МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Студент _____ 27.05.2020 Бареева Анжела Рашитовна
(подпись, дата)

Научный руководитель Сафон. 27.05.20 к.п.н., доцент Сафонова О.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 11)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 4/хор. (протокол заседания ГЭК от 26.06.20 № 2)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава I. Теоретическое обоснование проблемы построения предложения дошкольниками с недоразвитием речи

1.1. Лингвистические аспекты предложений и овладение детьми в норме……...7

1.2. Особенности построения предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи……...13

1.3. Наглядное моделирование как средство обучения……25

Глава II. Экспериментальное изучение навыков построения предложений дошкольниками

2.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения…... 30

2.2. Результаты экспериментального исследования…… 32

2.3. Выводы по обследованию…… 36

Глава III. Формирование навыков построения предложений с помощью наглядного моделирования

3.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения…… 38

3.2. Содержание эксперимента…… 39

3.3. Сравнительный анализ результатов обучения…… 53

Заключение…… 58

Список литературы…….. 60

ВВЕДЕНИЕ

Речевые нарушения, встречающиеся у детей дошкольного возраста, являются серьезным препятствием в овладении ими различными лексическими и грамматическими конструкциями родного языка. Нередки случаи, когда по причине речевых нарушений ребенок практически не усваивает программу дошкольного учреждения и впоследствии начальной школы, в более тяжелых случаях встает вопрос о возможности его обучения и воспитания в массовых образовательных учреждениях. Одним из нарушений речи, при котором наблюдается нарушение и недоразвитие всей системы языка, является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Овладение детьми словарным составом и грамматическим строем языка происходит в процессе практики речевого общения, в процессе восприятия речи других и высказывания своих мыслей в форме предложений.

Предложение – одна из основных единиц языка и основная единица синтаксиса. Предложение – наименьшая единица общения. При помощи предложения мы выражаем свои мысли и чувства, обращаемся друг к другу с вопросами, советами, просьбами, приказаниям.

Исследования Г.П. Беляковой, Ф.А. Сохина [26], Г.А. Тумаковой были направлены на то, чтобы сформировать у детей первоначальные

лингвистические представления, понимание того, что такое слово, предложение и какова их структура. Они показали, что осознание звукового состава слова и словесного состава предложения подводит детей к овладению грамотой и, главное, к сознательному оперированию языком, что очень важно для успешного обучения в школе.

Как считал А.Н. Гвоздев [7], предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудие мышления и общения.

Освоение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Развитие предложения у ребенка и состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой.

Актуальность проблемы построения предложений детьми с ОНР очевидна, так как только с помощью связного речевого высказывания ребенок может адекватно общаться с окружающим миром, и оценка деятельности ребенка на первых этапах его обучения зависит от того, насколько он сможет донести свои мысли до окружающих.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относят обучение использованию в высказываниях сложных синтаксических конструкций за счет мобилизации и осознания языковых средств, накапливающихся при слушании и понимании речи взрослых.

Несмотря на имеющиеся в теории и практике логопедии разработки по формированию навыков построения предложений, продолжается поиск более эффективных приемов, методов и средств, направленных на коррекцию

нарушений в формировании предложений и наиболее приемлемых для детей с общим недоразвитием речи.

В последнее время в процессе обучения большое внимание уделяется использованию наглядного моделирования в обучении детей. Это доказывает эффективность применения моделирования на коррекционных занятиях. Следовательно, разработка теоретических основ и практического содержания моделирования оказывается актуальным для современной логопедии.

Цель исследования – изучение особенностей построения предложений дошкольниками с ОНР и применение наглядного моделирования в коррекционной работе.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по данной теме.
2. Провести экспериментальное исследование по изучению особенностей построения предложений детьми с ОНР.
3. На основании полученных данных подобрать и апробировать систему заданий и упражнений по коррекции построения предложений, проанализировать ее результативность.

Объектом исследования выступают предложения в устной речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Предмет – технология наглядного моделирования при построении предложений детьми с ОНР.

В начале своего исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что построение предложений детьми дошкольного возраста с ОНР имеет специфические особенности по сравнению с нормой и специально подобранная система упражнений с применением наглядного моделирования способствует формированию навыков построения предложения у данной категории детей. Если эти особенности учитываются при проведении заданий и упражнений, направленных на формирование умений составлять

предложения, то такая система работы оказывает эффективное влияние на развитие устной речи детей с ОНР.

Методы исследования: теоретические (изучение специальной литературы), эмпирические (исследование фразовой речи с помощью серии заданий, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), математико-статистические (подсчет и обработка полученных данных), сравнительные (сравнение групп детей).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лингвистические аспекты предложений и овладение детьми в норме

Предложение – это наименьшая единица общения, оформленная грамматически, обладающая смысловой и интонационной завершённостью и выражающая сообщение, вопрос или волевое побуждение. Предложение – основная синтаксическая единица.

Основная функция предложения – коммуникативная: предложение является наименьшей единицей общения. В предложении содержится сообщение о событии, которое может мыслиться как реальное и происходящее в каком-то времени или как ирреальное (в лингвистике это основополагающее свойство предложения называется предикативностью) [1].

В отличие от словосочетания предложение имеет грамматическую основу, состоящую из главных членов (подлежащего и сказуемого) или одного из них.

Предложения бывают простые и сложные.

Простые предложения по строению грамматической основы делятся на:

1) односоставные (с одним главным членом: «*Кому-то принесли от мастера ларец»*).

2) двусоставные (с двумя главными членами: «*Люблю отчизну я, но странною любовью!»*);

Как односоставные, так и двусоставные предложения по наличию или отсутствию второстепенных членов могут быть:

1) нераспространёнными (нет второстепенных членов: *«*Смеркалось»*)*;

2) распространёнными (есть хотя бы один второстепенный член: *«А под маской было звёздно»)*.

В предложении могут присутствовать все необходимые для понимания его смысла члены, но могут быть и пропущены отдельные члены. В соответствии с этим предложения делятся на:

1) полные

2) неполные.

Полными считаются предложения, включающие все члены предложения, необходимые с точки зрения его структуры и коммуникативной завершённости («*Я не держу тебя, но где ты свои проводишь вечера?»*).

Неполными считаются предложения, в которых пропущен какой-либо член предложения – главный или второстепенный (или несколько членов предложения), восстанавливаемый из контекста или ситуации («У *Лариных»*).

Кроме того, простые предложения могут быть осложнёнными (включают в себя однородные или обособленные члены, вводные или вставные конструкции, обращения) и неосложнёнными (названные конструкции отсутствуют: *«Девушка пела в церковном хоре о всех усталых в чужом краю, о всех кораблях, ушедших в море, о всех, забывших радость свою»).*

Сложное предложение – это синтаксическая единица, состоящая из двух или более простых предложений, объединённых в одно целое грамматически, по смыслу и интонационно [1]. Каждое из простых предложений в составе сложного имеет свою грамматическую основу, но в отличие от самостоятельных простых предложений не имеет интонационной и смысловой законченности, такой законченностью обладает только всё сложное предложение *(«Я звал тебя, но ты не оглянулась»).*

Простые предложения соединяются в сложные, двумя основными способами:

1) при помощи интонации и союзов или союзных слов (относительных местоимений и местоименных наречий);

2) только при помощи интонации (без союзов и союзных слов).

В зависимости от способа связи простых предложений все сложные предложения делятся на два вида:

1) Бессоюзные (связь только при помощи интонации), например: «*Встает купец, идёт разносчик, на биржу тянется извозчик, с кувшином охтинка спешит, под ней снег утренний хрустит»).*

2) Союзные (связь при помощи интонации и союзов или союзных слов), которые в свою очередь делятся на:

а) сложносочинённые (связь с помощью сочинительных союзов) («*То сам себя не понимал я, то мир меня не понимал»);*

б) сложноподчинённые (связь с помощью подчинительных союзов или союзных слов) («*Нужно было остановить лошадь, так как наша дорога обрывалась»).*

Сложносочинённое предложение – это сложное предложение, в котором простые предложения связаны сочинительными союзами и, как правило, равноправны грамматически и по смыслу («*Гроза разразилась, и дождь освежил томящуюся землю»*) [3].

Сложноподчинённое предложение – это такое сложное предложение, в котором одно из простых предложений по смыслу и грамматически подчинено другому и связано с ним подчинительным союзом или союзным словом (относительным местоимением или местоименным наречием) [3]. Независимое предложение в составе сложноподчинённого называется главным, а зависимое – придаточным («*С тех пор как мы знаем друг друга, ты ничего мне не дал, кроме страданий»*).

В психолого-педагогической и лингвистической литературе имеются данные о формировании предложений в детской речи и некоторых особенностях их грамматического оформления (Р.М. Боскис, В.П. Вахтеров, А.Н. Гвоздев [7], П.Ф. Каптерев, Н.А. Рыбников и др.).

Появлению грамматически оформленных предложений предшествуют так называемые «слова – предложения». Как считал А.Н. Гвоздев [7], эти

«слова – предложения» состоят из одного слова и представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение, и равняются в этом отношении предложением в языке взрослых.

«Слова – предложения» могут означать действующих лиц (*мацики – мальчики)* или животных (*коти – кот*), служить обозначением предметов (*диси – часы*) или действий (*ди – иди*).

