

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
ФОРМИРОВАНИЕ СИНТЕТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Студент

(подпись, дата)

Малюкина Дарья Федоровна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Сафонова О.В.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Проблема построения синтетической структуры предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи в научной литературе	
1.1. Лингвистические аспекты проблемы предложения	7
1.2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи	13
1.3. Особенности построения предложений детьми с ОНР	17
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей построения предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи	
2.1. Организация констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Содержание и результаты эксперимента	26
Глава III. Работа по формированию умений построения синтетической структуры предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи	
3.1. Организация формирующего эксперимента	35
3.2. Содержание эксперимента	36
3.3. Сравнительный анализ результатов обучения	49
Заключение	56
Список литературы	58

ВВЕДЕНИЕ

Теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Левиной Р.Е. и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии Никашиной Н.А., Тумаковой Г.А., Спировой Д.Ф., Жаренковой Г.И. и др. в 50-60-х годах XX в. Ученые рассматривали отклонения в формировании речи как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

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.

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

Исследования Ф.А. Сохина, Г.П. Беляковой, 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, предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудие мышления и общения.

Проблемами исследования речевого развития занимались многие авторы. Речевые высказывания и особенности их построения у детей с речевым недоразвитием изучали Воробьева В.К., Ефименкова Л.Н., Жукова Н.С., Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. и многие другие.

Таким образом, мы видим, что данная тема привлекает многих ученых к изучению. Тем не менее, она остается актуальной до сих пор, потому что в связи с реалиями современного общества детей с речевым недоразвитием не становится меньше, наоборот, количество их увеличивается, причем проявления речевого недоразвития приобретают стертые формы, которые в начальных классах и на более поздних стадиях обучения приводят к стойкой неуспеваемости.

Актуальность проблемы построения высказываний детьми 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. Таким образом, на первое место выступает предложение у детей с нарушением речи, его построение и изучение.

Цель – исследовать особенности построения предложений у детей дошкольного возраста с ОНР и на основе этого исследования разработать систему заданий и упражнений, формирующую умения строить синтетическую структуру предложений разных видов.

Объект – специфические особенности построения предложений у детей старшего дошкольного возраста, имеющих недоразвитие речи.

Предмет – специальная система заданий и упражнений, направленная на формирование умений дошкольников строить синтетическую структуру предложений в своей речи.

В начале своего исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что построение предложений детьми, имеющими общее недоразвитие речи, имеет свои специфические особенности по сравнению с нормой. Если эти особенности учитываются при проведении заданий и упражнений, направленных на формирование умений составлять предложения разных видов, то такая система работы оказывает эффективное влияние на развитие всей устной речи детей.

Задачи:

1. Дать теоретическое обоснование необходимости изучения данной проблемы.
2. Подготовить методический и дидактический материал для обследования особенностей построения предложений у детей с речевым недоразвитием и с нормальным речевым развитием.
3. Провести экспериментальное исследование и сопоставить данные по изучению особенностей построения предложений детьми с нарушением речи и без него.
4. На основании выявленных особенностей разработать и апробировать систему упражнений и заданий по формированию умений строить предложения различного вида, проанализировать ее результативность.

5. Проверить эффективность предложенной системы упражнений и заданий с помощью контрольного эксперимента.

Методы исследования: беседа, наблюдение, исследование фразовой речи с помощью серии заданий, наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского сада, эксперимент констатирующий, обучающий, контрольный, подсчет и обработка полученных данных, сравнение результатов двух групп детей.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ СИНТЕТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Лингвистические аспекты проблемы предложения

Живой единицей связной речи является предложение. Предложение и ряд предложений есть прямое проявление языка как средства, как орудия общения и обмена мыслями в устной и письменной речи. Предложение – главное средство выражения и сообщения мысли. Его функция в языке – коммуникативная, т.е. функция общения. Предложение есть слово или группа слов, грамматически оформленных как единица связной речи и выражающих относительно законченную мысль.

В каждом предложении проявляются черты – как индивидуальные, отдельные, так и общие. Индивидуальные – это лексический состав предложения, его конкретное содержание; общие – грамматическая форма предложения, его структура, используемая во множестве конкретных предложений независимо от их содержания.

Предложение называет ситуацию, событие. Специфическими признаками предложения, отличающими его от других единиц языка, в том числе и от словосочетания, являются предикативность и интонация сообщения. По мнению С.И. Буслаева, Ф.Ф. Фортунатова и др., для предложения как единицы связной речи характерны три признака:

1. Относительная законченность по смыслу, словесному выражению и интонации является первым и основным признаком предложения, что проявляется в определенности смыслового значения, когда не ощущается потребности восполнить словесное выражение высказанной мысли, т.е. того, что должно быть выражено, что говорящий желает сообщить другим.

Интонация является грамматическим средством оформления предложения в устной речи. На письме она обозначается знаками препинания.

2. Наличие главных членов предложения как организующих центров структуры предложения. При наличии двух главных членов – подлежащего и сказуемого – предложение двусоставное. При наличии же одного из главных членов предложения – предложение односоставное.

3. Наличие взаимосвязи всех слов в предложении (грамматической и смысловой). Это значит, что в предложении не может быть ни одного слова, которое не выполняло бы той или иной смысловой функции. Смысловая связь знаменательных слов в предложении заключается в том, что одно слово поясняет другое, выполняя ту или иную синтаксическую функцию. В зависимости от выполняемой в предложении семантико-синтаксической функции тем или другим знаменательным словом различают в составе предложения главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение и обстоятельство) члены предложения.

Классификация предложений русского языка по структуре является ступенчатой: на первом этапе противопоставляются наиболее общие типы, каждый из которых, в свою очередь, представлен определенной системой подтипов и разновидностей. Основное противопоставление в структурной классификации – простое и сложное предложения. Простое предложение имеет одно предикативное ядро (при этом в нем может быть несколько подлежащих и сказуемых), сложное – два и более.

В современной русской грамматике наиболее распространенной является следующая классификация простых предложений.

Во-первых, простые предложения делятся по составу, т.е. по наличию одного или двух главных членов предложения или пояснительных слов к ним.

1) Двусоставные, в которых имеются налицо или легко подразумеваются из контекста или обстановки оба организующих центра

(подлежащее и сказуемое). Такие предложения интонационно четко делятся на две части: *Лес // шумит.*

2) Односоставные, в которых имеется один состав подлежащего или сказуемого, а другой состав отсутствует и не поддается ни контекстом, ни вопросом, ни обстановкой. В таких предложениях все слова группируются вокруг одного организующего центра, их нельзя разделить на две части: *Светлый осенний день. Было по-осеннему холодно и сыро.* А.А. Шахматов предложил классификацию односоставных предложений, в которой он подразделил их на номинативные, генитивные, инфинитивные, безличные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и определенно-личные [32].

Во-вторых, простые предложения делятся по наличию второстепенных членов предложения.

1) Нераспространенные, в которых главные члены (подлежащее и сказуемое) не имеют при себе второстепенных членов предложения: *Жара спала... Наступала ночь.*

2) Распространенные, в которых при главных членах как односоставных, так и двусоставных предложений имеются поясняющие их второстепенные члены: *Зима наступила рано. К вечеру окреп мороз.*

По характеру сообщения простые предложения делятся на четыре группы:

1) Повествовательные. К ним относятся простые предложения, в которых говорящий сообщает кому-либо свою мысль, констатируя тот или иной факт: *Солнце светило ярко, по-весеннему.* В конце повествовательных предложений ставится точка.

2) Восклицательные. К ним относятся предложения, в которых не только сообщается та или иная мысль, но и резко подчеркивается эмоциональное отношение к ней. Восклицательные предложения служат для выражения разнообразных модальных отношений и эмоций: гнева, печали, радости, любви, восхищения, удивления, презрения, возмущения и т.п.

Отличительным признаком восклицательных предложений является особая восклицательная интонация: *Вид необыкновенный! Красота! Не могу!*

3) Вопросительные. Эти предложения используются для того, чтобы побудить собеседника к сообщению тех или других сведений, которые представляют интерес для спрашивающего. При этом говорящий в одних случаях желает получить подтверждение того или другого факта: *Видел ли ты этот фильм?* В других случаях он стремится получить уточнение своих сведений, например: *Кто вчера дежурил?*

4) Побудительные. К ним относятся предложения, в которых выражаются приказания, обязательность действия, побуждение к действию, а также всякого рода призывы, советы, разрешения и запрещения: *По пехоте – огонь! Спой, светик, не стыдись!* Отличительным признаком побудительных предложений является особая побудительная интонация.

В-четвертых, простые предложения делятся по полноте выражения главных и второстепенных членов предложения.

1) Полные. Полными называются такие предложения, в которых налицо все члены данной структуры предложения, например: *Солнце закатилось. Запад окрасился в кровь.*

2) Неполные. Неполными предложениями называются такие, в которых один или несколько членов данной структуры предложения отсутствуют, но легко восстанавливаются или подсказываются обстановкой или контекстом речи: *Где Вы были вчера? – В театре.* Неполным может быть как двусоставное, так и односоставное предложение.

