**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 УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Студент _____ (подпись, дата) Купыра Яна Васильевна

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 предложений детьми с ограниченными возможностями здоровья по данным литературы**

1.1. Дети с ограниченными возможностями здоровья: понятие, классификации……..6

1.2. Предложение как единица связной речи. Виды предложений……..12

1.3. Особенности процесса построения предложений детьми с ограниченными возможностями здоровья ……...17

**Глава II. Экспериментальное изучение особенностей построения предложений детьми с ограниченными возможностями здоровья**

2.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения……..22

2.2. Результаты экспериментального исследования……...25

2.3. Выводы по исследованию……..32

**Глава III. Экспериментальная работа по формированию предложения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья**

3.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения……..36

3.2. Содержание эксперимента……...37

3.3. Сравнительный анализ результатов обучения…….54

**Заключение**……58

**Список литературы**……..……...61

# 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.

Затруднения в построении конструкции связной монологической речи, несформированность умений последовательно и достаточно полно излагать свои мысли характерны для речи детей с ограниченными возможностями здоровья.

В основу формирования правильной устной речи дошкольников положена такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития. Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и 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 и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой. Связь значащих слов в предложении определяет возможность выражения и понимания смысла речи. Поэтому построение грамматически оформленных предложений – кульминационный процесс формирования речи при ее недоразвитии.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, 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.

Из логопедической практики известно, что многие дети при своевременно оказанной им правильной логопедической помощи преодолевают свой дефект и в дальнейшем успешно обучаются в массовой школе.

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

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 ограниченными возможностями здоровья не становится меньше, наоборот, количество их увеличивается.

**Объектом** исследования выступает устная речь дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Предмет –** система упражнений по формированию умений строить предложения детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

**Цель** – разработать систему заданий и упражнений, по формированию

предложения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В начале своего исследования нами была выдвинута **гипотеза** о том, что построение предложений детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья имеет свои специфические особенности и специально разработанная система упражнений способствует формированию предложения у данной категории детей.

**Задачи:**

1. Проанализировать специальную литературу по данной теме.
2. Провести экспериментальное исследование по изучению особенностей построения предложений детьми с ограниченными возможностями здоровья и нормальным речевым развитием.
3. На основании выявленных особенностей разработать и опробовать систему упражнений и заданий по формированию предложения и проанализировать ее результативность.

**Методы исследования:** изучение специальной литературы, эксперимент констатирующий, обучающий, контрольный, количественный и качественный анализ данных.

# ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ДАННЫМ ЛИТЕРАТУРЫ

## 1.1. Дети с ограниченными возможностями здоровья: понятие, классификации

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [3].

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным [12].

По мнению Т.В. Егоровой дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [12].

Таким образом, в качестве универсального, собирательного, применяемого в широком смысле термина, обозначающего недостаток физической или психической сферы человека, сегодня принят термин ограничение (возможностей), в англоамериканской профессиональной речевой

среде – handicap (ограничение, препятствие). Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [2].

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций [6].

Нарушение, недостаток развития может возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, а может развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например, вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды, вследствие длительно текущего хронического заболевания. Недостаток, нарушение могут устраняться (полностью или частично) медицинскими и (или) психолого-педагогическими, социальными средствами или уменьшаться в своем проявлении [11].

В соответствии с разными профессиональными подходами к данному предмету и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

Так, в классификации А.Р. Маллера, основой которой является характер нарушения, недостатка, различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями:

- глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;
- незрячие;
- слабовидящие;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- лица с нарушением интеллекта;
- дети с задержкой психического развития (труднообучаемые);
- лица с тяжелыми нарушениями речи;
- лица со сложными недостатками развития [23].

Т.В. Егорова дает более обобщенную классификацию, в основе которой лежит группировка указанных выше категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма:

- телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания);
- сенсорные нарушения (слух, зрение);
- нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения) [12].

М. Варнок предложил классификацию, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций человека, но и степень их поражения. Это позволяет не только более тонко дифференцировать различные категории лиц с ограниченными возможностями, но и на основе этой классификации более точно определять характер и объем особых образовательных и социальных

потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии [11].

Исходя из этой классификации, можно с достаточно большой долей вероятности определить социально-значимые особые потребности того или иного человека с ограниченными возможностями и, соответственно, направления социальной реабилитации: ориентировка в окружающей физической и социальной среде, физическая независимость, подвижность, возможность различных видов деятельности, возможность занятости, возможность социальной интеграции и социально-экономической независимости.

К основным категориям детей, имеющим психическую патологию, относят:

- ✓ детей с умственной отсталостью;
- ✓ детей с эндогенными психическими заболеваниями;
- ✓ детей с реактивными состояниями, конфликтными переживаниями, астениями;
- ✓ детей с признаками задержки психического развития;
- ✓ детей с признаками психопатии [28].