Употребление «слов – предложений», по наблюдению А.Н. Гвоздева, происходит приблизительно с 1,3 до 1,8 лет.

Следующий этап в развитии речи ребенка – употребление предложений, состоящих из двух слов (*бо – бо пацик – Больно пальчик*).

Ребенок испытывает большую трудность при переходе речи от использования предложений, состоящих из одного слова, к использованию предложений, состоящих из двух и более слов.

Относительно этих предложений прежде всего следует установить, что они действительно членятся на два слова: во-первых, эти предложения в большинстве случаев состоят из слов, употребляемых ребенком изолированно или в других сочетаниях; во-вторых, в ряде случаев эти предложения по своей конструкции отличаются от предложений взрослых и, следовательно, не заимствованы со стороны, а самостоятельно сконструированы ребенком из отдельных слов (*мака кит – молоко кипит)*.

Таким образом, предложения, состоящие из двух слов, не являются результатом механического повторения речи взрослых, они представляют сознательную конструкцию, где каждое слово является обозначением предмета или действия [7].

Первые двучленные предложения представляют собой неполные простые распространенные предложения, так как в них отсутствует либо сказуемое, выражающее действие, либо подлежащее, обозначающее субъект действия, но имеются слова, обозначающие или объект, на который направлено действие, или место совершаемого действия. Например, в

предложении (*«Кисен пецка – Кисель стоит на печке»)* пропущено сказуемое, но имеется обстоятельство места.

К двум годам количество слов в предложении увеличивается: возникают трех- и четырехсоставные предложения, представляющие своеобразное развитие двухсловных предложений. Этот период можно рассматривать как начало овладения ребенком простыми распространенными предложениями. В это время дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания (*Мама мотит ничку – Мама смотрит книгу.*) [7].

К началу 3-го г. жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования *(«Мама, пить мамуле Тата» – Мама, дай Тате попить молока*). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении (*Мама, када я буду сазать циты? – Мама, когда я буду сажать цветы?*).

Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте – простое распространенное предложение (*«Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»*).

На 5-ом году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений *(«Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют»*).

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений [7].

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

Появление грамматически оформленных простых и сложных предложений в речи детей возможно лишь при условии овладения ими достаточно большим словарем и грамматическими формами для выражения главных и второстепенных членов предложения.

Дети начинают пользоваться в речи сначала такими членами предложения, как подлежащее и сказуемое. В возрасте до 4 лет обе эти части предложения вместе дают 61% употребления по отношению ко всему количеству употребляемых слов. С возрастом процент употребления этих членов предложения значительно уменьшается за счет увеличения количества других членов предложения.

Главные и второстепенные члены предложения могут быть выражены различными частями речи. Отдельные исследователи утверждают, что дети сначала усваивают части речи с более конкретным содержанием.

В процессе формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста закладываются умения оперировать синтаксическими единицами, обеспечивается сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

Формирование синтаксической стороны речи, разнообразных синтаксических конструкций, необходимо для развития связной речи, так как они составляют основной ее фонд [7].

1.2. Особенности построения предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи у детей понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи.

Общее недоразвитие речи – дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. [37].

Описывая клинические причины возникновения общего недоразвития речи, была выделена достаточно большая категория детей, у которых выраженная речевая недостаточность сформировалась как результат неблагоприятного течения второй половины беременности матери, тяжелых патологических родов. Известно, что структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом зависят от времени мозгового поражения. Тяжелое поражение мозга обычно возникает в период раннего эмбриогенеза в результате различных вредных воздействий (инфекций, интоксикаций). Наиболее обширные изменения структуры поражённого головного мозга отмечаются на третьем-четвертом месяце внутриутробной жизни и если в этот период более интенсивно развиваются лобные доли левого полушария, то пострадает, прежде всего, речевая функция [37].

Типичным для всей группы детей с ОНР является: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, характерные нарушения слоговой структуры слов.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало

речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [37].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [27].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью для них характерно некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции [37].

Отмечается недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка [28].

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, ошибки воспитания, дефицит общения относят к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов, речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу [21].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона [22].

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств до развернутой речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений. Р.Е. Левина и др. [21] в зависимости от тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого недоразвития, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети») [37].

Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами.

Значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий *(«биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, делать укол*). Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот *(«адас» – карандаш, рисовать, писать; «туй» – сидеть, стул).*

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

Отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность. В речи детей преобладают в основном 1-2-сложные слова. При попытке воспроизвести более сложную слоговую структуру количество слогов сокращается до 2-3 («ават» – *кроватка,* «амида» – *пирамида,* «тика» – *электричка).* Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов *(«молоток» – молоко, «копает» – катает – купает).*

II уровень речевого развития детей характеризуется начатками общеупотребительной речи. Дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным запасом. На этом уровне возможно употребление в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях [18].

Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Рассказ по картине, по вопросам строится примитивно, на коротких, хотя и грамматически более правильных, фразах, чем у детей первого уровня.

Формы числа, рода и падежа для таких детей по существу не несут смыслоразличительной функции. Словоизменение носит случайный характер, и потому при использовании его допускается много разнообразных ошибок («*Игаю мятику*» – *Играю мячиком).*

Много ошибок дети допускают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, при этом существительное употребляется в исходной форме *(«Кадас ледит аёпка» – Карандаш лежит в коробке),* возможна и замена предлогов *(«Тематка упая и тая» – Тетрадь упала со стола).*

Союзы и частицы в речи употребляются редко.

Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы: наблюдаются нарушение в произношении мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, сонорных, звонких и глухих *(тупаны – тюльпаны, «тява» – сова* и т.п.); грубые нарушения в передаче слов разного слогового состава. Наиболее типично сокращение количества слогов *(«тевики» – снеговики).*

При воспроизведении слов грубо нарушается звуконаполняемость: отмечаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобления слогов, сокращения звуков при стечении согласных *(«ровотник» – воротник, «тена» – стена, «виметь» – медведь).*

Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый – III уровень речевого развития, что позволяет расширить их речевое общение с окружающими [37].

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения («*Мамой ездиля асьпак. А потом ходили, де летька, там зьвана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак»* – С *мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк).*

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и сонорoв). Улучшаются произносительные возможности ребенка, воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости [22]. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ *(«Кошка пошья куёуке. И вот она хоует сыпьятках ешть. Они бежать. Кошку погана куица. Сыпьятках мого. Шама штоит. Куица хоёша, она погана кошку» – Кошка пошла к курице. И вот она хочет цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Курица хорошая, она прогнала кошку).*

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики [37].

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники [22].

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов *(болото, озеро, ручей, петля, ступня, беседка, веранда, подъезд* и др.), неточное понимание и употребление ряда слов *(подшивать – зашивать – кроить, подрезать – вырезать)*. Среди лексических ошибок выделяются следующие:

а) замена названия части предмета названием целого предмета *(циферблат – «часы», донышко – «чайник»);*

б.) подмена названий профессий названиями действия *(балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поёт» и т.п.);*

в) замена видовых понятий родовыми и наоборот *(воробей – «птичка»; деревья – «ёлочки»);*

г) взаимозамещение признаков *(*высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании *(«столёнок» – столик, «кувшинка» – кувшинчик, «вазка» – вазочка).*

Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. *(«пухный», «пуховный» – платок; «клюкин», «клюкный», «клюконный» – кисель; «стекляшкин», «стекловый» – стакан и т.п.)*.

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («*Книги лежат на большими столах*» – *Книги лежат на больших столах);*

б) неправильное согласование числительных с существительными *(«три медведем» – три медведя, «пять пальцем» – пять пальцев и т.п.);*

в) ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание *(«Ездили магазин мамой и братиком» – Ездили в магазин с мамой и братиком);*

г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа *(«Летом я был деревне у бабушки. Там речка, много деревов, гуси»)*.

Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения [21]. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах *(«Гинасты выступают в цирке» – Гимнасты выступают в цирке; «Такиха тёт тань» – Ткачиха ткет ткань).*

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Многолетнее изучение речи 6-7 летних дошкольников позволило выделить **IV уровень** речевого развития [37] – нерезко выраженное недоразвитие речи.

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков («*р – рь – л – ль, щ – ч – ш*»). Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ, при этом наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии, редко опускание слогов, добавления звуков, слогов.

Недостаточная внятность, выразительность, вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем является показателем не закончившегося процесса фонемообразования [38].

Дети испытывают трудности при образовании слов с помощью суффиксов. Стойкими остаются ошибки при употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных (*волчий – «волкин»; лисий – «лисовый»*).

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей выявляет ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов («*в*

зоопарке кормили лисов, собаков»), в использовании некоторых предлогов (*выглянул из–за двери – «выглянул и двери», упал со стола – «упал из стола»*). В отдельных случаях наблюдаются нарушения согласования прилагательных с существительными.

Связная речь детей IV уровня речевого развития характеризуется нарушением логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повторами отдельных эпизодов. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты.

Проблемами исследования речевого развития занимались многие авторы. Речевые высказывания и особенности их построения у детей с ОНР изучали В.К. Воробьева, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и мн. др. [9, 10, 12, 36].