Сложные предложения, по сравнению с простыми, выражают, как правило, более сложное познание окружающей действительности. Сложное предложение – законченная по смыслу и интонации синтаксическая единица, состоящая из двух или более предикативных частей, слившихся в одно целое и

сходных по строению с простыми предложениями, например: *Море глухо роптало, и волны бились о берег бешено и гневно.*

Среди сложных предложений, выделяют двучленные, состоящие из двух предикативных частей и многочленные, состоящие из трех и более предикативных частей. Предикативные части (простые предложения), входящие в состав сложного предложения, соединяются друг с другом двумя основными способами: 1) при помощи союзов (и, а, но, или, чтобы, если и др.) или при помощи союзных слов (который, какой, чей, где, куда и др.); 2) без союзов и союзных слов, с помощью интонации, соотношения форм сказуемых и других средств.

Эти два способа связи обуславливают деление сложных предложений на две большие группы: 1. Сложные предложения с союзной или относительной связью, например: *Кучер осадил лошадей, и коляска остановилась.* 2. Сложные предложения с бессоюзной связью, например: *Скрипят клесты, звенят синицы, смеется кукушка, свистит иволга, немолчно звучит ревнивая песня зяблика, задумчиво поет странная птица – щур.* Резкой границы между этими двумя группами нет; в некоторых типах сложных предложений могут совмещаться оба типа связи.

Сложные предложения первой большой группы, т.е. те, у которых части соединяются союзами и союзными словами, делятся на две подгруппы: сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Сложносочиненными предложениями называются такие предложения, предикативные части которых связываются сочинительными союзами (и, да, а, но, или и др.), части конструкции равноправны, нет главного компонента и нет зависимого, части предложения относительно самостоятельны. Основными видами семантико-грамматических значений сложносочиненных предложений являются соединительные, противительные, разделительные, соответствующие семантике сочинительных союзов.

Сложноподчиненными называются такие предложения, у которых одна предикативная часть, распространяя другую, прикрепляется к ней подчинительными союзами (что, чтобы, как, когда и др.) или союзными словами (что, который, какой, кто, где, откуда и др.). Распространяемая часть называется главной частью или главным предложением, а распространяющая часть, в которой находится подчинительный союз или союзное слово, называется придаточной частью или придаточным предложением. В одних структурах необходим четкий порядок следования частей, в других – части могут меняться, при этом может меняться смысл предложения.

Н.И. Пospelов и другие исследователи выделяют сложноподчиненные предложения с придаточным, распространяющим одно из слов или словосочетаний главного предложения, и с придаточным, распространяющим все главное предложение, которые в свою очередь подразделяются на несколько подгрупп: сложноподчиненные предложения с придаточными места, времени, цели, условными, сравнительными, причины, следствия и др. [17].

Вторая большая группа сложных предложений – бессоюзные сложные предложения. На основании смысловых отношений между предикативными частями и особенностей интонации она делится на две подгруппы: сложные бессоюзные сочиненные предложения, например: *Дорога бежала навстречу, ветви больно хлестали всадника по лицу*, и сложные бессоюзные подчиненные предложения, например: *Птиц не было слышно: они не поют в часы зноя*. Однако среди бессоюзных сложных предложений есть такие, которые по интонации и по смыслу могут быть соотнесены и со сложносочиненными союзными предложениями и со сложноподчиненными.

Есть также бессоюзные предложения, которые не могут быть соотнесены ни с теми, ни с другими. Существуют также сложные синтаксические конструкции – это объединение предикативных частей с разнотипной синтаксической связью. Для них характерны два общих признака: 1) число

предикативных частей больше двух, 2) разные виды связи. Выделяют конструкции: с сочинением и подчинением; с сочинением и бессоюзной связью; с подчинением и бессоюзием; с сочинением, подчинением и бессоюзием.

1.2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи

Одним из важнейших моментов в развитии ребенка является овладение им речью. От своевременного появления коммуникативной функции речи зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольностью поведения. Для того чтобы использовать речь как средство общения, ребенок должен овладеть языком, его закономерностями. По мнению В.В. Виноградова в структуре языка все составные части, или элементы его, находятся в закономерных отношениях, закономерной связи друг с другом; звуковой строй, грамматика, словарный состав взаимосвязаны и взаимообусловлены [32].

Существуют нарушения, которые распространяются как на фонетико-фонематическую, так и на лексико-грамматическую систему, что выражается в общем недоразвитии речи. Общее недоразвитие речи представляет собой 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.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при: алалии, афазии, риноплазии, дизартрии, т.е. в тех случаях, когда имеет место недостаточная степень развития лексики, грамматики и фонетико-фонематического компонента речи.

Дети с общим недоразвитием речи на каждом этапе овладения родным языком будут испытывать свои определенные трудности. Несмотря на

различную природу дефектов, у этих них имеются особенности указывающие на наличие нарушения всех компонентов речи. Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др. указывают на то, что одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Долгое время может наблюдаться отсутствие фразовой речи. Дети недостаточно критичны к своему дефекту. Отмечается низкая речевая активность [6].

Недостатки речевой деятельности влияют на сенсорную, интеллектуальную и аффективно-волевыми сферы, так наряду с различными отклонениями в фонетике, лексике и грамматике у большинства из них нарушены в той или иной степени память, внимание, навыки конструктивной деятельности.

Это в свою очередь обуславливает специфические особенности мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У ряда детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации сложных движений, их недостаточной точности и ловкости. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Характерными являются некоторая скованность, отсутствие легкости при выполнении движений. Нарушения развития мелкой моторики проявляются в недостаточной координации пальцев.

Недостаточность речевого развития может проявляться по-разному: от полного ее отсутствия до наличия сформированной речи при наличии в ней признаков значительного отставания от нормы.

Р.Е. Левиной [43] и сотрудниками в 1969 году была разработана периодизация общего недоразвития речи. В ней выделено три уровня,

отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

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

Отмечается недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. У ребенка с третьим уровнем речевого развития операции звука слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Имеют место перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит» - «доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» – «мойчик»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения, а также слов с переносным значением. Нередко они заменяют

название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

По мнению Е.М. Мастюковой словарный запас детей с ОНР третьего уровня может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки [8].

Дети используют в своей речи служебные слова: предлоги и некоторые союзы, допуская при этом большое количество ошибок. Отмечаются трудности в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Внятность фразовой речи зависит от того, насколько сформировано у ребенка звукопроизношение, а поэтому речь одних детей более или менее понятна, речь других мало понятна окружающим.

Т.Б. Филичевой [39] был выделен четвертый уровень недоразвития речи. К нему относятся дети с нерезко выраженными остаточными явлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Речь детей этого уровня находится на более высокой стадии развития, однако она также является несовершенной. Встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости в виде сокращения, пропусков и перестановок звуков, слогов. В предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных, птиц, растений, людей разных профессий и т.д.

Отмечаются ошибки в употреблении существительных с уменьшительно-ласкательным значением, прилагательных, образованных от существительных, притяжательных прилагательных.

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета, пространственную противоположность, оценочную

характеристику. Трудности возникают при дифференциации глаголов, содержащих приставки от-, вы-. Дети допускают ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей мн. числа, в использовании сложных предлогов, в согласовании существительных и числительных.

У детей данного уровня речевого развития имеются трудности при употреблении сложных предложений с разными видами придаточных, проявляющиеся в пропусках, заменах союзов и инверсиях (*«наконец все увидели долго искали которого щенка»*).

По мнению Р.Е. Левиной [43], 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. Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

1.3. Особенности построения предложений детьми с ОНР

Каждый период развития детской речи характеризуется определенными типами предложений, количеством слов в них, характером грамматических связей и т. п. Так, Р.Е. Левина отмечает, что у детей с первым уровнем речевого развития активная речь состоит из отдельных плохо произносимых односложных слов, звукоподражаний или названий близких ребенку лиц: *«ма»* или *«мама»*, *«па»* или *«папа»*, *«дя»* (дай), *«ова»* (Вова), *«ав»* (собака), *«кс»* (кошка), *«би-би»* (машина) и т. д. [43].

Ребенок начинает связывать эти звукосочетания с определенными лицами, предметами, действиями или состояниями, при этом звуковой комплекс по

своему значению представляет законченное целое, объединенное одной интонацией. По мнению А.Н. Гвоздева, при этом одно и то же звуко сочетание в различных случаях служит выражением разных значений и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации. Такие слова специфического детского языка принято называть аморфными словами-корнями [6]. Такие слова, грубо искаженные в слоговой и звуковой структуре, ребенок употребляет в неизменяемом виде.

Однословное предложение – исходный пункт развития детской речи, как при ее нормальном формировании, так и при всех формах нарушения развития речи. При нормальном развитии речи однословное предложение господствует в речи ребенка в течение полугода и включает небольшое количество слов (5-10).

При недоразвитии речи ребенок или останавливается на этих немногочисленных аморфных словах, или его аморфный словарь становится весьма обширным (иногда насчитывает до 150-200 слов). Но даже тогда, когда период однословного предложения включает малое количество слов и когда ребенок употребляет большое количество аморфных слов-корней, словопредложение не получает своего развития, так как ребенок не умеет объединять слова в двухсловное лепетное предложение типа «*Дай ми*» (Дай Мишку) или «*Ми бух*» (Мишка бух).

Уровень понимания в этом случае может быть различным: от самого низкого, при котором ребенок с трудом понимает обращенные к нему элементарные просьбы, до понимания значений отдельных грамматических форм слов, например грамматической формы множественного числа существительных.