Названные психические патологии у детей и подростков в зависимости от причин возникновения и тяжести проявления дефекта по-разному отражаются на формировании социальных отношений, познавательных возможностей, трудовой деятельности и по-разному сказываются на развитии личности [11].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер представляют следующие категорию:

1) дети с отклонениями в развитии, вызванными с органическими нарушениями ЦНС;

2) дети с отклонениями в развитии в связи с функциональной незрелостью ЦНС;

3) дети с отклонениями в связи с депривационными ситуациями [33].

Еще одна классификация предложена В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым:

1) дети с сенсорными нарушениями (зрения и слуха);

2) дети с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость и задержка психического развития);

3) дети с нарушениями речи;

4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

5) дети с комплексными, комбинированными расстройствами;

6) дети с искаженным (дисгармоничным) развитием [33].

Г.Н. Коберник и В.Н. Синев выделяют похожую классификацию, выделяя следующие группы:

1) дети со стойкими нарушениями слуховой функции (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);

2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);

3) дети со стойкими нарушениями интеллектуального развития на основе органического поражения центральной нервной системы;

4) дети с тяжелыми речевыми нарушениями;

5) дети с комплексными расстройствами;

6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

7) дети с задержкой психического развития;

8) дети с психопатическими формами поведения [33].

Как видно из приведенных примеров, некоторые подгруппы переходят из классификации в классификацию, иные представлены лишь в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

В настоящее время наибольшую популярность, приобрела классификация отклонений в развитии, предложенная В.В. Лебединским. Он выделяет шесть видов дизонтогенеза.

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие – полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т.д.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дифицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искаженное развитие – сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие – нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий [22].

Таким образом, диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей [11].

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех детей с ОВЗ, т.е. для каждой категории и внутри каждой категории детей с

ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, разработка вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванные тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования, а также ограничения в получении инклюзивного образования детьми с ОВЗ, достигшими к моменту поступления в школу уровня психического развития, сопоставимого с нормально развивающимися сверстниками [8].

## 1.2. Предложение как единица связной речи. Виды предложений

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 сообщения. 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. 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 неощущается 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.

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.

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 подсказывается 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.* Односоставные предложения в свою очередь подразделяются на номинативные, генитивные, инфинитивные, безличные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и определенно-личные.

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.

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.

## 1.3. Особенности процесса построения предложений детьми с ограниченными возможностями здоровья

Каждый период развития детской речи характеризуется определенными типами предложений, количеством слов в них, характером грамматических связей и т.п. Так, 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.

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. При этом одно и то же звукосочетание 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. 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, слово-предложение 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.

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.

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 одиеаи»* (мальчик рубашку надевает).

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 флективного оформления: *«титя»* (читает), *«писа»* (пишет), *«ови»* (ловит).

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 бабу»* (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). Более продвинутые в речевом отношении 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 менее продвинутых 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).

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. 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.

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 суну»* (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.

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 *«лоты»* (ложкой), *«дай лоты»* (дай ложки). Во множественном числе многие существительные употребляются с окончанием *и: «помидои»* (помидоры), прилагательные, согласованные с существительными: *«татий помидои»* (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, предложения представляют собой единицы связной речи, средство выражения и передачи мысли. Они характеризуются наличием ряда обязательных признаков и в соответствии с классификациями подразделяются на несколько видов. По результатам изучения литературы можно сделать вывод о том, что у большинства детей с общим недоразвитием речи имеются значительные трудности в построении предложений. Фразовая речь таких детей является недостаточно сформированной, что подтверждается исследованиями Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, В.А. Ястребовой и др. При построении фраз дети с речевым недоразвитием допускают многочисленные ошибки, пропускают слова, искажают структуру предложения.

# ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

## 2.1. Организация эксперимента, методики, условия проведения

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенностей построения предложений у детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с нормально развивающимися детьми одной возрастной категории.

Экспериментальное исследование проводилось в двух подготовительных группах детского сада, одна из которых логопедическая, для детей с ОВЗ. 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) 6-летнего возраста.

Для выявления уровней владения различными структурами простого предложения нами использовались следующие 2 серии заданий:

1 серия – Простое предложение:

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

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

Картинный материал: «Дедушка лежит на диване и читает газету», «Дети поют песни», «Мальчик рисует ракету».

Задание 2. Исследование умения составлять предложения с данными словами.

Инструкция: «Сейчас я скажу тебе два слова. А ты внимательно их послушай и составь предложение с этими словами».

Предлагаемые слова: лес, пошли; побежали, дождь, мама, цветы.