Характерным для детей I уровня речевого развития является использование однословных предложений. Как отмечает Н.С. Жукова [10], период однословного предложения, предложения из аморфных слов-корней, может наблюдаться и при нормальном речевом развитии ребенка. Однако он является господствующим только в течение 5-6 мес. и включает небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается надолго. Дети с нормальным речевым развитием начинают рано пользоваться грамматическими связями слов *(«дай хеба» – дай хлеба),* которые могут соседствовать с бесформенными конструкциями, постепенно их вытесняя. У детей же с общим недоразвитием речи наблюдается расширение объема предложения до 2-4 слов, но при этом синтаксические конструкции остаются полностью неправильно оформленными (*«Матик тиде туя» – Мальчик, сидит на стуле).* Данные явления никогда не наблюдаются при нормальном речевом развитии.

Дети II уровня речевого развития пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов.

У детей III уровня в свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения *(«Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» – Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке)*.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники [10].

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении (*«Мальчик ловит рыбки», «Собака в конура сидит»)*. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами *(«Мишя зяпякаль, атому упал» – Миша заплакал, потому что упал)* При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

При уровне IV уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженными трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой [37].

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

1) пропуски союзов («*мама предупредила, я не ходил далеко» – чтобы я не ходил далеко*);

2) замена союзов («*я побежал, куда сидел щенок» – где сидел щенок*);

3) инверсия («*наконец, все увидели долго искали которого котенка» – увидели котенка, которого долго искали)* [21].

Таким образом, изучив литературу по данной теме, мы обнаружили, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются особенности в построении предложений разных видов. Эти особенности проявляются как в семантической, так и поверхностной структуре построения предложений. Так, нарушения семантической структуры предложений у детей с ОНР проявляются в пропуске значимых компонентов высказывания (подлежащее, сказуемое), а иногда и в избыточности, излишней усложненности конструкций. Наблюдается незаконченность предложений, их структурная неоформленность.

Нарушения поверхностной структуры предложения, нарушения грамматического оформления предложений проявляются как на уровне словосочетания (изменения согласования и управления), так и на уровне предложения. Это выражается в аграмматизмах, ограниченном выборе синтаксических конструкций.

Последовательность усвоения детьми различных элементов языка в норме и при аномалиях развития речи протекает по общим законам, но с разницей во временных критериях.

Понимание логопедом общих закономерностей формирования детской речи, понимание того, в какой последовательности осуществляется овладение различными сторонами родного языка (его лексикой, фонетикой, грамматическим строем), позволит избежать неправильных методических приемов и, с другой стороны, определит уровень требований к различным сторонам речи детей на различных этапах ее формирования.

1.3. Наглядное моделирование как средство обучения

Понятия «модель» и «моделирование» широко используются в научной литературе.

Моделирование – это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Л.М. Фридман [41] считал, что моделирование можно рассматривать как:

1. Важнейший метод научного познания.

С помощью этого метода удается свести изучение сложного к простому, незнакомого к знакомому, то есть сделать любой сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения.

2. Учебное действие (изучение каких-либо явлений, объектов с помощью моделирования; построение моделей учениками).

3. Наглядное средство обучения.

В нашей работе моделирование будет рассматриваться как средство обучения.

Л.М. Фридман разделяет модели на два класса: материальные (вещественные, реальные) и идеальные [41].

К материальным моделям он относит такие, которые построены из каких-либо вещественных предметов: из металла, дерева, стекла и других материалов. К ним также относят и живые существа, используемые для изучения каких-либо процессов или явлений. Все эти модели могут быть непосредственно чувственно познаны, так как они существуют реально, объективно. Они представляют собой вещественный продукт человеческой деятельности.

Идеальные модели делятся на три вида: образные, или иконические, знаковые (знаково-символические) и умственные [41].

К образным, или иконическим (картинным) моделям относятся разного рода рисунки, чертежи, схемы, передающие в образной форме структуру или другие особенности моделируемых предметов или явлений. К этому же виду идеальных моделей относят географические карты, планы, структурные формулы в химии и другие.

Знаково-символические модели представляют собой запись структуры или некоторых особенностей моделируемых объектов с помощью знаков – символов какого-либо искусственного языка. Например, математические уравнения, химические формулы.

Мысленные (умственные, воображаемые) модели – наши представления о каком-либо явлении, процессе или предмете, выражающие теоретические схемы моделируемого объекта. Мысленной моделью является любое научное представление о каком-либо явлении в форме его описания на естественном языке.

Все модели для их создателей, тех, кто их построил, разработал, обладают свойством наглядности. Они наглядны и для тех, кто их понимает, понимает, что они являются моделью определенного объекта.

Л.М. Фридман выделяет важнейшую закономерность, на которой основана наглядность моделей: создание материальных и идеальных моделей производится на основе предварительного создания мысленных моделей – наглядных образов моделируемых объектов [41]. То есть субъект, разрабатывая модель того или иного объекта, сначала создает у себя мысленный наглядный образ этого объекта – его мысленную модель, а затем уже на ее основе строит материальную или образную, знаково-символическую модель. Понимание, усвоение, осознание готовой модели происходит в обратном порядке, а именно: сначала чувственно воспринимает модель, а затем строит соответствующую ей мысленную модель – наглядный образ моделируемого объекта.

При этом следует иметь в виду, что наглядность моделей отличается от наглядности обычных объектов (реальных и воображаемых). Модель не

просто дает нам возможность создать наглядный образ моделируемого объекта, а создает образ его наиболее существенных свойств, отраженных в модели. Все остальные свойства, несущественные в данном случае, отбрасываются. У нас создается обобщенный наглядный образ моделируемого объекта [5].

Следовательно, любые модели в той или иной степени дают возможность создания у нас таких наглядных образов познаваемых объектов, которые выражают существенные свойства этих объектов, их внутреннюю структуру, их сущность.

По мнению авторов Н.Г. Салминой, Л.М. Фридмана, в науке модели используются для изучения любых объектов (явлений, процессов), для решения разнообразных научных задач и получение тем самым какой-то новой информации [28, 41]. Поэтому модель определяется как некий объект (система), исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте [28].

Как и научные модели, учебная модель представляет собой заместитель объекта изучения и эта модель должна находиться в определенных отношениях соответствия изучаемому реальному объекту, иначе ее использование не дает точной информации о реальных объектах. Работая с моделью, по мнению Н.Г. Салминой, учащиеся получают новые знания, которыми они владели раньше, хотя объективно эти знания не новые [28].

Таким образом, моделирование является весьма эффективным средством наглядности. Создание наглядных обобщенных образов наиболее существенных свойств изучаемых объектов возможно лишь с помощью моделей этих объектов, понятий и отношений, а также образы деятельности и действий по изучению этих объектов.

Моделирование позволяет осуществить различные учебные цели и задачи, где требуются материализация абстрактных понятий, рефлексия собственных учебных действий, выделение существенного и обобщение

изучаемого материала, а также запоминание структуры, связей и отношений этого учебного материала.

Наглядность – важнейшее преимущество модели как средства познания в работе с дошкольниками.

Ведущей формой мышления в дошкольном возрасте является наглядно-образное, внеситуативное мышление, опирающееся на наглядные средства. Ребенку этого возраста уже доступны обобщения, понимание логических связей при условии, что в основе мыслительных операций лежат чувственно воспринимаемые признаки. Ограниченность этой формы мышления состоит в том, что оно не может проникнуть за пределы чувственной реальности.

Преимущество модели в том, что с одной стороны она является, наглядной, а с другой стороны, позволяет выделять и удерживать структуру, существенные отношения, лежащие в основе объекта познания.

Роль моделей в умственном развитии детей состоит не только в том, что через них дети получают доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей; но и в том, что при овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений – отношений моделей и оригинала, и соответственно формируются два тесно связанных между собой плана отражения – план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты. Формирование данных планов отражения имеет решающее значение для развития различных форм детского мышления (наглядно – образного, понятийного) [34].

Исходя из всего сказанного, можно считать, что моделирование является эффективным средством обучения дошкольников [28, 41].

Использование наглядного моделирования является также перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения и в логопедической практике.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания [6, 28].

В коррекционно-развивающем обучении с детьми так же используются наглядные модели, они помогают целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный словарь, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказы.

Модели позволяют зафиксировать структуру высказывания; их можно использовать как опору при построении высказывания.

Применение наглядного моделирования облегчает усвоение материала, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы [28].

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ

2.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения

Целью данного эксперимента являлось выявление особенностей построения предложений у детей с ОНР по сравнению с нормально развивающимися детьми одной возрастной категории.

Экспериментальное исследование проводилось в двух подготовительных группах детского сада МБДОУ детский сад №3, г. Каменка, Пензенской области, одна из которых логопедическая, для детей с ОНР. Логопедические заключения «Общее недоразвитие речи 3 уровня» были выставлены ПМПК. В состав другой группы входили дети с нормальным речевым развитием. Всего были обследованы 20 детей (10 человек из одной группы и 10 человек из другой), в возрасте 5-6 лет.

При проведении экспериментального обследования нами использовались методические пособия В.П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР», Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей».

Обследование проводилось в индивидуальной форме и включало в себя следующие этапы:

- сбор речевого материала (запись ответов ребенка с соблюдением грамматических, лексических и фонетических особенностей детей) с фиксацией каждого высказывания.
- количественно-качественная оценка выполнения заданий (подсчет баллов, определение качества построения высказывания, анализ возможных ошибок).