Н.С. Жукова отмечает, что отличительной чертой второго уровня речевого развития является появление в речи детей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, ребенок,

может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их [13].

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «*Асик ези тай*» – «Мячик лежит на столе».

В большинстве употребляемых детьми предложениях слова остаются еще грамматически никак не связанными между собой. Однако у некоторых слов появляются первые флексии, которые могут не соответствовать нормам разговорной речи (аграмматизм), например: «*Деватя бабатя ови*» (девочка ловит бабочку), «*Май убаськи одиваи*» (мальчик рубашку надевает).

Т.В. Туманова указывает, что в речи детей есть некоторые названия действий; но многие из них дети заменяют глаголом *делать, делает*: «*матик леку деят*» (мальчик поливает лейкой). Появившиеся названия действий могут употребляться в форме инфинитива или повелительного наклонения: «*деватя пати*» (девочка спит). Часто названия действий употребляются без флексивного оформления: «*тита*» (читает), «*писа*» (пишет), «*ови*» (ловит) [35].

Характерной чертой этого периода является то, что названия действий вообще опускаются детьми и в их спонтанной речи господствуют такие конструкции предложений, как:

1) Предложения с пропуском глагола, например:

а) субъект + объект действия: «*Мати уки*» (мальчик моет руки) или «*Детя баду*» (девочка пьет воду);

б) субъект + место действия: «*Баба кеся тут*» (бабушка сидит тут в кресле), «*Собатя доми*» (собака лежит возле домика).

2) Предложения, в которых вместо глагола настоящего времени употребляется инфинитив: «*Мати баду пить*» (мальчик пьет воду).

В речи детей появляются предложения, в которых подлежащее (название лица или предмета) согласуется со сказуемым (глаголом) в 3-м лице единственного числа настоящего времени. «*Мати ативаися*» (мальчик одевается), «*Мама сот пате*» (мама шьет платье).

Н.С. Жукова отмечает, что одни дети могут согласовывать подлежащее и сказуемое во множественном числе: «*Дети игают, гуяют*» (дети играют, гуляют). Тем не менее очень часто при согласовании подлежащего и сказуемого в 3-м лице множественного числа возникают затруднения, особенно если глаголы во множественном числе оканчиваются на -ат (-ят): «*Мали сплют*» (мальчики спят). Речь других детей характеризуется несогласованностью глаголов с подлежащим. В этом случае глаголы употребляются детьми или в форме инфинитива, или в неизменяемой форме, так как усваивается только основа глагола: «*Деватя кутя*» (девочка кушает) [13].

А.Н. Гвоздев отмечает, что при нормальном развитии речи ребенок за короткое время усваивает из языка взрослых, а затем конструирует самостоятельно многие типы предложений. Старые типы аграмматичного предложения быстро исчезают [6]. У детей с аномальным ходом развития речи аграмматичные конструкции могут держаться еще очень долго. Кроме того, по обретенным моделям продолжают строиться предложения из вновь усваиваемых ребенком слов.

Отсутствие грамматической связи между словами, искажения ритмико-слоговой структуры слов и грубые искажения и замещения звуков делают сугубо автономной речь таких детей, которая не может служить им средством общения.

По мнению Р.И. Лалаевой для детей с недоразвитием речи значительные трудности представляет разграничение падежей: они либо совсем опускают флексии слов, либо употребляют на месте одних падежных окончаний окончания другого падежа. В случаях тяжелого недоразвития речи дети не

усваивают синтаксического значения падежа: «*Ест супу*» (вместо: ест суп ложкой). В случаях менее глубокого недоразвития речи при относительно усвоенных флексиях отмечается смешение падежных окончаний в пределах значения одного падежа: «ложком», «домы», «деревы» и т.д., что наблюдается и при нормальном развитии детской речи, но, разумеется, в гораздо меньшей степени [43].

У детей третьего уровня речевого развития, владеющих аграмматичной фразовой речью, появляется стремление к усложнению предложения, что выражается в хаотичном наборе простых предложений, соединенных без всякого смысла союзами и, а, потом, потому и т.д.

Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения.

В самостоятельной речи отмечается меньшее число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако имеют место трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые.

На этом этапе дети могут строить по сюжетным картинкам простые предложения, согласовывая подлежащее и сказуемое в 3-м лице единственного и множественного числа. При ответах на вопросы и в беседе они пользуются словоизменениями: «*молотом*» (молотком), но «*лоти*» (ложкой), «*дай лоти*» (дай ложки). Во множественном числе многие существительные употребляются

с окончанием -и: «*помидои*» (помидоры), прилагательные, согласованные с существительными: «*татий помидой*» (красный помидор).

Проявления аграмматизма на этом этапе особенно разнообразны: это искаженные формы слов, смешение падежей, опускание главных членов предложения, а также употребление прилагательных без флексий («*каси масина*»).

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются особенности в построении предложений разных видов, которые проявляются как в семантической, так и в поверхностной структуре построения фраз. Нарушения семантической структуры предложений у детей с ОНР проявляются в пропуске значимых компонентов высказывания (подлежащее, сказуемое), а иногда и в излишней усложненности конструкции. Наблюдается незаконченность предложений.

Нарушения поверхностной структуры предложения проявляются в аграмматизмах, ограниченном выборе синтаксических конструкций. Следует заметить также, что последовательность усвоения детьми различных элементов языка в норме и при аномалиях развития речи протекает в русле общих законов, но с разницей во временных критериях.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Изучение особенностей построения предложений детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилось на базе МКДОУ № 10, п/о Порошино, Камышловский р-н, Свердловской области. Обследованы 10 детей 5-5,5 лет, имеющих общее речевое недоразвитие, и 10 дошкольников того же возраста с нормальным развитием речи.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей старшего дошкольного возраста использовать различные виды предложений. Определялась способность детей к передаче содержания зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, своих жизненных впечатлений и собственного замысла. Исследование включало в себя 6 заданий.

1. Составление детьми предложений по пяти отдельным картинкам, на которых изображены простые действия (девочка прыгает через скакалку, бабушка поливает цветы из лейки, мальчик делает зарядку, котенок перелезает через забор, мальчик играет в мяч).

Задание предназначалось для выявления у детей умений построить фразу, адекватно передающую изображенное действие, т.е. предполагало решение определённой семантико-синтаксической задачи.

2. Составление предложения по трем картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса).

Задание было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

3. Составление предложений из начальных форм слов.

Данное задание использовалось с целью выявления у детей особенностей внутреннего программирования высказывания, умения согласовывать все слова в предложении грамматически и по смыслу.

4. Продолжение незавершенных высказываний (сложноподчиненных предложений), касающихся личного опыта детей.

Данное задание было направлено на выявление возможностей синтаксического прогнозирования, при этом учитывалось: соблюдение требуемой синтаксической схемы высказывания; выполнение «грамматических обязательств», заданных в первой части предложения; сохранение целостного смысла всего высказывания.

5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

При этом учитывалось умение детей правильно воссоздавать сюжетную ситуацию на основе сопоставления содержания отдельных картинок и передавать ее с помощью правильно построенных предложений.

6. Составление рассказа на близкую детям тему.

Задание было направлено на выявление особенностей владения детьми фразовой речью при передаче своих жизненных впечатлений.

При оценке выполнения данных заданий учитывались следующие показатели: степень самостоятельности при составлении предложений (самостоятельно, с небольшой помощью, при активном содействии экспериментатора); виды предложений, доступных ребенку; наличие аграмматизмов; количество слов, объединяемых ребенком в предложение; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету и др.) и поставленной речевой задаче.

Выполнение каждого из заданий оценивалось по трехбалльной шкале:

3 балла – задание выполнялось самостоятельно; в речи использовались сложные предложения; аграмматизмы отсутствовали; количество слов в

предложении 5 и более; ответы полностью соответствовали материалу и поставленной речевой задаче

2 балла – задание выполнялось с небольшой помощью экспериментатора; в речи преобладали простые распространенные предложения; аграмматизмы немногочисленны; количество слов в предложении – от 3 до 5; недостаточное смысловое соответствие исходному материалу и поставленной задаче

1 балл – задание выполнялось при активном содействии экспериментатора; в речи использовались простые нераспространенные предложения; большое число аграмматизмов; количество слов в предложении не превышало 2-3; ответы не соответствовали исходному материалу и поставленной задаче.

По результатам выполнения заданий дети были распределены на три группы в зависимости от уровня сформированности фразовой речи:

- 1) Высокий уровень (дети, набравшие от 84 до 108 баллов)
- 2) Средний уровень (дети, набравшие от 57 до 83 баллов)
- 3) Низкий уровень (дети, набравшие от 30 до 56 баллов).

Аграмматизмы, допущенные детьми при выполнении заданий, были разделены на 5 основных групп:

- 1) ошибки в употреблении предлогов;
- 2) ошибки в образовании предложно-падежных конструкций;
- 3) ошибки в употреблении именных словоформ;
- 4) ошибки в употреблении глагольных словоформ;
- 5) нарушение порядка слов в предложении.