Задание 3. Исследование умения составлять предложение из заданного набора слов.

Инструкция: «Я скажу тебе несколько слов. А ты составь из них предложение. Другие слова брать нельзя».

Набор слов: «Взяли, корзинки, грибами, за, дети, и, пошли».

Задание 4. Исследование умения составлять предложения с однородными членами.

Инструкция: «Посмотри на картинки и ответь на мои вопросы».

Картинный материал: «Мама выполняет работу по дому», «Девочки играют в куклы».

Вопросы:

- Что делает мама дома?
- Что можно делать с куклой, когда играешь?

Задание 5. Исследование умения составлять предложения с использованием прилагательных.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопросы».

Картинный материал: «осень в лесу», «На столе сидят несколько кукол разного размера и в разной одежде».

Вопросы:

- Какого цвета осенью листья на деревьях?
- Какую куклу ты себе выберешь?

2 серия – Сложное предложение:

Задание 1. Исследование умения составлять предложение по двум картинкам.

Инструкция: «Посмотри на картинки, составь предложение, используя маленькие слова *а, но, и*».

Картинный материал: «На улице идет дождь», «Ребята гуляют на улице»;

«Свинья с поросенком», «Грач и маленький грачонок»; «Наступает осень», «Птицы летят на юг».

Задание 2. Исследование умения составлять сложное предложение из двух простых.

Инструкция: «Я скажу тебе два коротких предложения, а ты составь мне из них одно длинное, используя маленькие слова *а, и, но* »

Набор предложений: «Наступила зима», «Сильных морозов не было»; «Дети пришли в лес», «Они набрали много ягод»; «Мама проснулась», «девочка спит».

Задание 3. Исследование умения составить сложноподчиненное предложение по двум картинкам с союзами *потому что, так как, чтобы*.

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки и составь предложение по образцу: Дети побежали домой, потому что пошел дождь».

Картинный материал: «Мальчик испугался и спрятался», «Большая собака лает».

Задание 4. Исследование умения составить сложноподчиненное предложение из двух простых предложений с союзами *потому что, так как, чтобы*.

Инструкция: «Я скажу тебе два коротких предложения, а ты составь мне из них одно длинное, используя слова *потому что, так как, чтобы*».

Набор предложений: «Дети пришли в магазин», «Детям надо купить продукты».

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,

оказывается помощь в выполнении задания наводящими вопросами или (и) уточнениями педагога.

- 1 балл – ответы ребенка не соотносятся с вопросами педагога, допускается повторение вопроса или слов задания без наличия ответа, непонимание смысла задания.
- 0 баллов – ребенок не приступил к выполнению задания, не понял его и не пытался отвечать.

Следует отметить, что для большей точности при анализе результатов мы оценивали каждое составленное ребенком предложение во избежание усредненного подхода к построению предложения. Таким образом, были получены более точные результаты.

Следовательно, максимальное количество баллов, набранное в серии А, было равно 33 баллам, в серии Б – 24 балла. В совокупности максимально набранное возможное количество баллов равнялось 57 баллам. При выявлении уровней владения построением предложений высоким считался уровень построения предложений, когда ребенок набирал 45-57 баллов,

Средний уровень построения предложений – 35-44 баллов

Низкий уровень построения предложений – 0- 34 баллов

## 2.2. Результаты экспериментального исследования

По результатам обследования были составлены итоговые таблицы и подсчитаны суммарные баллы.

Так, по первой серии заданий были получены следующие результаты:

По 1 заданию средний балл составил 2,1, по второму заданию – 2,2, по третьему – 1,8, по четвертому – 1,8, по пятому – 1,6.

**Таблица 1**

***Результаты выполнения 1 серии заданий детьми с ОВЗ***

| **ФИО** | **Простые предложения** | | | | | | | | | | | **Всего баллов** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **по картинкам** | | | **с данными словами** | | | **по набору слов** | **с однород. членами** | | **с прил.** | | |
| | **1 карт.** | **2 карт.** | **3 карт.** | **1 набор** | **2 набор** | **3 набор** | | **1 карт.** | **2 карт.** | **1 карт.** | **2 карт.** | |
| Полина В. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 |
| Аня М. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 24 |
| Данила Ф. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 25 |
| Максим З. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 22 |
| Сережа Л. | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| Умед С. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| Данила Ч. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 20 |
| Андрей Т. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 23 |
| Саша Ч. | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 22 |
| Айятуло К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| **ср. балл** | 2,1 | 2,2 | 1,9 | 2,4 | 2,3 | 1,8 | 1,8 | 2,1 | 1,4 | 1,8 | 1,4 | 21,2 |