Все задания предлагались в интересной форме, с использованием наглядного материала.

Для выявления уровней владения различными структурами предложений, нами использовались следующие задания:

Задание 1. Исследование умения составлять предложение с опорой на предметную картинку.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что здесь нарисовано».

Картинный материал: кот, заяц, ежик.

Задание 2. Исследование умения составлять предложения по ситуационным картинкам («картинкам-действиям»).

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что здесь нарисовано».

Картинный материал: «Папа читает газету». «Мальчик едет с горы на санках». «Мальчик ловит рыбу в проруби».

Задание 3. Исследование умения составлять предложения по 3 картинкам, связанным тематически.

Инструкция: «Назови картинки, придумай предложение, в котором будут эти слова».

Картинный материал: «Девочка, корзина, лес». «Магазин, хлеб, мальчик». «Белка, орешки, дупло».

Задание 4. Исследование умения составлять предложения из слов, данных в начальной форме.

Инструкция: «Я скажу тебе слова, а ты составь из них предложение».

Речевой материал: «Мед, сладкий, медведь, любить». «Собака, конура, в, сидеть». «Мальчик, велосипед, на, ехать».

Оценка по всем заданиям давалась в количественном выражении (балльная система).

Количество баллов распределялось следующим образом:

3 балла – точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно.

2 балла – допущена незначительная неточность, педагог оказывает помощь наводящими вопросами.

1 балл – непонимание смысла задания, ответы не соотносятся с вопросами педагога.

0 баллов – ребенок не понял задания и не приступил к его выполнению.

Таким образом, нами была составлена сводная таблица набранных баллов детьми при выполнении заданий. В конце обследования мы провели подсчет баллов для определения уровня построения предложений.

Если большинство ответов оценивались 3 баллами, то это высокий уровень (дети составляют правильное, грамматически оформленное предложение, в структуре предложения не наблюдается аграмматизмов, нарушений предложно-падежных конструкций). Если большинство ответов детей оценивались 2 баллами, то это средний уровень (грамматически правильно оформленные предложения, наблюдается незначительное количество аграмматизмов и нарушений предложно-падежных конструкций). Если ответы детей оценивались 1 баллом, то это низкий уровень построения предложений (дети составляют двусоставное предложение, часто встречаются аграмматизмы).

Высокий уровень построения предложений – 30-36 баллов.

Средний уровень построения предложений – 20-29 баллов.

Низкий уровень построения предложений – 0-19 баллов.

Критерии качественных особенностей построения предложений:

1. структурные аграмматизмы – перестановки, пропуски, замены, добавления слов в предложении;
2. нарушения связи слов в предложении – нарушения согласования, управления и примыкания.

2.2. Результаты экспериментального исследования

По результатам исследования были составлены итоговые таблицы и подсчитано общее количество баллов у каждого ребенка.

Таблица 1

Результаты выполнения заданий детьми с ОНР

Ф.И.О.	Предметные картинки			Ситуационные карт.			Тематически связанные			С данными словами			Количество баллов
	1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1п.	2п.	3п.	
С.С.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	29
Д,К.	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	3	3	29
К.Х.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	32
А.Б.	3	3	3	3	1	2	2	2	1	1	2	3	26
В.С.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	33
Д.А.	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	31
С.Б.	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	28
Л.М.	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	26
В.К.	3	3	3	2	3	3	1	2	2	0	1	2	25
Н.К.	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	28
Ср.балл	2,9	2,7	3	2,8	2,5	2,6	1,8	2,1	2	1,4	2,3	2,6	28,7

Мы видим, что по 1 заданию средний балл равен 2,7, по второму заданию 2,5, по третьему 2 балла, по четвертому 2,3 балла.

Наибольшее количество баллов, набранное В.С., составило 33, а наименьшее количество баллов набрал В.К. – 25, что на наш взгляд обусловлено тем, что ребенок редко ходит в детский сад и не выполняет домашнее задание.

При обследовании детей с нормальным речевым развитием мы получили следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Результаты выполнения заданий детьми с речевой нормой

Ф.И.О.	Предметные картинки			Ситуационные карт.			Тематически связанные			С данными словами			Количество баллов
	1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1п.	2п.	3п.	
Д.А.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	34
Т.А.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	33
П.М.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	32
Д.К.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	33
М.М.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	34
А.Д.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	34
Р.Л.	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	32
М.А.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	27
Ж.К.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	35
Е.М.	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	34
Ср.балл	2,9	3	3	2,9	2,7	3	2,2	2,7	2,6	2,3	2,7	2,7	32,8

Таким образом, средний балл по первому заданию составил 2,9, по второму – 2,7, по третьему – 2,6, по четвертому – 2,3.

Из таблицы видно, что дети с речевой нормой все задания выполняли хорошо. Предложения составляли распространенные, допускали минимальное количество ошибок, в основном на нарушение согласования (Р.Л. *«Мальчик едет на велосипед»*, Д.А. *«Девочка пошла с корзина в лес»*). Средний балл по всем заданиям равен 2,7. Высший балл набрала Ж.К. – 35 баллов, ее результат приближен к максимально возможному количеству баллов (36), меньше всех набрала М.А. – 27 баллов, но этот результат выше результата, полученного В.К.(25 баллов) из группы детей с ОНР.

Таблица 3

Общее количество баллов по результатам исследования

Группа	Ф.И.О	Количество баллов	Уровень построения предложений
Группа детей с ОНР	Саша С.	29	С
	Данила К.	29	С
	Кирилл Х.	32	В
	Алена Б.	26	С
	Вика С.	33	В
	Данила А.	31	В
	Саша Б.	28	С
	Лиза М.	26	С
	Вадим К.	25	С
	Настя К.	28	С
Среднее значение		28,7	
Группа детей с речевой нормой	Даша А.	34	В
	Тимофей А.	33	В
	Паша М.	32	В
	Дания К.	33	В
	Миша М.	34	В
	Алеша Д.	34	В
	Рома Л.	32	В
	Марина А.	27	С
	Женя К.	35	В
	Егор М.	34	В
Среднее значение		32,8	

Таким образом, мы видим, что в группе детей с ОНР 7 человек имеют средний уровень построения предложений и 3 человека высокий уровень.

В группе детей с нормальным речевым развитием 9 человек имеют высокий уровень построения предложений и лишь у одного ребенка выявлен средний уровень.

Низкий уровень построения предложений ни в одной группе не встречался.

2.3. Выводы по исследованию

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что дети с нормальным речевым развитием достаточно легко выполняют задания по построению предложений. Дети используют в речи предложения с однородными обстоятельствами, дополнениями и определениями. Они используют разнообразные синтаксические конструкции, что очень важно для развития связной речи.

У детей подготовительной к школе группы с ОНР 3 уровня отмечается в целом возросший уровень речевых навыков, но их речь в полном объеме еще не соответствует норме. Обследование показало, что дети достаточно свободно владеют фразовой речью, пользуются различными типами предложений. Наиболее хорошо дети справились с составлением предложений по предметным картинкам и «картинкам-действиям». У детей были выявлены ошибки в нарушении согласования (Н.К. *«Мальчик ловит рыбки»*, В.К. *«Дядя читает газета»*), некоторые дети выполняли задания после уточнения педагогом.

С трудом дети составляли предложения по 3 тематически связанным картинкам, так как не сразу улавливали их связь друг с другом. С помощью наводящих вопросов педагога дети выполняли задание, но в предложениях отмечаются аграмматизмы – нарушение согласования, пропуски, замены слов (К.Х. *«Белка сидит в дупло и грызет орешки»*, Д.К. *«Девочка пошла в лес», «Белка грызет в дупло орешки»,* Л.М. *«Мальчик за хлебой пошел»,* С.Б. *«Зайчик сидит»,* А.Б. *«Белка собирает орешки»,* В.К. *«Девочка пошла за*

грибами»). Также дети испытывали затруднения при составлении предложений по заданным словам в начальной форме, так как им было сложно запомнить весь набор слов и соединить эти слова в смысловое высказывание. В этом задании дети упрощали предложения, теряли значимые слова, заменяли их другими, допускали ошибки в согласовании существительных с предлогами и прилагательными (С.С. *«Медведь не сладкий.»*, «*Собака сидит в домике»,* Л.М. *«Медведь не любит сладкий мед»,* Н.К. *«Собака в конура сидит»,* В.К. *«Собака в будке сидит»,* С.Б. *«Медведь любит мед».)*.

Таким образом, у детей были выявлены ошибки в нарушении связи слов в предложении, а также пропуски, замены и добавления.

Простые предложения этих детей состоят из подлежащего, сказуемого, дополнения, это связано с недостаточностью в их лексическом запасе прилагательных, числительных, наречий, деепричастий. Встречаются случаи пропуска членов предложения. Также отмечаются инверсии, пропуски главного и второстепенного члена предложения, нарушения согласования существительных с прилагательными, предлогами, нарушения управления слов в предложении. При составлении предложений детям требуются словесные и изобразительные подсказки. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, эти дети нуждаются в смысловых опорах и помощи взрослого.

В итоге можно прийти к выводу, что из-за различных отклонений дети подготовительной к школе группы с ОНР 3 уровня не могут показать такие же высокие результаты, как дети с нормальным речевым развитием.