2.2. Содержание и результаты эксперимента

При выполнении заданий у детей с общим недоразвитием речи отмечались трудности в смысловой организации высказываний, они часто нуждались в помощи экспериментатора. Самостоятельность при выполнении заданий уменьшалась по мере их усложнения. Так, с составлением предложений по картинкам (1 задание) 30% испытуемых с речевым недоразвитием справились самостоятельно, 50% – с небольшой помощью, и лишь 20% детей понадобилась активная помощь экспериментатора. В тоже время, с составлением рассказа по серии сюжетных картин (5 задание) ни один ребенок самостоятельно не справился, всем испытуемым понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

Часто выполнение заданий детьми не соответствовало поставленной речевой задаче и исходному материалу. Такие сложности возникли у всех испытуемых с общим недоразвитием речи (100%) при составлении рассказа по серии сюжетных картин и при составлении предложения по трем картинкам.

Наибольшие трудности у детей с речевым недоразвитием вызвало выполнение творческих заданий (составление рассказа по собственному опыту и по серии сюжетных картин). Ими было допущено большое количество ошибок, связанных с оформлением предложений: пропуски, нарушение порядка слов, неправильное согласование слов между собой, ошибки в образовании предложно-падежных конструкций и т.д.

Приведем результаты исследования по заданиям.

В первом задании детям нужно было составить предложения по картинкам, изображающим простые действия. Полученные результаты показали, что многие дети с общим недоразвитием речи испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной

фразы, в связи с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает ...?»).

Распределение аграмматизмов в речи детей при выполнении данного задания представлено в таблице 1.

Наиболее частыми ошибками были: нарушение порядка слов в предложении (90% детей) и ошибки в образовании предложно-падежных конструкций (80% детей). У большинства детей отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, например: «Бабушка...лейка... цветы поливает», «Мальтик зарядка делать», длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов и пропуски слов в предложении: «Она цветы... лейка льет», «Котенок... на забор». У 7 испытуемых из 10 наблюдалось (70%) сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера. У детей с нормальным речевым развитием данное задание трудностей не вызвало.

Таблица 1

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 1 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций	Ошибки в употреблении именных словоформ	Ошибки в употреблении глагольных словоформ	Нарушение порядка слов в предложении
60% детей	80% детей	40% детей	70% детей	90% детей

При выполнении второго задания – составление предложений по трем картинкам, у детей с речевым недоразвитием также возникли затруднения. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что сделала девочка?», только 2 испытуемых смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения

инструкции 4 детям не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев.

Распределение ошибок, допущенных детьми с общим недоразвитием речи, при выполнении второго задания представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 2 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций	Ошибки в употреблении именных словоформ	Ошибки в употреблении глагольных словоформ	Нарушение порядка слов в предложении
80% детей	70% детей	30% детей	80% детей	100% детей

Наибольшие трудности у детей возникли с правильным расположением слов в предложении: во всех фразах, составленных испытуемыми с речевым недоразвитием, нарушен порядок слов (100%). Частыми были ошибки в употреблении глагольных словоформ и предлогов (80%). При составлении предложений дети с общим недоразвитием речи пропускали необходимые элементы, неправильно связывали слова между собой, например: «Она лес ушла», «Девочка в лес... корзинка», «У девочки корзинка», «Она корзинка... пошла...» и т.д. Все дети контрольной группы успешно справились с данным заданием.

Следующее задание заключалось в составлении детьми предложений из начальных форм слов. Большинство испытуемых с общим недоразвитием речи (90%) не смогли адекватно его выполнить. Распределение аграмматизмов в речи детей при выполнении данного задания представлено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 3 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций	Ошибки в употреблении именных словоформ	Ошибки в употреблении глагольных словоформ	Нарушение порядка слов в предложении
70% детей	60% детей	70% детей	90% детей	90% детей

При выполнении данного задания детьми с речевым недоразвитием допускались многочисленные ошибки, наиболее частыми из которых были: нарушение порядка слов в предложении (90%) и ошибки в употреблении глагольных словоформ (90%). Попытки согласовать слова в предложении приводили к появлению разного рода аграмматизмов, добавлению лишних слов и пропуску важных смысловых компонентов, например: «Оля, кушать, ложка, суп.» – «*Оля кушает ложкой*»; «Мы, идти, если, автобус, нет.» – «*Мальчики идут, если автобуса нет по дороге*»; «*Мы идти, если нет автобус*» и т.д.

При выполнении четвертого задания (продолжение незаконченных высказываний), дети с нормальным развитием речи легко совмещали лексическую и грамматическую ориентировки, чтобы составить адекватное по смыслу и грамматически правильное предложение. Они легко переключались с позиции говорящего (взрослого, думающего о ребенке) на позицию слушающего (ребенка, о котором говорит взрослый). Это вызывало своевременное изменение лица глагола в конструкции, предложенной экспериментатором, например: «Когда ты был маленьким, то...» – «*Я много спал*»; «*Я не умел сам одеваться*». Все дети контрольной группы справились с этим заданием.

Дети с общим недоразвитием речи использовали только одну из упомянутых ориентировок, не учитывая другую. Это приводило к появлению в их речи аграмматизмов (таблица 4).

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 4 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций	Ошибки в употреблении именных словоформ	Ошибки в употреблении глагольных словоформ	Нарушение порядка слов в предложении
50% детей	80% детей	70% детей	90% детей	70% детей

Таким образом, большинство ошибок, допущенных детьми при выполнении четвертого задания, связаны с употреблением глагольных словоформ (90%) и образованием предложно-падежных конструкций (80%). Затруднения при переходе от позиции говорящего к позиции слушающего способствовали появлению в речи детей с общим речевым недоразвитием аграмматизмов, которые чаще касались согласования частей в сложном предложении, чем отдельных слов, например: «Когда ты будешь большой, ты...» – «*Когда ты будешь большѐй, ты... в сѣкола*»; «*Когда ты будешь большой, ты... сама есть, раздеваться, одеваться*» и т.д.

Выполнение пятого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок вызвало у детей с общим недоразвитием речи значительные трудности, в то время как дети контрольной группы успешно справились с ним.

Составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых с речевым недоразвитием, несмотря на предварительный разбор содержания каждой из картинок. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинки к другой (затруднение в самостоятельном продолжении рассказа, подборе необходимых слов и т.д.).

При выполнении данного задания детьми были допущены многочисленные ошибки. Распределение аграмматизмов представлено в таблице 5.

Таблица 5

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 5 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций	Ошибки в употреблении именных словоформ	Ошибки в употреблении глагольных словоформ	Нарушение порядка слов в предложении
90% детей	100% детей	80% детей	90% детей	100% детей

Максимальное количество ошибок при выполнении данного задания у детей с общим недоразвитием речи возникло при образовании предложно-падежных конструкций (100%); у всех испытуемых были ошибки, связанные с неправильным расположением слов в предложении (100%). Так, в рассказах многих детей присутствовали предложения с пропусками моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа – медведя), что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие высказываний изображенному сюжету. В рассказах, составленных 3 детьми (30%), предложения сводились к простому называнию действий персонажей, например: «Он прыгал... Заяц лезет...Лестница...Заяц принес...Он сел...Заяц достал...а потом съел».

Результаты выполнения пятого задания свидетельствуют о том, что у многих детей с общим недоразвитием речи возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Один ребенок, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. В большинстве случаев рассказ сводился к ответам

на вопросы и терял характер связного повествования, при этом в нем преобладали простые нераспространенные предложения, например: *«Заяц тут не достал... Он принес лестница... Там попробовал... Морковь не смог... Заяц сел... Снеговик растаял... Заяц достал... И съел...»* и т.д.

Шестое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «Наша группа» – ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой речью при передаче своих жизненных впечатлений. Детям предлагалось рассказать о том, что находится в группе; чем занимаются в группе дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия.

Анализ рассказов показал, что у большинства детей с общим недоразвитием речи фразовые ответы часто заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий. У 4 человек (40%) фразовые ответы составили лишь 14% от общего числа высказываний. При составлении рассказов дети использовали преимущественно короткие нераспространенные фразы – в 2-4 слова, например: *«Игрушки, ковер... Играем... в дочкиматери... Мы делили подарки...»*. Высказывания детей с нормальным речевым развитием состояли из 5-7 слов, они были развернутыми, включали пояснения, уточнения, например: *«У нас в группе есть игрушки, цветы, аквариум. В аквариуме живут рыбки, мы их кормим. В группе мы играем в «Съедобное – несъедобное», в игрушки. Еще мы рисуем и лепим из пластилина»*.

Сложные предложения в рассказах детей с речевым недоразвитием, составили всего 3%. Отмечались многочисленные ошибки в оформлении как простых, так и сложных предложений (таблица 6).

Таблица 6

Распределение аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи по результатам выполнения 6 задания

Ошибки в употреблении предлогов	Ошибки в образовании предложно-	Ошибки в употреблении именных	Ошибки в употреблении глагольных	Нарушение порядка слов в предложении
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

	падежных конструкций	словоформ	словоформ	
90% детей	80% детей	60% детей	100% детей	100% детей

Большинство ошибок при выполнении данного задания было допущено детьми при употреблении глаголов (100%) и предлогов (90%). При составлении предложений все испытуемые искажали их структуру (100%): нарушали порядок слов, часто пропускали глаголы, предлоги, например: «*Мы жмурки играем... где завязаны*», «*Мы еще исовали... потом там доску весили*» и т.д. Дети контрольной группы использовали сложные предложения чаще (17%), не допуская ошибок в их построении.

По итогам выполнения заданий в соответствии с набранным числом баллов все дети были отнесены к низкому, среднему или высокому уровню сформированности фразовой речи.