Таким образом, дети с ОВЗ при построении предложений в основном пользовались двусоставным нераспространенным и двусоставным распространенным предложением с прямым и косвенным дополнением. В составленных детьми предложениях встречались однородные члены, однако задание на подбор однородных прилагательных вызвало значительные

затруднения, что, скорее всего, связано с небольшим объемом активного словаря прилагательных в речи детей. Также дети с трудом составляли предложения по заданному набору слов, так как им тяжело было запомнить весь набор слов, (предлагался без наглядной опоры) и соединить слова в смысловое высказывание. В этом задании дети упрощали предложение, теряли некоторые значимые слова, допускали тавтологии и аграмматизмы. Наиболее хорошо дети справились с составлением предложений по картинке и по двум данным словам, (средний балл заданий составил 2,1 и 2,2 балла). Наибольшее количество трудностей доставили задания на подбор однородных слов и прилагательных, (средний балл составил соответственно 1,8 и 1,5 баллов).

Наибольшее количество баллов, набранное Полиной В., составило 27, наименьшее количество баллов набрала Айятуло К. – 9 баллов, что, на наш взгляд, связано с тем, что у девочки билингвизм, дома в основном общение идет на таджикском языке.

При обследовании детей с нормальным речевым общением мы получили следующие результаты:

Из таблицы нам видно, что дети с речевой нормой все задания выполняли ровно, средний балл по всем заданиям составил 2,7 баллов. Высший балл набрал Максим Е. – 32 баллов, его результат приближен к максимально возможному набору баллов (33 балла); меньше всех набрал Данил Р. (28 баллов), однако и этот результат выше результата, полученного Полиной В. из группы детей с ОВЗ.

**Таблица 2**

***Таблица результатов детей с нормальным речевым общением***

***(1 серия заданий)***

| **ФИО** | **Простые предложения** | | | | | | | | | | | **Всего баллов** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **по картинкам** | | | **с данными словами** | | | **по набору слов** | **с однород.членами** | | **с прил.** | | |
| | **1 карт.** | **2 карт.** | **3 карт.** | **1 набор** | **2 набор** | **3 набор** | | **1 карт.** | **2 карт.** | **1 карт.** | **2 карт.** | |
| Максим Е. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 32 |
| Настя Ж. | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 30 |
| Данил К. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 29 |
| Аня М. | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 29 |
| Рита М. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 29 |
| Артем Р. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 30 |
| Данил Р. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 28 |
| Игорь Р. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| Петя Ч. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 29 |
| Вика Ш. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| **ср.балл** | 2,9 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 2,8 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 2,8 | 2,6 | 30,2 |

Во второй серии заданий мы получили следующие результаты:

Дети с ОВЗ при попытках составить сложные предложения испытывали значительные трудности, пытались упростить предложение, ограничивались механическим присоединением одного простого предложения к другому, не учитывали значение союзов.

Результаты показаны в таблице 3.

**Таблица 3**

***Результаты выполнения заданий 2 серии детьми с ОВЗ***

| ФИО | Сложные предложения | | | | | | | | Всего баллов |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | сложносочиненные | | | | | | сложноподчиненные | | |
| | по парам картинок | | | по парам предложений | | | по парам картинок | по парам предложений | |
| | 1 пара | 2 пара | 3 пара | 1 набор | 2 набор | 3 набор | | | |
| Полина В. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 21 |
| Аня М. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 18 |
| Данила Ф. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 18 |
| Максим З. | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 17 |
| Сережа Л. | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 16 |
| Умед С. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Данила Ч. | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 13 |
| Андрей Т. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 17 |
| Саша Ч. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 19 |
| Айятуло К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| **ср. балл** | 2,2 | 2,1 | 2 | 2 | 1,5 | 1,8 | 1,4 | 2 | 15,0 |

Средний общий балл по первому заданию – 2,1;

По второму заданию – 1,8;

По третьему заданию – 1,4;

По четвертому заданию – 2,0.

Наиболее успешно дети выполнили задание 1 (составление сложносочиненных предложений по картинкам). Средний балл выполнения этого задания составил 2,1 балл. Хуже всех справились с заданием на составление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений по парам простых предложений. У детей не было наглядной опоры, поэтому слова

забывались, менялись местами, порой утрачивался смысл предложений. Средний балл выполнения заданий №2 и №3 составил 1,8 и 1,4 баллов соответственно.

В группе детей с нормальным речевым развитием были получены следующие результаты:

Средний общий балл по первому заданию – 2,7;

По второму заданию – 2,6;

По третьему заданию – 2,9;

По четвертому заданию – 2,7.