Таким образом, можно сделать вывод: построение предложений детьми с 3 уровнем ОНР имеет свои специфические особенности по сравнению с нормой. Для развития уровня построения предложений у детей дошкольного возраста на занятиях необходимо применять систему специальных заданий и упражнений, позволяющую расширить объем и виды предложений в речи детей.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

3.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения

Выводы, сделанные нами по результатам проведенного исследования, позволили определить содержание специальных дополнительных разделов логопедической работы по построению предложений у дошкольников с ОНР.

Нами была подобрана система упражнений по коррекции построения предложений у детей с общим недоразвитием речи, основывающаяся на приеме наглядного моделирования.

Экспериментальное обучение проводилось нами в МБДОУ детский сад №3, г. Каменка, Пензенской области в подготовительной к школе группе в период с октября 2019 года по март 2020 года. В ее состав входит 10 детей в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи (III-IV уровня).

Дети были разделены на экспериментальную и контрольную группы (по 5 человек). С экспериментальной группой был проведен формирующий эксперимент.

По данным литературы коррекционную работу рекомендуется проводить поэтапно. Кратко остановимся на характеристике каждого этапа работы.

1 этап: однословное предложение, предложение из аморфных слов-корней. В этот этап входят занятия на развитие понимания речи, подражательная речевая деятельность.

2 этап: первые формы слов. Включается развитие понимания речи, формирование первых форм слов.

3 этап: двухсоставное предложение. Включается развитие понимания речи, формирование двухсоставного простого предложения, слоговой структуры слова, звукопроизношения.

4 этап: предложения из нескольких слов. Включается формирование предложений из нескольких слов.

5 этап: сложное предложение. Включается формирование распространенного простого предложения, предложений с однородными членами, сложного предложения (сложноподчиненного и сложносочиненного).

6 этап: формирование повествовательной речи. Включает работу по расширению словаря, работу с сериями сюжетных картин, пересказ художественных текстов.

В связи с тем, что в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что простое двухсоставное предложение усвоено детьми достаточно хорошо, нашу работу мы начали с четвертого этапа формирования речи детей.

Для реализации поставленной цели нами была разработана система занятий. Перспективным направлением процесса коррекционно-развивающего обучения детей с общим недоразвитием речи является использование наглядного моделирования.

Обозначенные разделы логопедического воздействия реализовывались в ходе обучающего эксперимента, проводившегося с дошкольниками, имеющими ОНР.

3.2. Содержание эксперимента

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. В нашей работе мы учитывали эти особенности и подобрали систему

упражнений, включающих в себя различные виды наглядного моделирования.

На первом этапе нашего эксперимента мы закрепляли знания детей о предложении из нескольких слов.

Основная задача логопедического воздействия на данном этапе – научить детей грамматически правильно строить простые предложения из 3-5 слов.

С самого начала коррекционной работы целесообразно использовать схемы. Детям объясняют, что предложение можно нарисовать (записать). Можно применять и другие виды моделирования: каждое слово может быть изображено квадратиком, полоской, счетной палочкой. Целесообразно иметь наборы карточек со схемами разных предложений. Этими наборами дети пользуются при анализе и составлении предложений. Схемы-модели обеспечивают предметную опору при формировании навыка анализа речи, являются средством формирования обобщенных представлений о строении предложения.

Чем больше дети составляли предложений по демонстрируемым действиям, картинкам, развернуто отвечали на вопрос, тем быстрее они усваивали грамматическую структуру простых предложений и тем самым скорее продвигались в своем речевом развитии.

На занятия выносился только тот лексический материал, который был доступен детям в слоговом и грамматическом оформлении. Для этого весь предлагаемый речевой материал был подобран таким образом, чтобы дети пользовались наиболее «легкими» для них типами словоизменения и словообразования, которые доступны детям с низким уровнем речевого развития.

На данном этапе работы мы познакомили детей с графической схемой предложения, учили определять количество слов в предложении, выкладывать схемы из различного материала (геометрические фигуры,

счетные палочки, карточки-символы и т.д.), составлять предложения по демонстрируемым действиям.

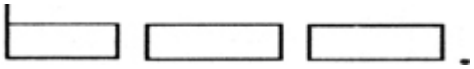
На первых занятиях, посвященных составлению простых предложений, дети составляют однотипные предложения по одной модели. В составляемые предложения включаются, как правило, беспредложные конструкции. В процессе последующих занятий детям предлагалось составлять предложения по двум-трем, а затем и большему числу моделей. В структуру предложений входят как беспредложные, так и предложные конструкции.

Постепенно модели усложняются, приобретают более абстрактный характер (изображение «волнистой линии» вместо определений, относящихся к предмету, о котором говорится в предложении; схематические изображения предлогов и союзов и др.). Такая работа над структурой предложений подготавливает детей к овладению полноценным лексическим и синтаксическим анализом предложения в период школьного обучения.

Задание 1. Составление предложений с опорой на схему.

Цель: познакомить детей с графическим изображением предложения.

Логопед чертит на доске линии по числу слов в предложении и говорит: «Одна черта обозначает одно слово. Здесь три черты, значит, в предложении три слова. Первое слово в предложении обозначается не простой чертой, а чертой с уголком, в конце предложения ставят точку».



Кошка поймала мышку.

Показав детям, как можно изобразить словесный состав предложения, логопед дает им задание самим составить схему.

Работа со схемами полезна не только потому, что перед детьми более наглядно выступает количество слов в предложении, но и потому, что яснее выявляется динамика предложения, следование слов одного за другим. Ведь схема не возникает сразу, она появляется постепенно, элемент за элементом, т.е. слово за словом. Эту динамику видно, когда логопед рисует схему на

доске, еще более отчетливо она возникает перед детьми, когда они составляют схему сами.

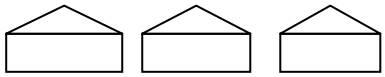
Задание 2. Игра «Составь схему предложения».

Цель: учить детей самостоятельно составлять схемы предложений с помощью слов-домиков.

Детям предлагаются различные предложения, например:

Женя моет руки.

Это кукла.

Медведь любит мед. 

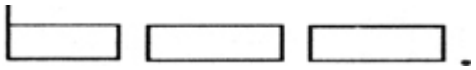
Дети с помощью слов-домиков выкладывают схемы предложений. При этом делается анализ схемы: Почему выложили три домика? Какое первое слово? Какое второе?

В дальнейшем дети учатся называть слова последовательно и вразбивку, соотносить со схемой.

Задание 3. Игра «Выбери подходящее предложение».

Цель: учить детей соотносить предложение со схемой.

Логопед называет детям предложения, дети соотносят их со схемой, изображенной на доске, и определяют, соответствует предложение схеме или нет.



Девочка поливает цветы.

Машина едет.

Мама моет полы.

Зайчик грызет вкусную морковку.

Задание 4. Составление предложений с опорой на карточки-символы.

Цель: познакомить детей с карточками-символами, графическим изображением предлогов (маленьких слов).

Логопед объясняет детям значение каждой карточки, составляет предложение, соотнося каждое слово с символом, затем предлагает детям самим составить предложения по предметным картинкам.

Маленькая девочка плачет.

Собака грызет кость.

Бабушка читает газету.

Задание 5. «Найди главные слова».

Цель: научить детей выделять главные слова в предложении.

Логопед придумывает предложение, дети осмысляют его. Затем логопед просит детей сократить предложение:

Оля читает бабушке интересную книгу.

Оля читает бабушке книгу.

Оля читает бабушке.

Оля читает.

После выполнения задания логопед делает вывод, что в предложении остались главные слова.

Задание 6. Определение слова-признака.

Цель: научить детей определять положение слова-признака в схеме предложения.

Логопед выставляет на доску картинку (*девочка покупает вазу*), дети составляют предложение из 3 слов и соотносят его со схемой, изображенной на доске. Затем логопед предлагает подумать и подобрать слова о том, какая ваза, (хрустальная, блестящая, синяя, красивая, хрупкая, тяжелая и пр.).

Логопед произносит предложение с одним (любым) определением и добавляет в схему (3 по счету) красный прямоугольник, обозначающий слово-признак. Например: *Девочка покупает красивую вазу.* Обращая внимание детей на схему, логопед предлагает добавить в то же трехсловное

предложение свое слово-признак (каждый раз уточняется место определения — перед определяемым словом).

Девочка покупает хрустальную вазу.

Девочка покупает прозрачную вазу.

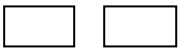
Девочка покупает высокую вазу.

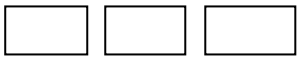
Задание 7. Игра «Сплетем венок из предложений».

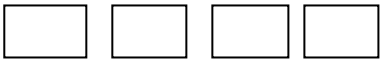
Цель: научить детей придумывать предложения, придерживаясь единого сюжета.

Логопед предлагает детям придумать предложение со словом дом, отвечая на вопросы.

Какой дом? Кто построил дом? Какие дома строят строители?

Большой дом. 

Дом построили строители. 

Строители строят многоэтажные дома. 

К каждому предложению чертятся схемы на доске и в рабочих тетрадях.

В свою работу мы также включали подвижные игры,

Задание 8. Составление предложений по демонстрации действий.

Цель: научить детей составлять предложения с опорой на демонстрируемое действие.