Таблица 7

Сравнение детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием по уровню сформированности фразовой речи

Уровень сформированности фразовой речи	Дети с общим недоразвитием речи	Дети с нормальным речевым развитием
Высокий	-	80%
Средний	40%	20%
Низкий	60%	-

Как видно из таблицы 7, большинство из обследованных детей с речевым недоразвитием находится на низком уровне развития фразовой речи (60%) и лишь 40% из них – на среднем, в то время как среди детей с нормальным речевым развитием 8 человек находятся на высоком уровне (80%) и 2 – на среднем (20%).

Таким образом, можно сделать вывод о наличии у детей с общим недоразвитием речи серьезных нарушений при построении высказываний на уровне фразы. Составленные ими предложения характеризовались крайней бедностью используемых языковых средств, наличием грубых аграмматизмов.

Наибольшие трудности у детей вызвало выполнение заданий творческого характера, так при составлении рассказов наблюдались нарушения в логико-смысловом построении сообщения, на уровне программирования и контроля за реализацией высказывания. Были выявлены недостатки в языковом оформлении сообщения – нарушения связности повествования, лексические затруднения, различные аграмматизмы.

ГЛАВА III. РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ СИНТЕТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация формирующего эксперимента

Выводы, сделанные нами по результатам проведенного исследования, позволили определить содержание специальных дополнительных разделов логопедической работы по построению предложений у дошкольников с речевым недоразвитием. Так как в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что простое двусоставное предложение усвоено детьми достаточно хорошо, наша работа строилась с учетом того, что у детей необходимо было закрепить знания о построении распространенного простого предложения, научить пользоваться всеми видами сложных предложений.

Занятия по формированию умений строить предложения мы проводили с экспериментальной группой, состоящей из 5 детей с ОНР. В контрольной группе занятия проводились традиционным способом согласно перспективному плану.

В своей работе мы опирались на систему работы по поэтапному формированию устной речи дошкольников с ОНР (авторы Жукова Н.С., Филичева Т.Б.), систему занятий по формированию устной речи (авторы Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.), методику работы по формированию грамматического строя речи (авторы Серебрякова Н.В., Зорина С.В.).

Мы выделили следующие разделы работы:

1 этап: предложение из нескольких слов (3-5 слов).

Данный этап включал в себя обучение детей правильному построению предложений из 3-5 слов, обучение первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов, формирование простейших навыков связной речи.

2 этап: простое распространенное предложение (5-7 слов).

Этап включал отработку отдельных словосочетаний и расширение ранее усвоенных детьми типов предложений.

3 этап: предложение с однородными членами

Этап включал работу над обобщающими понятиями, обучение детей построению предложений с однородными подлежащими, с однородными сказуемыми.

4 этап: сложное предложение

Этап включал себя обучение детей построению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, продолжение работы по словоизменению.

Обозначенные разделы логопедического воздействия реализовывались в ходе следующего этапа нашей работы. Он был представлен обучающим экспериментом, проводившимся с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

3.2. Содержание эксперимента

В нашем эксперименте на первом этапе 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, закрепить навык словоизменения существительных и глаголов, дать элементы связной речи.

Логопедическая работа данного этапа обучения была направлена на то, чтобы научить детей составлять простые предложения разных типов из 3-5 слов. При этом необходимо было научить детей выражать связь между словами с помощью «главенствующих» окончаний с правильным фонетическим

оформлением этих окончаний. На этом этапе мы допускали опускание предлогов детьми. Такое опускание предлогов во всех положениях допустимо потому, что при нормальном развитии речи служебные слова дети усваивают позже всех знаменательных частей речи: существительных, глаголов, наречий, прилагательных. Известно, что опускание предлогов и неверное их употребление особенно характерно для детей с общим недоразвитием речи. Тем не менее мы во всех предложных конструкциях подвели ребенка к употреблению предлога по аналогии, для чего неоднократно задавались вопросы типа: на чем? в чем? под чем? у кого? и т.д. С этой же целью давались двусишья для заучивания, в которых предлог попадает в размер стиха, что способствовало его лучшему вычленению и запоминанию.

На этом этапе мы закрепляли у детей навыки словоизменения. Формирование грамматических форм существительных и глаголов, затем и остальных частей речи обеспечивалось не только тем, что детьми отрабатывались определенные грамматические формы слов, а главное, тем, что различные формы одного и того же слова противопоставлялись друг другу.

Работа по словоизменению проводилась на словах, в которых дети сохраняли интонационно-ритмический рисунок, т.е. количество слогов в изменяемом слове. Кроме того, первоначально использовались только продуктивные формы словоизменения.

Непременным условием при обучении детей составлению предложений из 3-5 слов являлась ясность и конкретность значения каждого члена предложения. При необходимости мы корректировали вопросами (там, где это можно) порядок слов в предложении, следили за тем, чтобы дети при составлении предложений не опускали глагол и употребляли его в нужной форме, согласуя его в числе и лице с существительным.

Сначала мы ставили одни и те же вопросы, чтобы однородность значения падежа облегчила ребенку его усвоение. Например, для усвоения переходности

действия, выраженного винительным падежом, задавали детям однотипные вопросы, требующие ответа с употреблением существительного в винительном падеже единственного числа: «Что кушает мальчик? А что пьет девочка?» Аналогично ставились вопросы к дополнению, выраженному дательным падежом, обозначающему лицо, для которого совершается действие, и творительным падежом, обозначающему орудие действия, и т.д.

После того, как детьми были усвоены предлагаемые конструкции, мы ставили различные вопросы, например: «Кто это?» – «Мальчик». – «А что он делает?» – «Пьет». – «А что он пьет?» – «Молоко». – «А из чего он пьет?» – «Из кружки» и т.д.

Если на первых этапах выполнения заданий однословные ответы детей вполне допустимы, то в последующем от ребенка требовалось обязательное проговаривание всего предложения (синтаксического стереотипа) с правильным его грамматическим оформлением, при этом надо было помнить, что детям с общим недоразвитием труднее грамматически правильно оформить второе зависимое от глагола слово, чем первое, например: «Девочка гонит козу прутом».

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

На данном этапе работы предлагались следующие виды заданий:

Задание 1. Научить детей отвечать на вопросы: «Кто это? Что он (она) делает? Что?», после чего составить предложения по моделям.

а) «им. п. + согласованный глагол + прямое дополнение» (форма вин. п. совпадает с формой им. п.).

пьет: чай, молоко, кофе.

Ест: суп, мясо, хлеб, арбуз, яблоко.

Лепит: шарик, грибок, домик, цветок.

Несет: мяч, кубик, мешок, самолет.

б) «им. п. существительного + согласованный глагол + прямое дополнение» (форма вин. п. имеет окончание -у).

ест: кашу, котлету, лапшу.

Пьет: воду.

Несет: лейку, банку, куклу.

Лепит: утку, кошку, машину;

Ловит: бабочку, муху, козу.

Задание 2.

Научить детей составлять предложения из четырех слов по модели: «им. п. существительного + согласованный глагол + два зависимых от глагола падежа (вин. п. ед. числа + дат. п. ед. числа)».

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

Кому папа читает книгу? – Вове, девочке, Оле.

Кому мама дает конфету? – Дочке, девочке.

Кому Вова дает сахар? – Собаке, Жучке.

Кому мальчик несет очки? – Бабушке, дедушке.

Кому Оля шьет платье? – Кукле, Тане.

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

Кому девочка бросает мяч? – Девочке, мальчику и т.д.

Задание 3. Предложить детям сравнить пары сюжетных картинок и составить по ним предложения.

Кошка сидит под стулом. – Кошка сидит на стуле.

Мяч лежит под столом. – Мяч лежит на столе.

Собака лежит под крыльцом. – Собака лежит на крыльце.

Птичка сидит под кустом. – Птичка сидит на кусте.

Белка сидит под елкой. – Белка сидит на елке.

Задание 4. Научить детей отвечать на вопросы о направленности совершаемого действия (конструкции с предлогом к);

а) по демонстрируемым действиям («К кому подошел Вова?»);

б) по сюжетным картинкам.

Задание 5. По сюжетным картинкам выучить с детьми следующие выражения:

а) *едет, катается на* + предл. п. ед. ч. (машине, самолете, осле, коне, самокате, велосипеде и т.д.);

б) *катается на* + предл. п. мн. ч. (лыжах, санках, коньках, качелях);

в) *играет в* + вин. п. (мяч, куклы, прятки, кубики и т.д.).

Кроме того, на данном этапе велась работа над обучением детей словоизменению существительных мужского и женского рода (типа *стол* и *рыба*) в пределах всех падежей единственного и множественного числа, а также изменению отдельных, хорошо знакомых глаголов по числам.

Таким образом, логопедическая работа, предусмотренная этим этапом, была направлена на овладение детьми элементарной разговорно-бытовой речью, т.е. речь их должна была приобрести коммуникативную функцию.

На следующем этапе обучения мы своей целью ставили расширение объема простого предложения до 5-7 слов.

Прежде чем научить составлять предложения из 5-7 слов, в состав которых входят определения и различные обстоятельства, мы предварительно отработали с ними отдельные словосочетания, например: «прилагательное + существительное» или «наречие (много) + родительный падеж множественного числа существительного» и т.д. Затем новыми словосочетаниями расширили ранее усвоенные детьми типы предложений.