Мы видим, что лучше всех дети справились с заданием на составление сложноподчиненных предложений по парам картинок (средний балл выполнения 2,9), остальные задания выполнялись ровно, без резких различий в выполнении. Лучше всего с данной серией заданий справился Максим Е. (24 балла), по 20 баллов набрали Данил К., Аня М., Данил Р. Все дети выполняли задания ровно, не отмечено сильных колебаний в количестве набранных баллов, как это было в группе детей с ОВЗ.

Таким образом, нами была составлена сводная таблица набранных баллов по двум сериям. 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, распространенное предложение, в речи встречаются однородные члены, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, не наблюдается аграмматизмов, нарушения предложно-падежных конструкций). Если большинство ответов ребенка были оценены 2 баллами, это средний уровень (дети составляют правильное, грамматически оформленное предложение, распространенное прямыми и косвенными дополнениями, обстоятельствами места, времени, в речи встречаются однородные члены, аграмматизмы

единичные, встречаются нарушения предложно-падежных конструкций). Если большинство ответов детей оценивались 1 баллом, это низкий уровень построения предложений (дети составляют двусоставное предложение, изредка распространяя его дополнениями, часто встречаются аграмматизмы в согласовании, управлении, употреблении предложно-падежных конструкций, много ошибок на словообразование). Если большинство ответов ребенка соответствуют 0 баллов, речь ребенка находится в зачаточном состоянии, необходимо порекомендовать родителям пройти обследование у врачей (ЛОР, психоневролог, окулист).

**Таблица 4**

***Общее количество баллов по результатам заданий***

| **Группа** | **ФИО** | **Количество баллов** | | **Всего баллов** | **Уровень построения предлож-й** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **1 серия** | **2 серия** | | |
| Группа детей с ОВЗ | Полина В. | 27 | 21 | 48 | В |
| | Аня М. | 24 | 18 | 42 | С |
| | Данила Ф. | 25 | 18 | 43 | С |
| | Максим З. | 22 | 17 | 39 | С |
| | Сережа Л. | 24 | 16 | 40 | С |
| | Умед С. | 15 | 4 | 19 | Н |
| | Данила Ч. | 20 | 13 | 33 | Н |
| | Андрей Т. | 23 | 17 | 40 | С |
| | Саша Ч. | 22 | 19 | 41 | С |
| | Айятуло К. | 9 | 7 | 16 | Н |
| | | **18,4** | **15** | **334** | |
| Группа детей с речевой нормой | Максим Е. | 32 | 24 | 56 | В |
| | Настя Ж. | 30 | 21 | 51 | В |
| | Данил К. | 29 | 20 | 49 | В |
| | Аня М. | 29 | 20 | 49 | В |
| | Рита М. | 29 | 23 | 52 | В |
| | Артем Р. | 30 | 22 | 52 | В |
| | Данил Р. | 28 | 20 | 48 | В |
| | Игорь Р. | 30 | 23 | 53 | В |
| | Петя Ч. | 29 | 22 | 51 | В |
| | Вика Ш. | 30 | 23 | 53 | В |
| | | **33,2** | **21,8** | **550** | |

Высокий уровень построения предложений – 50-57 баллов

Средний уровень построения предложений – 36-49 баллов

Низкий уровень построения предложений – 21-35 баллов

Крайне низкий уровень построения предложений – 0-20 баллов

Таким образом, мы видим, что в группе детей с ОВЗ 1 человек имеет высокий уровень построения предложений, 6 человек имеют средний уровень построения предложений, 3 человека – низкий уровень.

В группе детей с нормальной речью все 10 человек имеют высокий уровень построения предложений.

## 2.3. Выводы по исследованию

Таким образом, при обследовании 10 детей подготовительной к школе группы, у которых речь в норме, обучающихся по комплексной программе «Из детства в отрочество» и 10 детей из логопедической группы с диагнозом ОВЗ, обучающихся по комплексной программе «Из детства в отрочество» и парциальной программе «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» выявлено, что при составлении предложений дети с нормальным речевым развитием набрали 550 баллов (таблица 5), а дети из группы с ОНР только 334 баллов (таблица 5).

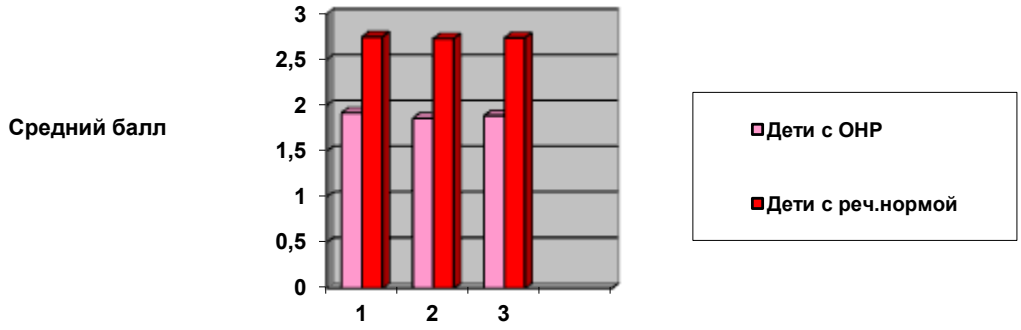



***Рис. 1. Показатели количества набранных баллов***

1 – средний балл выполнения 1 серии;

2 – средний балл выполнения 2 серии;

3 – общий средний балл выполнения заданий.