Логопед вызывает двоих детей, дает им задание. Дети выполняют заданное действие и составляют по ним предложения.

Алена идет быстро.

Данила идет медленно.

Саша рассказывает стихотворение.

Вика поливает цветы.

Игра «Живые слова».

Цель: научить детей составлять предложения по «живой модели».

Логопед вызывает нескольких детей (в зависимости от количества слов, из которых будет составлено предложение) и говорит: «Сейчас мы будем играть в игру, которая называется «Живые слова». Саша, Кирилл и Вика будут словами, а сначала мы придумаем предложение из трех слов, например «Самолет летит высоко». Каждому вызванному ребенку логопед говорит, каким словом он будет (или они сами выбирают для себя слова). Затем логопед предлагает остальным детям поставить «слова» в таком порядке (слева направо), чтобы получилось составленное предложение. Логопед просит, чтобы дети – «слова» называли себя по порядку, чтобы все услышали предложение.

Знакомя детей с предлогами, мы так же использовали карточки-схемы, карточки-символы. Детям показывали карточки-символы предлога, они должны найти картинку, соответствующую данной карточки, или, на доске вывешивается модель, а детям раздаются картинки – карточки и они должны составить предложение, используя нужный предлог.

Задание 9. «Нарисуй и придумай».

Цель: научить детей составлять предложения по рисунку и выкладывать его схему с помощью счетных палочек.

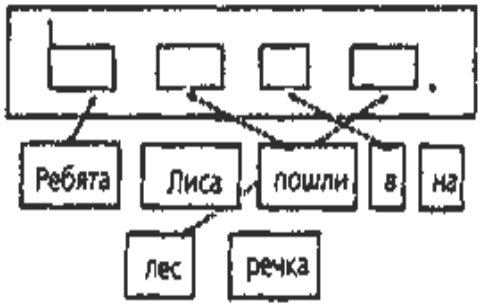
Дети рисуют картинку и придумывают по ней предложение. Выкладывают схему предложения на партах, используя счетные палочки. Проводится анализ словесного состава предложения.

Лена катается на велосипеде.

Лунтик надувает воздушные шарики.

Задание 10. «Собери предложение».

Детям дается набор предметных картинок и карточка со схемой предложения. Они должны «собрать» предложение, накладывая на схему предметные картинки. Преднамеренно дается большее число картинок, чем это нужно. Это делается для того, чтобы дети занимались этой работой осмысленно.



Задание 11. Продолжить предложение, которое начинается одинаково, опираясь на предметные картинки.

На столе…(лежат красные яблоки).

На столе ...(стоит ваза с цветами).

Игра «Подставь картинку».

Цель: закрепить у детей имеющиеся знания о предлогах.

На доске выставлены схемы изучаемых предлогов. На столе у логопеда разложено 5-6 сюжетных картинок, при составлении предложений по которым следует использовать предлоги В, НА или ПОД.

Дети по очереди выходят к доске, берут любую картинку и составляют по ней предложение; затем находят предлог во фразе и подставляют картинку к соответствующей схеме.

Арбуз лежит на столе.

Рыбки плавают в аквариуме.

Под окном растет сирень.

Игра «Поезд».

На доске макет поезда. Логопед: Пассажиры везут разные вещи в поезде. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение с предлогом В.

Во втором вагоне – вещи, про которые можно составить предложение с предлогом НА.

В третьем вагоне – с предлогом ПОД.

Логопед показывает картинки.

Дети составляют предложение и помещают картинку в один из вагонов. Например, картинка «Мяч лежит под стулом» помещается в третий вагон, картинка «Цветы стоят в вазе» – в первый вагон. А картинка «Девочка сидит на стуле» – во второй вагон.

..

Задание 12. «Исправь ошибку».

Цель: развитие понимания логико-грамматических конструкций.

Логопед последовательно предлагает детям прослушать предложения, иллюстрируя их с помощью двух предметных картинок и карточки со стрелкой на магнитной доске. Ребенок должен исправить ошибку в предложении, правильно его произнести, предварительно переставив карточки.

Рыба поймала мальчика.

Мышка поймала кошку.

Бабочка поймала девочку.

Задание 13. «Кто какую пользу приносит».

Цель: составление простого распространенного предложения с прямым дополнением по заданной схеме.

Логопед показывает предметные картинки, расположенные в обоих карманах наборного полотна (в первом – с изображениями домашних животных и птиц, во втором – с изображениями тех предметов, которые связаны с пользой, приносимой животными и птицами). Демонстрируется наглядная схема, иллюстрирующая тип будущих высказываний детей («курица – яйца»).

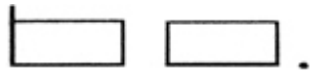
Куры несут яйца.

Корова дает молоко.

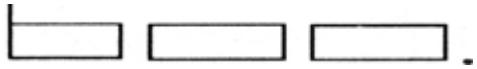
Игра «Карлсон прислал письмо».

Цель: научить ориентироваться в готовой схеме предложения.

Логопед объявляет детям, что Карлсон прислал им письмо, но, так как он живет в другой стране и не умеет писать по-русски, то он написал каждое предложение в виде схемы. Нам нужно отгадать, что хотел сообщить нам Карлсон, то есть составить, предложение к каждой схеме.

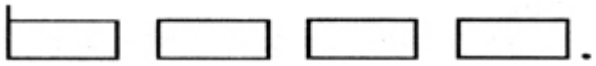


Здравствуйте, ребята!



Как вы поживаете?

Скоро приеду к вам.



Я привезу интересные книжки.

Таким образом, логопедическая работа, предусмотренная этим этапом, была направлена на овладение детьми наглядным представлением о предложении, порядке расположения слов в предложении.

2 этап. Сложное предложение. Цель данного этапа обучения – расширение объема предложений, формирование сложного предложения.

Основные задачи логопедического воздействия – научить детей строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Работа строилась пошагово: сначала учили детей распространять простое предложение, затем перешли к построению сложносочиненного и сложноподчиненного предложения. В заключение работы формировали умение строить предложения без опоры на наглядность.

Предлагались следующие виды заданий:

Задание 1. Закончить предложения.

Цель: закрепление составления предложений с предлогами.

Логопед показывает детям сюжетную картинку и просит их закончить начатое предложение.

У дома…сидит собака.

Перед домом…

На доме…

В доме…

Над домом…

Игра «Ехали, поехали».

Дети изображают поезд, логопед называет слова.

Слово-предмет (дети машут рукой).

Слово-действие (дети произносят звук Ч, Ч, Ч... – движение поезда).

Предлог (топают ногой – тормоз)

Слово-признак (дети хлопают в ладоши – остановка).

Машина едет по дороге.

Катя пошла в магазин.

Задание 2. Распространение предложений.

Цель: научить распространять основу предложения до 5-6 слов, используя карточки-символы.

Логопед называет первое предложение, задает к нему вопросы: На чем мальчик скачет? и т.п.

Мальчик скачет.

Мальчик скачет на коне.

Мальчик скачет на быстром коне.

Мальчик скачет на быстром вороном коне.

Задание 3. Правильно соединить части предложения.

Крупные капли дождя торчали из снежных сугробов.

Пушистые снежинки порхали в холодном воздухе.

Маленькая собачонка летела в теплые страны.

Голые кусты барабанили по крыше дома.

Большая стая лебедей громко лаяла на прохожих.

Значительное место в специальных упражнениях занимает работа по составлению сложного предложения: сложносочиненного и сложноподчиненного. Для этого хорошо использовать вопросно-ответную форму речи. Дети проговаривают только вторую часть сложного предложения, которая собственно и есть ответ на поставленный вопрос («Почему сегодня в группе нет Насти?» – «Потому что она заболела»). В дальнейшем дети проговаривали сложное предложение целиком, так как они часто допускают ошибки в употреблении подчиненного предложения.

Задание 4. Составление сложноподчиненного предложения с союзом *а*.

Цель: дать детям понятие соединительного союза *а*.

Логопед вызывает к доске двоих детей и на ушко дает им разные задания, например: одному – лепить шарик из пластилина, другому – рисовать дом на листке бумаги (необходимые пособия лежат на столе около доски). Два ребенка производят оговоренные действия. Логопед задает детям вопросы («Что делает Алена» – «Алена лепит шарик».)

Данила рисует дом.

На доску логопед выкладывает схемы обоих предложений (3 синих прямоугольника) через промежуток. Затем объясняет, что, если мы хотим сказать об Алене и Даниле вместе, в одном предложении, для этого надо соединить два маленьких предложения словом *А.* Логопед ставит в промежуток между схемами предложений маленький красный треугольник, на котором написана буква *А*, и объясняет, что это не только один звук, а целое маленькое слово. Слово *А* соединяет два предложения тогда, когда действия в них разные.

Алена лепит шарик, а Данила рисует дом.

Задание 5.Составление предложений по парам картинок, близких по сюжету.

Цель: закрепление умения составлять сложносочиненные предложения.

На доске схема сложного предложения: 3 синих прямоугольника, затем красный треугольник с буквой А и снова 3 синих. Логопед показывает детям пару картинок: на одной – мама моет вазу, на другой – девочка вытирает тарелку. Логопед просит детей составить предложение по картинкам и схеме, определить количество слов в предложении.

