | Цель: учить детей составлять сложносочиненное предложение.                                                                                              |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица

### Результаты обследования детей на констатируемом и контрольном этапах исследования

|                                                                                                            | Констатирующий этап исследования |           |         |          |         |           |         |         |        |           | Контрольный этап исследования |           |         |          |         |           |         |         |        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------|---------|----------|---------|-----------|---------|---------|--------|-----------|-------------------------------|-----------|---------|----------|---------|-----------|---------|---------|--------|-----------|
|                                                                                                            | Сергея Н.                        | Елисей С. | Егор Х. | Артем Ч. | Паша Ч. | Полина Ч. | Маша С. | Дима М. | Оля Ш. | Карина Е. | Сергея Н.                     | Елисей С. | Егор Х. | Артем Ч. | Паша Ч. | Полина Ч. | Маша С. | Дима М. | Оля Ш. | Карина Е. |
| <b>Обследование понимания грамматических форм</b>                                                          |                                  |           |         |          |         |           |         |         |        |           |                               |           |         |          |         |           |         |         |        |           |
| 1. Логико-грамматические отношения: где хозяйка собаки, где владелец мотоцикла.                            | +                                | +         | -       | -        | +       | +         | -       | +       | +      | +         | +                             | -         | -       | +        | +       | -         | +       | +       | +      | -         |
| 2. Отношения, выраженные предлогами, птичка сидит на, под, около, перед, за, в клетке                      | +                                | -         | -       | +        | +       | -         | +       | +       | +      | -         | -                             | -         | +       | +        | -       | +         | +       | +       | -      | -         |
| 3. Падежные окончания существительных.<br><br>показать: линейку ручкой, карандашом<br>ручку и карандаш ли- | -                                | -         | +       | +        | -       | +         | +       | +       | -      | -         | -                             | -         | -       | +        | +       | -         | +       | +       | +      | -         |

|                                                                                                                                                          |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| нейкой                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4.Формы<br>единственного и мно-<br>жественного<br>числа<br>существительного,на<br>какой картинке<br>нарисован шар<br>(шары)                              | - | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| 5.Число<br>прилагательных: о<br>какой картинке гово-<br>рят: зеленый -<br>(что?), зеленые - ?                                                            | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - |
| 6.Род<br>прилагательных.<br>Закончи фразу,<br>указывая на со-<br>ответствующую<br>картинку; «на<br>картинке красное ...,<br>«на картинке красный<br>...» | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| 7.Единственное и<br>множественное число<br>глаголов. Говорится о<br>картинке, ребенок                                                                    | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - |

|                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| должен показать ее<br>(«на скамейке сидят ...», «на скамейке сидит ...»)                                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8.Форма мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Мальчика и девочку могут звать одинаково (Валя, Женя, Саша)                                     | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + |
| 9.<br>Префиксальныеизменений глагольных форм.<br><br>Где мальчик входит, а где выходит; где девочка наливает воду, а где выливает; какая дверь открыта и т.д. | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - |
| 10.Глаголы совершенного и несовершенного вида. Где девочка моет руки, а где вымыла (снимает - снял, льет -                                                    | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + |

|                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| разлил)                                                                                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 11.Залоговые отношения. Где мальчик, девочка одевается сам, а где его одевает мама                                                          | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + |
| <b>Обследование грамматического строя</b>                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1. Предложения по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему?, зачем?) | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + |
| 2. Составление предложений по опорным словам                                                                                                | - | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - |
| 3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке                                                                  | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - |
| 4. Подстановка недостающего предлога в                                                                                                      | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | - |

|                                                                                                                                                                                                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| предложении                                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5. Пересказ текста<br>после прослушивания:<br>а) знакомый текст<br>б) незнакомый текст                                                                                                                             | - | + | - | - | + | + | - | + | + | - | + | - | - | + | + | - | + | + | - | + |
| 6. Рассказ из<br>собственного<br>опыта (о любимых<br>игрушке, книге,<br>животном, празднике<br>и т.д.)                                                                                                             | + | - | - | + | + | - | + | + | - | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + |
| 7. Словоизменение<br>а) употребление<br>существительного<br>единственного и<br>множественного числа<br>в различных падежах.                                                                                        | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - |
| б) образование форм<br>родительного падежа<br>множественного числа<br>существительных.<br>«Чего много в лесу?<br>(деревьев, кустов,<br>ягод, листьев), «Чего<br>много в саду?», «Чего<br>много в этой<br>комнате?» | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| в) преобразование<br>единственного числа<br>имен<br>существительных во<br>множественное:<br>«Я буду говорить про<br>один предмет, а ты<br>про много» (рука -<br>руки)                                                                                                                                                                                                               | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - |
| г) употребление<br>предлогов.<br>«Где лежит<br>карандаш?» (в<br>коробке), «А теперь?»<br>(вынуть из коробки и<br>положить на стол),<br>«Откуда я взял<br>карандаш?» (из<br>коробки), «Откуда<br>упал карандаш?» (со<br>стола), «Откуда ты<br>достал карандаш?»<br>(из-под стола), «Где<br>лежит карандаш?» (за<br>коробкой), «Откуда ты<br>достал карандаш?»<br>(из-за под коробки) | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - |
| 8.Словообразование<br>а) форма                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | + | - | - | + | + | - | + | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - |

|                                                                                            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| существительного. «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (стол -столик) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| б) образование прилагательных отсуществительных: «Из чего сделан стул (шкаф)?»             | + | - | - | + | + | - | + | + | + | - | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + |
| в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно)                                    | - | - | + | - | - | + | + | - | + | + | + | + | - | - | + | + | - | + | + | + |



**АНТИПЛАГИАТ**  
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

### СПРАВКА

#### О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе  
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы  
Факультет, кафедра,  
номер группы

**Конева Марина Андреевна**  
Институт специального образования,  
кафедра логопедии и клиники  
дизонтогенеза,  
группа ЛОГ-1501z

Название работы

«Развитие лексико-грамматических  
конструкций в структуре преодоления  
общего недоразвития речи третьего  
уровня у младших школьников с  
дизартрией средствами  
мнемотехники»

Процент  
оригинальности

64

Дата 30.01.2020

Ответственный в  
подразделении

Е.Покрас  
(подпись)

Покрас Е.А.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов

## ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Развитие лексико-грамматических конструкций в структуре предложения общего коммуникативного высказывания третьего уровня у младших школьников с умственной отсталостью  
Обучающийся Венева Марина Андреевна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

достаточный: в работе использовались пособия и материалы.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

В целом, соответствует требованиям, предъявляемым к выпускникам.

3. Замечания и рекомендации

Имеется неготовность в изложении; работа в целом выполнена качественно, требуется более подробное изложение предлагаемых видов работ.

## ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВКР Веневой Марины Андреевны соответствует предъявляемым требованиям, может быть допущена к защите и заслуживает положительной оценки.

Ф.И.О. руководителя ВКР Васильева Анна Владимировна

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание — Уч. степень к.п.н.

Подпись Ф.И.

Дата 01.02.2020