Дети подготовительной к школе группы, у которых речь в норме, достаточно легко выполняют задания по построению простых и сложных предложений без наглядности, но на знакомых словах. Простые нераспространенные предложения употребляются интенсивно, но структура предложений усложняется за счет роста количества членов в составе предложений.

Дети используют в речи предложения с однородными обстоятельствами, дополнениями и определениями. Они свободно пользуются структурой сложносочиненных предложений и в своей речи употребляют сложносочиненные предложения, соединенные союзами: а, и, но. Иногда встречаются случаи употребления союза а вместо но. Из проведенного обследования речи детей видно, что у детей седьмого года жизни с нормальным речевым развитием структура сложноподчиненных предложений усложняется. Объем простых предложений, входящих в состав сложноподчиненного, значительно возрастает за счет увеличения количества второстепенных членов предложения. Но при употреблении сложноподчиненного предложения некоторые дети опускают часть главного или придаточного предложения, затрудняются в конструировании придаточного предложения, входящего в состав сложноподчиненного. Наблюдаются случаи, когда опускается часть союза, один союз заменяется другим [31].

В речи детей седьмого года жизни наряду с существительными, прилагательными, местоимениями, числительными увеличивается количество наречий для обозначения места действия (тут, далеко, внизу, сверху и т.д.) и направления действия (прямо, налево, дальше, куда, откуда и т.д.), время действия предмета (сейчас, скоро, однажды, сначала, никогда, как-то раз,

и. т.д.), но есть дети, которые затрудняются в подборе наречий при составлении предложений.

Можно сделать вывод о том, что дети подготовительной к школе группы с нормальным речевым развитием перед выпуском в школу в целом овладели синтаксической стороной речи. Дети используют разнообразные синтаксические конструкции, что очень важно для развития связной речи, так как они составляют основной ее фонд.

По результатам исследования можно отметить, что у детей подготовительной к школе группы с ОВЗ отмечается в целом возросший уровень речевых навыков. Однако их речь в полном объеме еще не соответствует норме. Обследование показало, что эти дети владеют достаточно свободно фразовой речью. Они пользуются разными типами предложений. Это является показателем возросшей речевой активности. В речи детей присутствуют элементы ситуативности, затруднения в использовании вариантов сложных предложений.

Простые предложения этих детей нередко состоят из подлежащего, сказуемого, дополнения, что связано с недостаточностью в их лексическом запасе прилагательных, числительных, наречий, причастий, деепричастий.

Имеются случаи пропуска членов предложения, особенно подлежащих. Редко встречаются разделительные и противительные союзы. Не полностью усвоены сложноподчиненные союзы, почти нет условных, определительных придаточных предложений. Понимая зависимость между отдельными событиями, дети не всегда правильно используют форму сложноподчиненного предложения. В процессе изложения практического материала не всегда вскрывается причинная зависимость. При составлении предложений детям требуются словесные и изобразительные подсказки. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях недостаточен, такие дети нуждаются в смысловых опорах, помощи взрослого. Отмечаются

нарушения модели предложений: инверсии, пропуск главного и второстепенного члена предложения. Дети опускают, заменяют, неправильно употребляют союзы и сложные слова.

У детей с ОВЗ наряду с различными отклонениями в фонетике, лексике и грамматике нарушены в той или иной степени восприятие, память, внимание, мышление, моторика. У них наблюдается соматическая ослабленность и своеобразные поведенческие реакции. Такие дошкольники зачастую или крайне расторможены со своеобразными поведенческими реакциями или крайне заторможены, медлительны.

Таким образом, по результатам обследования мы выделили 4 группы детей с разными уровнями навыка построением предложений.