Предлагались следующие виды заданий:

Задание 1. Закрепить правильное употребление детьми следующих словосочетаний:

1) «наречие *много* + род. п. мн. числа существительных на -ов» .

2) «предикативное слово *нет* + род. п. мн. числа существительных на -ов».

Шар – много шаров барабан – нет барабанов

Кубик – много кубиков самолет – нет самолетов

Гриб – много грибов танк – нет танков

Игровой прием:

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

«Дополни и скажи» Логопед называет предложение, не заканчивая его. Дети должны вставить по смыслу нужное слово, поставив его в соответствующем падеже и числе. Например, логопед говорит предложение:

В небе летит самолет, а на аэродроме стоит много... (*самолетов*).

В комнате стоит один стол, а на фабрике делают много... (*столов*).

Если эта работа будет вызывать у детей затруднения, можно на первых занятиях использовать для опоры соответствующие картинки.

Задание 2. Научить детей по аналогии с вопросами чей? или чья? правильно отвечать, согласуя местоимения *мой, моя* с существительными.

Примерный лексический материал:

Моя – машина, кукла, картинка, коляска, книга, лесенка, груша, слива, морковь, свекла, редиска, лента и т.п.

Мой – мяч, кубик, подъемный кран, танк, пароход, шар, самолет, стол, стульчик, велосипед, обруч, лук, помидор, карандаши т.п.

Задание 3. Научить детей согласовывать определения с теми словами, к которым они относятся, составить с проработанными словосочетаниями предложения.

а) Назвать величину предметов:

Этот дом большой. А этот домик какой?

Девочка большая. А кукла какая? и т.д.

б) Назвать вкус предметов:

Сахар сладкий, соль соленая, лимон кислый, лекарство горькое и т.д.

в) Назвать цвет предметов:

Красный, желтый, синий, черный, белый, зеленый (кубик); красная, желтая, синяя, черная, белая, зеленая (лента).

Задание 4. Научить детей самостоятельно по аналогии подбирать определения к предметам.

Примерный лексический материал:

Снег белый. А зайчик зимой какой?

Летом ствол сосны рыжий. А белочка какая?

Летом трава зеленая. А кузнечик какой? и т.д.

После того, как закрепили умения детей строить простые предложения из 5-7 слов, переходим к следующему этапу работы – обучению детей построению предложений с однородными членами.

Логопедическую работу над однородными членами предложения целесообразно связать с работой над обобщающими понятиями. Если согласование прилагательных с существительными в именительном падеже усваивается детьми без особых трудностей, можно предложить им

согласовывать прилагательные с существительными в косвенных падежах единственного числа.

Использовали следующие виды заданий.

Задание 1. Составить с детьми предложения с однородными сказуемыми.

Игровой прием к заданию:

«Вспомни и назови». Дети выбирают водящего. Логопед тихо, чтобы никто не слышал, дает ему задание. Тот начинает его выполнять, а остальные дети очень внимательно следят за тем, что делает водящий, какие он взял предметы. После выполнения задания один ребенок должен назвать ряд действий, которые выполняет водящий. Выигрывает тот, кто наиболее точно и правильно расскажет, что делал водящий. Например:

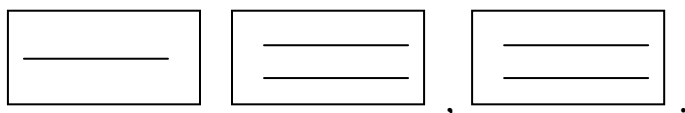
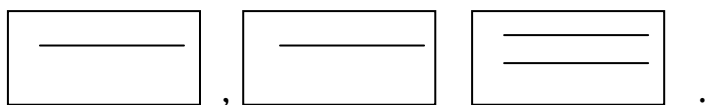
Вова встал, подошел к столу, взял ножницы, взял цветную бумагу и стал вырезать кружок.

Наташа открыла ящик, достала красный карандаш, бумагу и нарисовала дом.

Задание 2. Составить предложения по картинкам и данным схемам.

Примерный перечень картинок: кошка лежит, умывается; астра, георгин цветут; мальчик сидит, ест; машина, автобус едут и т. п.

Схемы:



Схемы могут иметь любой другой вид (картинный, геометрический), аналогично тем, которыми логопед пользуется на занятиях.

Затем мы приступили к формированию сложного предложения (сложноподчиненного и сложносочиненного).

После того, как дети научились правильно составлять простые предложения с однородными членами, мы начали обучать их составлять разные виды сложного предложения. Логопедическую работу над сложным предложением мы начали со сложносочиненного предложения, а затем перешли к сложноподчиненному.

При обучении детей правильному синтаксическому и грамматическому построению сложного предложения хорошо использовать вопросно-ответную форму речи, а поэтому на первых этапах работы от детей мы требовали только проговаривание второй части сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос. Например: «Почему мишка сидит такой грустный?» – «Потому, что он устал».

В дальнейшем сложное предложение проговаривалось все целиком. Необходимо следить за правильным синтаксическим и грамматическим оформлением всего предложения и особенно его подчинительной части, так как в придаточном предложении дети опускают то вторую часть союза, то подлежащее.

Использовали следующие виды заданий:

Задание 1. Научить детей составлять предложения, из которых первое предложение начинается словом *сначала*, а второе предложение начинается словами *а потом*.

Примерный лексический материал.

Сначала надо разобрать постель, а потом лечь спать.

Сначала надо вымыть ноги, а потом идти спать. Сначала надо почистить зубы, а потом умыться. Сначала надо вымыть посуду, а потом ее вытереть. Сначала надо надеть пальто, а потом варежки. Сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить.

Задание 2. Научить детей составлять предложения с разделительным союзом *или*.

Игровые приемы.

«Сам не знаю, что буду делать». На столе выставлены различные предметы для игр (сачок, бубен, карандаш, бумага, прыгалки, куклы, флажки, коляска, совочек, формочки). Каждый из детей, ознакомившись с этими игрушками, выбирает себе две из них. При этом каждый должен рассказать, что он собирается делать. Например, вызванный ребенок выбрал мяч и сачок. Он говорит: «У меня мяч и сачок. Я буду или играть в мяч, или ловить бабочку сачком». Другой ребенок говорит: «Я взяла ведро с формочками и куклу с коляской. Я буду делать куличики из песочка или катать куклу в коляске». Далее логопед предлагает детям либо выбрать одну игрушку, либо сказать, что ребенок будет делать сначала, а что потом.

«Или-или». Дети проговаривают и стараются запомнить все предметы, разложенные на столе. Все закрывают глаза, а водящий в это время берет предметы со стола (например, карандаш и пластилин) и выходит. Логопед просит детей открыть глаза, внимательно посмотреть, какие предметы исчезли, и догадаться, что за дверью делает водящий. Ответы детей (в зависимости от исчезнувших предметов) могут быть разными: «Вова рисует или лепит из пластилина...». Аналогичная работа проводится и с другими предметами. Эта игра всегда вызывает интерес у детей, она воспитывает внимание, память и учит анализировать и делать простейшие обобщения.

Задание 3. Научить детей грамматически правильно отвечать на вопрос почему?

Примерный лексический материал.

Мама взяла зонтик, потому что на улице шел дождь. У Вовы заболело горло, потому что он ел снег. Девочка заплакала, потому что упала и ушибла ногу. Дети легли спать, потому что было уже поздно.

Игровой прием:

«Скажи, почему ты выбрал(а) эту игрушку?» На столе лежат различные игрушки: мяч, прыгалки, сачок, кукла и т.п. Ребенок выбирает игрушку и отвечает на вопрос другого, почему он ее выбрал, например: «Я взял (выбрал) сачок, потому что хочу ловить бабочек»; «Я взяла куклу, потому что она мне понравилась».

Задание 4. Научить детей элементарно передавать чужую речь с помощью союза *что* и придаточного предложения из двух-трех слов.

Игровой прием.

«Что тебе сказали по телефону?» Логопед или кто-либо из детей просит по телефону (шепотом) своего товарища о чем-либо или сообщает что-то ему в форме простого предложения из 3-4 слов, например: «Вова, принеси мне книгу» или: «Сегодня плохая погода». Тот, кому «звонили» по телефону, должен громко ответить, что ему сказали, например: «Коля сказал, чтобы я принес книгу. Он сказал, что сегодня плохая погода».

Задание 5. Научить детей правильно строить сложноподчиненные предложения, в которых главным предложением является оборот речи *я хочу*, а подчиненным – выражение желания через союз *чтобы* + им. п. существительного + согласованный глагол + зависимый от глагола падеж.

Игровой прием:

«А что ты хочешь?» Дети приносят свои любимые игрушки и раскладывают на столе. Потом все садятся в полукруг и по вызову логопеда дают друг другу задания в такой форме:

Я хочу, чтобы Вова взял мяч и играл в футбол.

Я хочу, чтобы Саша взял клюшку и играл в хоккей.

Вызванный ребенок берет нужный предмет и отвечает, почему он его взял. Например:

Я взял клюшку, чтобы играть в хоккей.

Я взял мяч, чтобы играть в футбол.

Я взял сачок, чтобы ловить бабочек.

В течение всего этапа мы учили детей сопоставлять грамматические формы глагола (числа, лица, рода, времени).

Предлагаемая логопедическая работа способствовала дальнейшему усвоению детьми категории числа, лица и рода у глаголов и у других частей речи (местоимений, существительных), которые им даются в словосочетаниях.