Мама моет вазу, а девочка вытирает тарелку.

Мама моет пол, а девочка застилает постель.

Затем в схеме сложного предложения прямоугольники, обозначающие в данном случае слова мама и девочка, заменяются на соответствующие картинки. Логопед просит детей по упрощенной схеме составить любые предложения про девочку и маму с разными действиями.

Мама варит обед, а девочка качает куклу.

Мама гладит белье, а девочка убирает игрушки.

Задание 6. Составление сложносочиненных предложений, связанных единым сюжетом.

Цель: закрепление умения составлять сложносочиненные предложения. У детей предметные картинки (девочка, мяч, дом, парк, качели). Логопед начинает: «Это Маша, она пообедала и решила поиграть». Продолжает ребенок, у которого на картинке мяч.

Маша взяла мяч и стала подбрасывать его вверх.

Маша поиграла с мячом и отнесла его домой.

Задание 7. «Объясните, почему».

Цель: научить детей правильно строить предложения с причинно-следственной связью.

Логопед показывает картинку, спрашивает: почему Вова заболел? Дети отвечают – потому что простудился. Логопед предлагает детям объединить два предложения в одно и назвать его.

Вова заболел, потому что он простудился.

Мама взяла зонт, потому что на улице дождь.

Дети легли спать, потому что уже поздно.

Мальчик взял мяч, чтобы играть в футбол.

Толя взял сачок, чтобы ловить бабочек.

Задание 8. «Зачем нам эти вещи».

Цель: научить использовать в речи сложноподчиненные предложения.

Перед детьми лежат разные предметы: мяч, карандаш, книга, кукла, грузовичок, скакалка и другие игрушки. Дети должны выбрать себе любой предмет и объяснить, для чего он нужен. В предложениях должен быть использован союз *чтобы*.

Я взял карандаш, чтобы рисовать.

Я взяла куклу, чтобы играть.

6 этап: повествовательная форма речи.

Основная задача логопедического воздействия – научить детей связано и последовательно, логично излагать свои мысли. Это имеет важное значение для дальнейшего обучения в школе, для развития логического мышления, для общения с окружающими людьми. Развитие повествовательной речи включает большую работу по активизации, уточнению и расширению словарного запаса, а также формированию грамматически правильной речи.

Данный этап работы был внесен нами в перспективный план. Но в рамках эксперимента мы не останавливались на нем, так как основной целью нашей работы являлось обучение построению предложений.

Таким образом, на данных этапах обучения дети упражняются в составлении фраз-высказываний по наглядной опоре, по имеющимся

представлениям, усваивают ряд языковых (лексических, синтаксических) средств построения речевых высказываний. У детей формируются установки на активное употребление фразовой речи, внимание к речи окружающих, к собственным высказываниям. Это является основой для последующего перехода к овладению различными видами монологических высказываний (пересказ, рассказ-описание, рассказывание по картинам и др.).

3.3. Сравнительный анализ результатов обучения

Для проверки результативности нашей экспериментальной работы мы провели контрольный эксперимент по исследованию построения предложений детьми с ОНР дошкольного возраста. Мы обследовали 10 дошкольников – 5 из них занимались с нами по экспериментальной программе, разработанной с целью формирования умения строить разные виды предложений с опорой на модели, другие 5 детей занимались с логопедом по стандартной программе, предусмотренной в детском саду.

В контрольном эксперименте детям были предложены аналогичные задания, как и в констатирующем эксперименте, но на другом речевом материале.

Цель исследования: определить эффективность проведенной работы по коррекции построения предложений детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

По итогам обследования были получены следующие результаты.

Таблица 4

Результаты выполнения заданий детьми с ОНР в КГ и ЭГ

	Ф.И.О.	Предметные картинки			Ситуационные карт.			Тематические связанные			С данными словами			Количество баллов
		1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1к.	2к.	3к.	1п.	2п.	3п.	
ЭГ	С.С.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	34
	Д. К.	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	32
	К.Х.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	33
	А.Б.	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	32
	В.С.	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	33
	Ср.балл	3	3	3	2,8	2,6	2,8	2,2	2,6	3	2,6	2,4	3	164
КГ	Д.А.	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	29
	С.Б.	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	28
	Л.М.	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	29
	В.К.	3	3	3	2	3	3	2	2	3	1	2	2	29
	Н.К.	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	31
	Ср.балл	2,6	2,4	3	2,2	2,6	2,8	2	2,2	2,8	1,8	2,4	2,4	145

Средний балл по 1 заданию у детей ЭГ – 3 (у КГ – 2,4)

По 2 заданию у детей ЭГ – 2,8 (у КГ – 2,6)

По 3 заданию у детей ЭГ – 2,6 (у КГ – 2,2)

По 4 заданию у детей ЭГ – 2,6 (у КГ – 2,4)

Таким образом, мы видим, что при выполнении первого задания все дети ЭГ справились хорошо. У них не возникало затруднений при составлении предложений. Дети составляли предложения, правильно употребляя предлоги (*Лиса сидит в норке*).

В отличие детей ЭГ, почти все дети контрольной группы допускали ошибки, составляли незаконченные предложения (*Лиса рыжая/пушистая.*) употребляли предлоги, несоответствующие данному предложению (*Собака сидит на конуре*).

При выполнении второго задания результаты оказались почти одинаковыми, но все же дети экспериментальной группы получили больше баллов. Дети составляли распространенные предложения с дополнением и определением (*Художник стоит и рисует картину красками*), тогда как дети контрольной группы составляли простые предложения (*Художник рисует картину*).

При выполнении третьего задания дети экспериментальной группы показали высокий результат, легко справились с заданием и допускали незначительное количество ошибок, так как в своей работе мы уделяли достаточное внимание заданиям подобного типа (*Пчелы собирают мед с цветов*). Дети контрольной группы справились с этим заданием хуже, опускали значимые слова, не связывали их в единый сюжет (*Пчелы дают мед*).

При составлении предложений, по словам, заданным в начальной форме некоторые дети экспериментальной группы испытывали затруднения и без подсказки не могли составить правильное предложение, опускали, заменяли слова (*Зайчик ест морковь*), но в основном все справились с этим заданием успешно (*Мальчики играют в футбол*.). Дети контрольной группы хуже справились с этим заданием – путали порядок слов в предложении (*Мама грибы в лесу собирает*), так же как дети ЭГ пропускали, заменяли слова (*Зайчик любит морковь* – пропущен глагол *грызть*).

По итогам эксперимента мы получили следующие данные по общему количеству баллов.

Таблица 5

Общее количество баллов по результатам заданий

Группа	Ф.И.О	Количество баллов	Уровень построения предложений
ЭГ	С.С.	34	В
	Д.К.	32	В
	К.Х.	33	В
	А.Б.	32	В
	В.С.	33	В
		32,8	
КГ	Д.А.	29	С
	С.Б.	28	С
	Л.М.	29	С
	В.К.	29	С
	Н.К.	31	В
		29,2	

Высокий уровень построения предложений – 30-35 баллов.

Средний уровень построения предложений – 20-29 баллов.

Низкий уровень построения предложений – 0-19 баллов.

Таким образом, мы видим, что по сравнению с началом эксперимента в экспериментальной группе детей с ОНР все дети достигли высокого уровня построения предложений, в контрольной группе только один человек достиг высокого уровня построения предложений.

Если сравнить данные в процентном отношении, мы получим следующий результат.

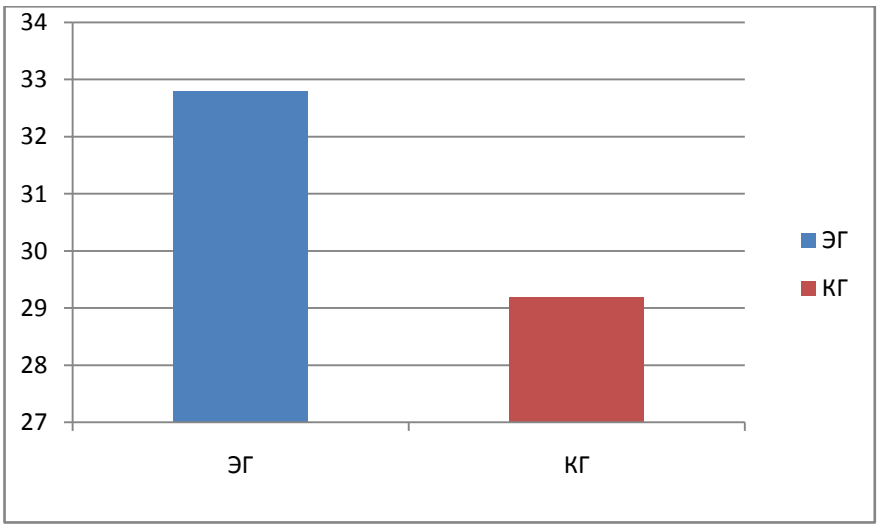


Рис.1. Сравнительные результаты уровней построения предложений у детей с ОНР

Таким образом, необходимо отметить, что после экспериментального обучения качество предложений, составляемых детьми ЭГ, улучшилось. Дошкольники начали употреблять в своей речи различные сложные предложения, как на занятиях, так и в игровой деятельности.