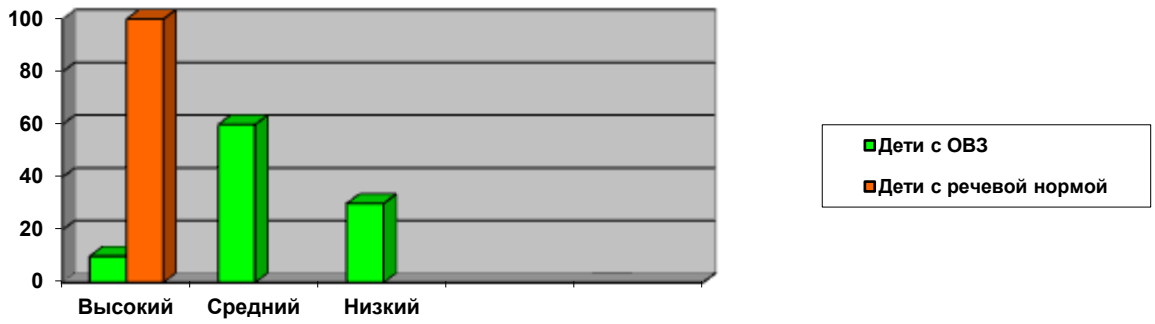



***Рис. 2. Уровни построения предложений***

В итоге можно придти к выводу, что из-за различных отклонений дети подготовительной к школе группы с ОВЗ не могут показать такие же высокие результаты при составлении простых и сложных предложений, как дети с нормальным речевым развитием.

Обобщая сказанное можно сделать вывод: построение предложений детьми с ОВЗ имеет свои специфические особенности по сравнению с нормой. Для развития уровня построения предложений у детей старшего дошкольного возраста на занятиях необходимо применять систему специальных занятий, позволяющую расширить виды и объем предложений в речи детей.

# ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

## 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 ОВЗ. Занятия по формированию умений строить предложения мы проводили с подгруппой, состоящей из 5 детей с ОВЗ. Во второй подгруппе занятия проводились традиционным способом согласно перспективному плану.

Из данных литературы коррекционную работу рекомендуется проводить поэтапно. Кратко остановимся на характеристике разделов работы.

1 этап: однословное предложение, предложение из аморфных слов-корней. Сюда включаются 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 двусоставного простого предложения, слоговой структуры слова, звукопроизношения.

4 этап: предложения из нескольких слов. Включается формирование предложений из нескольких слов, сопоставление грамматических форм слов, формирование слоговой структуры слова и звукопроизношения.

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

сопоставление грамматических форм глагола.

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

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.

Таким образом, свою работу мы начинали с 4 этапа формирования речи детей.

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

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.) [12,13, 20].

## 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 дети допускают опускание предлогов. 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 подводили 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 двустишия для заучивания, в которых предлог попадает в размер стиха, что способствовало его лучшему вычленению и запоминанию [15].

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.

Чем больше форм получало одно и тоже слово, даваемое в различных словосочетаниях (грамматические противопоставления), тем эффективнее происходило усвоение детьми грамматических категорий и грамматического строя родного языка в целом. Однако для такого противопоставления необходим определенный лексический запас и определенная последовательность.

Работа по словоизменению проводилась на словах, в которых дети

сохраняли интонационно-ритмический рисунок. Кроме того, первоначально использовались только продуктивные формы словоизменения [19].

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. [18].

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».

Чем больше дети составляли предложений по демонстрируемым действиям, сюжетным 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 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. пад. + согласованный глагол + прямое дополнение» (форма вин. пад. совпадает с формой им. пад.).

пьет: чай, молоко, кофе.

Ест: суп, мясо, хлеб, арбуз, яблоко.

Лепит: шарик, грибок, домик, цветок.

Несет: мяч, кубик, мешок, самолет.

б) «им. пад. существительного + согласованный глагол + прямое дополнение» (форма вин. пад. 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. пад. существительного + согласованный глагол + два зависимых от глагола существительных в косвенных падежах (вин. пад. ед. числа + дат. пад. 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.

Задание 3. Предложить детям выполнить поручение: положить (спрятать) предмет подо что-то (конструкции с предлогом *под).*

Замечания к проведению задания. Задание проводится так же, как предыдущие. Сначала форма слов-ответов совпадает с формой обращенных к ребенку вопросов: «Спрячь мяч под ковер. Куда ты спрятал мяч?» Ребенок отвечает: «Под ковер».

Затем логопед спрашивает, где находится сейчас спрятанный предмет? Ответы: «под ковром, под столом, под стулом, под стеклом, под шкафом, под платком, под книгой, под сумкой, под бумагой, под газетой, под тарелкой и т.д.»

Задание 4. 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.

Задание 5. Научить детей отвечать на вопрос, с кем совместно совершается действие (конструкции с предлогом *с):*

а) по демонстрируемым действиям;

б) по сюжетным картинкам.

Задание 6. 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 7. По сюжетным картинкам выучить с детьми следующие выражения:

а) *едет, катается на* + предл. пад. ед.ч. (машине, самолете, осле, коне,

самокате, велосипеде и т.д.);

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

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

На этом же этапе мы с детьми сопоставляли грамматические формы слов.