Особое внимание мы уделяли сопоставлению одних и тех же глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени. Чтобы научить детей дифференцировать совершающиеся действия, мы придавали им наибольшую конкретность, связав с хорошо знакомой ситуацией.

Рекомендуется как можно чаще употреблять наречия с глаголами настоящего времени (*сейчас, теперь, сегодня*), а наречия *давно, уже, вчера* – с глаголами прошедшего времени. Глаголы будущего времени сначала даются со вспомогательными словами *буду, будет, будем* и т.п.

При работе с глаголами постоянно обращалось внимание детей на правильное употребление грамматических форм глагола с помощью соответствующих вопросов, например: что делает? что делал(а)? что сделал(а)?, но что делают? что делали? и т.п.

Задание 1. Предложить детям заменить имена собственные (а потом нарицательные) личными местоимениями в 3-м лице.

Игровой прием к заданию:

«Как ты скажешь: он или она?» Занимается группа мальчиков и девочек. Каждый ребенок придумывает, какое действие он будет выполнять. Логопед говорит:

– Вова, показывай, что ты будешь выполнять.

Вова берет ручку и бумагу, пишет письмо. Логопед спрашивает:

– Что делает Вова?

– Вова пишет письмо, – отвечают дети. Логопед спрашивает: – Как сказать про Вову по-другому, не называя его имени? – Он пишет письмо.

Задание 2. Научить детей правильно употреблять местоимения с предлогом *у меня, у тебя, у нее, у него*.

Игровой прием к заданию:

«Угадай у кого»? Логопед выбирает двух детей. Одному предлагает выйти из комнаты, а потом войти и найти спрятанный предмет. Другому предлагает спрятать предмет у кого-либо из детей. Водящий обращается к тому, кто спрятал предмет: «У тебя?», затем, указывая на детей, спрашивает: «У него? У нее?».

Тот, у кого оказался предмет. Становится водящим.

Задание 3. Предложить детям сравнить два одинаковых действия, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется.

Примерный лексический материал

есть – съел	читает – прочитал
пьет – выпил	копает – выкопал
несет – принес	пишет – написал
рисует – нарисовал	моет – вымыл
поливает – полил	вытирает – вытер

Игровой прием к заданию:

«Спроси правильно». Перед логопедом и ребенком находятся предметы: колесо, ванночка, книга, лопата, мыло, полотенце, коска, стакан с водой, карандаш.

Ребенок должен выбрать любой предмет из приготовленных и выполнить с ним действия, например взять лопату и имитировать выкапывание ямы. При этом он должен четко и громко сказать, что он делает, например:

– Я копаю яму. Я мою руки. Я пью воду.

Логопед говорит:

- А теперь ты уже выполнил это действие.
- Я уже выкопал(а) яму. Я уже вымыл(а) руки. Я уже выпил(а) воду, – говорит ребенок.

Дети должны правильно задать вопросы действующим лицам, например: «Вова, что ты делаешь? Людмила Николаевна, а вы что делали?»

В итоге этого этапа обучения дети овладели грамматически правильной обиходно-разговорной речью.

3.3. Сравнительный анализ результатов обучения

Для проверки результативности нашей экспериментальной работы мы провели контрольный эксперимент по исследованию построения предложений у детей с речевым недоразвитием дошкольного возраста. Мы обследовали 10 дошкольников с ОНР 3 уровня. Пять из них занимались с нами по экспериментальной программе, разработанной с целью формирования умения в речи строить разные виды предложений, другие пять детей занимались с логопедом по стандартной программе, предусмотренной в детском учреждении.

В контрольном эксперименте детям были даны задания аналогичной степени трудности, как и в констатирующем эксперименте, но на другом речевом материале.

По итогам обследования были получены следующие результаты.

В первом задании дети составляли предложения по картинкам, изображающим простые действия. Результаты, полученные после обучающего эксперимента, показали, что дети ЭГ составляли самостоятельное высказывание на уровне простой законченной фразы. Дошкольники КГ по-прежнему иногда нуждались в вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает ...?»).

Распределение аграмматизмов в речи детей при выполнении данного

задания представлено в таблице 8. По одной ошибке в ЭГ дошкольники сделали в следующих случаях: нарушение порядка слов в предложении (20% детей) и ошибки в образовании предложно-падежных конструкций (20% детей), употребление глагольных и именных словоформ. Почти не отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении. У 1 испытуемого из 5 наблюдалось (20%) сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера. У детей КГ ошибки совершались по тем же критериям, но более часто. У одного ребенка также наблюдалось сочетание трудностей средней степени тяжести смыслового и синтаксического характера.

При выполнении второго задания (составление предложений по трем картинкам), у детей с речевым недоразвитием ЭГ возникли небольшие затруднения, однако почти все дети (4 человека) смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Одному ребенку задание объяснялось повторно, и после повторения инструкции ему не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев.

Распределение ошибок, допущенных детьми ЭГ и КГ при выполнении второго задания, представлено в таблице 8.

Порядок слов в предложении был нарушен только у одного испытуемого (20%). В констатирующем эксперименте нарушения были отмечены у 100% детей. Отмечались ошибки в употреблении глагольных словоформ (20%), падежных конструкций (20%).

Дети КГ справились с заданиями лучше, чем в констатирующем эксперименте, однако динамика была не такой явной, как у дошкольников ЭГ.

Отмечено, что наибольшее количество ошибок дошкольники совершали при образовании падежных конструкций с предлогами, при употреблении глагольных словоформ и в порядке слов в предложении.

Следующее задание заключалось в составлении детьми предложений из начальных форм слов. Большинство испытуемых двух групп в начале работы (90%) не смогли адекватно его выполнить. После проведения обучающего эксперимента результаты заметно улучшились, особенно в ЭГ.

Распределение аграмматизмов в речи детей ЭГ и КГ при выполнении данного задания представлено в таблице 8.

При выполнении данного задания детьми ЭГ допускались ошибки, связанные с нарушением порядка слов в предложении (40%). В констатирующем эксперименте эта величина была равна 90%. Также допускались ошибки в употреблении глагольных словоформ, предложно-падежных конструкций, предлогов (по 20%).

В КГ ошибки на порядок слов в предложении сделали 3 ребенка из 5 (60%), также совершались ошибки в употреблении глагольных словоформ, предложно-падежных конструкций (по 2 чел., т.е. 40%), предлогов (20%).

При выполнении четвертого задания (продолжение незаконченных высказываний), дети ЭГ достаточно легко совмещали лексическую и грамматическую ориентировки и составляли адекватное по смыслу и грамматически правильное предложение. Они стали легче переключались с позиции говорящего на позицию слушающего, что вызывало изменение лица глагола в конструкции, предложенной экспериментатором. Дети КГ в данном задании показали низкие результаты, по-прежнему не смогли включиться в процесс смены лица говорящего (таблица 8).

Таким образом, количество ошибок, допущенных детьми ЭГ при выполнении четвертого задания, незначительны и связаны с употреблением именных и глагольных словоформ, образованием предложно-падежных конструкций, порядка слов в предложении.

Затруднения при переходе от позиции говорящего к позиции слушающего в КГ провоцировали появление в речи детей аграмматизмов, которые чаще

касались согласования частей в сложном предложении, например: «Когда ты вырастешь, ты...» – «Когда ты будешь большой, ты... сам машину ездить как папа» и т.д.

Выполнение пятого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок вызвало у детей двух групп определенные трудности. Это связано с тем, что рассказ уже является одним из видов монологической связной речи (пусть и с опорой на картинный материал), что является более сложным видом деятельности. Однако дошкольники ЭГ смогли составить краткий рассказ (по 1 предложению на каждую картинку), причем все предложения были правильно согласованы, не отмечалось пропусков главных членов предложения. предложения в основном были трехсловные, простые распространенные с употреблением различных предложно-падежных конструкций.

При выполнении данного задания детьми ЭГ и КГ были допущены следующие ошибки (таблица 8).

Максимальное количество ошибок при выполнении данного задания у детей с общим недоразвитием речи возникло в порядке слов в предложении (60%). Остальные виды ошибок были отмечены у двух испытуемых (40%). Также мы отметили, что практически не нарушалось смысловое соответствие высказываний изображенному сюжету.

Дети КГ задание 5 выполнили почти на том же уровне, что и в начале эксперимента, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию не только предложений, но и объединению их в связное речевое логически завершенное высказывание.

Шестое задание – составление рассказа на близкую детям тему («Наша группа»), как и в начале работы, ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой речью при передаче своих жизненных впечатлений. Данный вид рассказов по логико-смысловому и языковому оформлению был близок к описательному рассказу.

Анализ рассказов детей двух групп показал, что дети пока недостаточно владеют способностью к составлению описательных рассказов с опорой на личный жизненный опыт. В основном использовались простые распространенные предложения, в КГ часто наблюдались пропуски главных членов предложения, безличные или неопределенно-личные предложения.

Отмечались ошибки в оформлении как простых, так и сложных предложений (см. таблицу 8).