Также отметим, что, несмотря на допущенные детьми ошибки и после проведенной с ними коррекционной логопедической работы, качество навыка построения предложений у детей улучшилось по сравнению с результатами до обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Овладение различными моделями предложений и способами связей слов внутри предложений подчиняется общим законам развития детской речи.

Исследовав литературу по данной теме, мы обнаружили, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются особенности в построении предложений разных видов. Эти особенности проявляются как в семантической, так и поверхностной структуре построения предложений. Так, нарушения семантической структуры предложений у детей с ОНР проявляются в пропуске значимых компонентов высказывания (подлежащее, сказуемое), а иногда и в избыточности, излишней усложненности конструкций. Наблюдается незаконченность предложений, их структурная неоформленность.

Нарушения поверхностной структуры предложения, нарушения грамматического оформления предложений проявляются как на уровне словосочетания (изменения согласования и управления), так и на уровне предложения. Это выражается в аграмматизмах, ограниченном выборе синтаксических конструкций.

Последовательность усвоения детьми различных элементов языка в норме и при аномалиях развития речи протекает по общим законам, но с разницей во временных критериях.

Во второй части исследования было подтверждено, что по сравнению с нормой, дети с ОНР делают гораздо больше ошибок при составлении меньшего объема речевого высказывания.

Частыми ошибками были нарушения порядка слов в предложении: постановка сказуемого в конец предложения, прилагательного в конец предложения и т.д.

Грамматическое оформление предложений характеризуется и большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

Понимание логопедом общих закономерностей формирования детской речи, понимание того, в какой последовательности осуществляется овладение различными сторонами родного языка (его лексикой, фонетикой, грамматическим строем), позволит избежать неправильных методических приемов и, с другой стороны, определит уровень требований к различным сторонам речи детей на различных этапах ее формирования.

В третьей главе нашего исследования нами была подобрана система коррекционной работы с использованием наглядного моделирования, ориентированная на поэтапное формирование у детей умений строить предложения. Данная система работы позволит сформировать у дошкольников навыки построения простых распространенных и сложных предложений, которые послужат основой для изучения родного языка в школе.

Данное утверждение нашло свое подтверждение в результатах контрольного эксперимента, в котором был отмечен прогресс в построении детьми предложений по итогам проведенной коррекционной работы.

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза о том, что построение предложений детьми дошкольного возраста с ОНР имеет специфические особенности по сравнению с нормой и специально подобранная система упражнений с применением наглядного моделирования способствует формированию умений строить предложения у данной категории детей. По итогам обучающего эксперимента мы увидели, что в случае, если эти особенности учитываются при проведении занятий по формированию умения составлять предложения, то такая система работы оказывает эффективное влияние на развитие устной речи детей с ОНР.

Для успешной коррекции речевых отклонений и всестороннего развития детей необходимо максимально обеспечить непрерывность процесса обучения дошкольников в детском саду и закрепление полученных навыков дома.

АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный университет

СПРАВКА
о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	**Бареева Анжела**
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Бареева А.Р. Работа по формированию навыков построения предложения у дошкольников с речевым недоразвитием (1)
Название файла	Бареева А.Р. Работа по формированию навыков построения предложения у дошкольников с речевым недоразвитием (1).docx
Процент заимствования	**33.53 %**
Процент самоцитирования	**0.00 %**
Процент цитирования	**7.08 %**
Процент оригинальности	**59.40 %**
Дата проверки	**15:05:56 19 мая 2020г.**
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по Wiley (RuEn); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов; Коллекция Wiley

Работу проверил	Сафонова Ольга Владимировна
	ФИО проверяющего
Дата подписи	19.05.20
	Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое» образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«04» 09 2019 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе Бареевой А.Р.

1. Тема работы Работа по формированию навыков построения предложения у дошкольников с речевым недоразвитием

Утверждена приказом по Университету «13» 12 2019 г. № 1375/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «27» 05 2020 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение особенностей построения предложений дошкольниками с ОНР и применение наглядного моделирования в коррекционной работе.

Объект исследования: предложения в устной речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования: технология наглядного моделирования при построении предложений детьми с ОНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по данной теме.
2. Провести экспериментальное исследование по изучению особенностей построения предложений детьми с ОНР.
3. На основании полученных данных подобрать и апробировать систему заданий и упражнений по коррекции построения предложений, проанализировать ее результативность.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме построения предложений у дошкольников с общим недоразвитием речи.	Июль-август 2019	
2.	Провести изучение особенностей построения предложений у детей с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь-октябрь 2019	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на коррекцию построения предложений детьми с общим недоразвитием речи.	Ноябрь 2019-март 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2020	

6. Дата выдачи задания «25» 05 2019 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу А.Р. Бареевой

«Работа по формированию навыков построения предложения у дошкольников с речевым недоразвитием»

Выбранная А.Р. Бареевой тема отличается большой значимостью, поскольку к числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относят обучение использованию в высказываниях сложных синтаксических конструкций за счет мобилизации и осознания языковых средств. В последнее время большое внимание уделяется использованию наглядного моделирования в обучении детей.

Анжела Рашитовна умело и глубоко поработала со специальной литературой, благодаря чему работа получила солидное теоретическое обоснование. Определив цель и задачи исследования, студентка провела констатирующий эксперимент, выявив особенности построения предложений старшими дошкольниками с ОНР. Теоретический анализ литературы и результатов обследования позволили ей определить основные направления коррекционной работы.

Работа А.Р. Бареевой завершается методической частью: разработкой системы коррекционной работы с использованием наглядного моделирования, ориентированной на поэтапное формирование у детей умений строить предложения. Данная система работы позволила сформировать у дошкольников навыки построения простых распространенных и сложных предложений, которые послужат основой для изучения родного языка в школе.

Проведенный контрольный эксперимент и глубокий анализ полученных результатов наглядно показал эффективность выбранной системы.

Анжела Рашитовна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования.

Выпускная квалификационная работа А.Р. Бареевой выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» О.В. Сафонова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 189 с.
2. Алябьева, Е.А. Итоговые дни по лексическим темам. Планирование и конспекты. / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2007. – 28 с.
3. Бабайцева, В.В. Русский язык. / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – М.: Дрофа, 2008. – 236 с.
4. Бондаренко, Т.М. Комплексные занятия в старшей группе детского сада. / Б.С. Бондаренко. – Воронеж: Учитель, 2004. – 27 с.
5. Бородич, М.А. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1984. – 72 с. – http://pedlib.ru/Books/5/0174
6. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 79 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев. – М., Просвещение, 1961. – 472 с. – https://search.rsl.ru/ru/record/01003112464
8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР. / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 105 с.
9. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
10. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. / Н.С. Жукова. – М.: Соц. – полит. журнал, 1994. – 101 с.
11. Козырева, Л.М. Развитие речи. Дети 5-7 лет. / Л.М. Козырева. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 87 с.
12. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН) на занятиях и в повседневной жизни и деятельности детей. / В.В. Коноваленко. – М.: Гном – Пресс, 1998. – 96 с.

13. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном – Пресс, 2004. – 65 с.

14. Кроткова, А.В. Особенности формирования лексико – грамматического строя речи у дошкольников с ОНР 3 уровня. / А.В.Кроткова, Е.Н. Дроздова. // Логопед. – 2004. – №1. – С. 26-34.

15. Курицына, А.М. Формирование связной речи у детей 5-6-летнего возраста с фонематическим недоразвитием речи // Дефектология. – 1998. – № 6. – С.41-44.

16. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 175 с.

17. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. / Р.И. Лалаева. – М.: Издательство Московского Университета, 2004. – 123 с.

18. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у детей с ОНР. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 175 с.

19. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2004. – 75 с.

20. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 78 с.

21. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Под ред. Волковой Л.С. – 5 изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2006. – 389 с.

22. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 249 с.

23. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 48 с.

24. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова. – М.: Аквариум, 1991. – 169 с.

25. Правдина, О.В. Логопедия. / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 1973. – 196 с. – http://pedlib.ru/Books/2/0001

26. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Сохина Ф.А. – 2 изд., испр. – М.: Просвещение,1979. – 87 с.

27. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР. / С.Н. Сазонова. – М.: Литур, 2005. – 85 с.

28. Салмина, Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 64 с.

29. Светлова, И.Е. Развитие речи. / И.Е. Светлова. – М.: ЭКСМО, 2006. – 95 с.

30. Сенкова, Е.А. Дошкольный логопедический пункт: планирование работы логопеда и воспитателей. // Логопед. – 2007. – №3. – С. 56-73.

31. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6 – лет с общим недоразвитием речи. / Л.Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 69 с.

32. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д. – 2001 г. – 104 с.

33. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста. / О.С. Ушакова. – М.: Просвещение, 1998. – 45 с.

34. Ушакова, О.С. Конспекты занятий по развитию речи. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Мозаика, 1998. – 77 с.

35. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.

36. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 218 с.

37. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 85 с.

38. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева. – М.: Аквариум, 1999. – 114 с.

39. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников. / Т.Б. Филичева. // Дети с проблемами в развитии. – М.: Мозаика, 2004, №1– С. 185-196.

40. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис – Пресс, 2008. – 207 с.

41. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 79 с. – http://pedlib.ru/Books/5/0155/5_0155-1.shtml

42. Чиркина, Г.В. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2008. – 231 с.

43. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Академия, 2003. – 172 с.