Таблица 8

Распределение аграмматизмов в речи детей ЭГ и КГ по результатам выполнения всех заданий

Номер задания	Ошибки в употреблении предлогов		Ошибки в образовании предложно-падежных конструкций		Ошибки в употреблении именных словоформ		Ошибки в употреблении глагольных словоформ		Нарушение порядка слов в предложении	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	0%	20%	20%	40%	20%	40%	20%	40%	20%	40%
2	0%	20%	20%	40%	0%	0%	20%	40%	20%	40%
3	20%	20%	20%	40%	0%	20%	20%	40%	40%	60%
4	0%	40%	20%	60%	20%	60%	20%	60%	20%	80%
5	40%	60%	40%	60%	40%	40%	40%	60%	60%	80%
6	20%	40%	40%	60%	20%	40%	40%	40%	60%	80%

Большинство ошибок при выполнении данного задания было допущено детьми двух групп определения порядка слов в предложении. Также в той или иной степени отмечались все остальные виды ошибок.

Был проведен сравнительный анализ количества допущенных ошибок по результатам обучающего эксперимента (рисунок 1).

Среднее количество ошибок при выполнении заданий

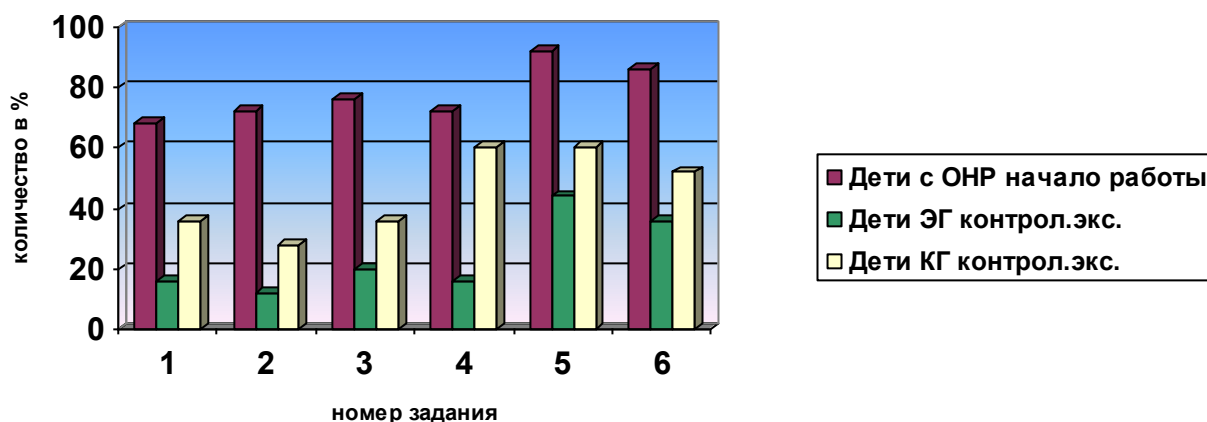


Рисунок 1. Среднее количество ошибок при выполнении заданий

По итогам выполнения заданий в соответствии с набранным числом баллов все дети были отнесены к низкому, среднему или высокому уровню сформированности фразовой речи.

Таблица 9

Сравнение детей с общим недоразвитием речи ЭГ и КГ по уровню сформированности фразовой речи

Уровень сформированности фразовой речи	Дети ЭГ	Дети КГ
Высокий	-	-
Средний	100%	60%
Низкий	0%	40 %

Как видно из таблицы 9, все обследованные дети ЭГ с речевым недоразвитием находятся на среднем уровне развития фразовой речи (100%), в то время как среди детей КГ 3 человека находятся на среднем уровне (60%) и 2 – на низком (40%).

Наглядно результаты выявления уровня сформированности фразовой речи приведены в рисунке 2.

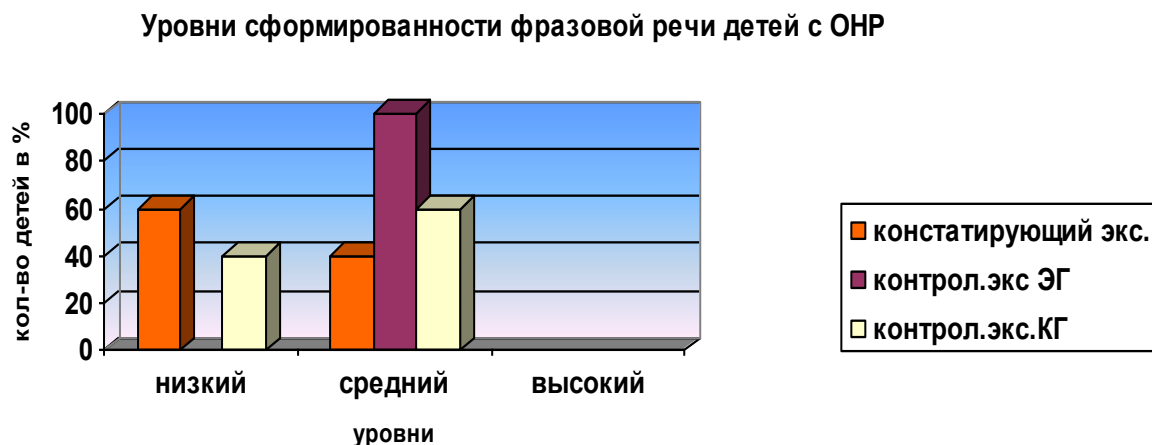


Рисунок 2. Уровни сформированности фразовой речи детей

Таким образом, можно сделать вывод о положительном эффекте применения разработанной системы упражнений, направленной на формирование у детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием умений употреблять в устной речи предложения различных типов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, овладение различными моделями предложений и способами связей слов внутри предложений подчиняется общим законам развития детской речи.

Исследовав теоретическую 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 в 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 конструкции. 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. Следует заметить также, что последовательность усвоения детьми различных элементов языка в норме и при аномалиях развития речи протекает в русле общих законов, но с разницей во временных критериях.

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

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

Грамматическое оформление предложений характеризуется и большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

Разработанная нами система заданий и упражнений, направленная на формирование умений строить предложения различных типов в речи детей, соответствовала данным этапам работы.

1 этап: предложение из нескольких слов (3-5 слов).

Данный этап включает в себя обучение детей правильному построению предложений из 3-5 слов, обучение первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов, формирование простейших навыков связной речи.

2 этап: простое распространенное предложение (5-7 слов).

Этап включает отработку отдельных словосочетаний и расширение ранее усвоенных детьми типов предложений.

3 этап: предложение с однородными членами

Этап включает работу над обобщающими понятиями, обучение детей построению предложений с однородными подлежащими, с однородными сказуемыми.

4 этап: сложное предложение

Этап включает себя обучение детей построению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, продолжение работы по словоизменению.

По итогам обучающего эксперимента мы увидели, что в случае, если эти особенности учитываются при проведении заданий и упражнений на формирование умения составлять распространенные предложения разных видов, 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / А.М. Бородич – М., 1984.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич – М., 1981.
4. Воробьева, В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. – 1990. – № 4.
5. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. / Л.С. Выготский – М., 1956.
<http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5310&a0=3>
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев – М., 1961.
7. Глухов, В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. –М., 1985.
8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов – М., 2004.
9. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова – М., 1985.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М., «Владос», 2004.
11. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова – М., 1972.
12. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко – М., «Просвещение», 1991.

13. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи. / Н.С. Жукова – М., 1994.
14. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. 2-е изд., перераб. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М., 1990.
15. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. Селиверстова В.И. – М., «Просвещение», 1981.
16. Кислова, Т.Р. Использование занимательного наглядного материала в обучении грамоте детей с нарушениями речи //Дефектология. – 1994. – № 6.
17. Крючков, С.Г. Современный русский язык. / С.Г.Крючков, Л.Ю. Максимов – М.: Просвещение, 1969.
18. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе. / В.В. Коноваленко – М., 1998.
19. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2004.
20. Курицына, А.М. Формирование связной речи у детей 5-6-летнего возраста с фонематическим недоразвитием речи //Дефектология. – 1998. – № 6.
21. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., «Владос», 2001.
22. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., «Владос», 2003.
23. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
24. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теория коммуникации // Синтаксис текста. – М., 1979.
25. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. 3-е изд. – М., 1993.

26. Лурия, А.Р. Язык и сознание /Под ред. Е. Д. Хомской. / – М., 1979.
27. Люблинская, А.А. Детская психология. / А.А. Люблинская – М., 1971.
28. Максаков, А.И. Учителе, играя. / А.И.Максаков, Г.А. Тумакова – М., «Просвещение», 1983.
29. Мелехова, Л.В. Речь дошкольника и ее исправление. / Л.В.Мелехова, М.Ф. Фомичева – М., «Просвещение», 1970.
30. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М., 1991.
31. Развитие речи детей дошкольного возраста /Под ред. Ф.А. Сохина. / – М., 1984.
32. Руднев, Н.Г. Синтаксис современного русского языка. / Н.Г. Руднев – М.: Высшая школа, 1968.
33. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова – М., «Педагогика», 1980.
34. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. / Е.И. Тихеева – М., «Просвещение». 1972.
35. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – № 5.
36. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста. / О.С. Ушакова – М., 1998
37. Ушакова, О.С. Конспекты занятий по развитию речи. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина – М., 1998.
38. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев – М., «Просвещение», 1977.
39. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина – М., «Просвещение», 1989.
40. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева – М., 1999.

41. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М., 1993.
42. Хватцев, М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. / М.Е. Хватцев – СПб, «Дельта», М., «Аквариум», 1996.
43. Хрестоматия по логопедии: в 2 т. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997.