Весь речевой материал подбирался с учетом возможностей каждого ребенка. В итоге предлагаемой работы дети научились изменять существительные, используя окончания единственного *(-у, -а, -е (-и), -ам, -ой)* и множественного числа *(-ы (-и), -ов, -ах, -ами)* а также иметь следующий запас глагольных форм:

1) повелительное наклонение 2-го лица единственного числа;

2) инфинитив;

3) изъявительное наклонение настоящего времени (3, 1, 2-е лицо ед.ч; 3, l-е лицо мн.ч.);

4) прошедшее время 3-го лица единственного и множественного числа. (На данном этапе обучения совершающиеся действия не сопоставляются во времени.)

Использовались следующие виды заданий.

Задание 1. Подобрать к предметной картинке, изображающей один предмет, картинку с изображением нескольких предметов, правильно назвать предметы и сказать. Чем они отличаются.

Шар – шары петух – петухи

Мяч – мячи сумка – сумки

Муха – мухи кошка – кошки

Задание 2. Провести занятие на сопоставление сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов:

а) 2-е лицо единственного числа повелительного наклонения;

б) 3-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения;

в) l-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения;

| | |
|---|---|
| лежи – лежит – лежу | лепи – лепит – леплю |
| сиди – сидит – сижу | беги – бежит – бегу |
| пиши – пишет – пишу | спи – спит – сплю |

Задание 3. По сюжетным картинкам с конкретным изображением какого-либо действия научить детей самих определять «команды» и отдавать их. Ребенок, выполняющий команду, констатирует действие.

| На сюжетной картинке: | Приказ: | Ответ того, кто совершает действие: |
|---|---|---|
| Бабушка лежит. | Стой. Сядь. Ешь. | |
| Девочка спит. | Спи. Пей. Иди. | Я сплю. |
| Мальчик пьет. | Лежи. | Я пью. |
| Мама идет. | | Я иду. |

Задание 4. Научить детей одни и те же предложения употреблять в утвердительной и отрицательной форме.

Я пойду гулять. – Я не пойду гулять.

Он поедет на машине. – Он не поедет на машине.

Дети пойдут в лес за грибами. – Дети не пойдут в лес за грибами.

Замечания к проведению занятия. Эго занятие лучше проводить в форме вопросов к детям. Один ребенок должен ответить на вопрос утвердительно, а другой отвечает на этот же вопрос отрицательно.

- Петя, ты хочешь пить?

- Да, хочу.

- А ты, Вова, хочешь пить? – Нет, не хочу. и т.д.

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.

Дети экспериментальной группы научились 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.

2 этап. Сложное предложение. Приступая к работе на следующем этапе обучения, мы своей целью ставили расширение объема предложения, формирование сложного предложения.

Основная задача логопедического воздействия – научить детей строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения; продолжить работу по словоизменению, научить согласовывать прилагательные с существительными.

Свою работу мы построили пошагово: сначала учили детей распространять простое предложение. затем перешли к построению сложносочиненного предложения. В заключение формировали умение строить сложноподчиненные предложения.

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.

Логопедическую работу, направленную на обучение детей согласованию прилагательных с существительными, мы ограничили грамматическими формами именительного падежа единственного числа мужского и женского рода, а также именительного падежа множественного числа. Прежде чем начать обучать детей правильно называть признаки предметов (цвет, величина, вкус и т.д.), мы научили их сравнивать предметы по этим признакам. Затем дети учились называть признаки предметов, ориентируясь на вопросы: «Какой? какая? какие?», которые помогали выбрать правильную грамматическую форму прилагательного. Важно, чтобы первоначально названия предметов

имели яркие родовые окончания, например, *а* у слов женского рода *(лампа-а)* и твердый согласный у слов мужского рода *(мак)* [11].

Предлагались следующие виды заданий:

Задание 1. Закрепить правильное употребление детьми следующих словосочетаний:

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

2) «предикативное слово *нет* + род. пад. 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 [10].

«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?

Кот большой. А котенок какой?

б) Назвать вкус предметов:

Сахар сладкий, соль соленая, мороженое вкусное, а лекарство горькое (невкусное).

в) Назвать цвет предметов:

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

Задание 4. Научить детей самостоятельно подбирать определения к хорошо знакомым им предметам, игрушкам.

Игровой прием к заданию:

«Угадай, что вытащил, и скажи, какой (-ая) он (-а)». Логопед подбирает ряд предметов, знакомых детям. Названия этих предметов проговариваются отдельными детьми.

Все предметы складываются в корзину или мешок. Детям предлагается с закрытыми глазами выбрать предмет, ощупать его, угадать, что это такое, и назвать признак выбранного предмета.

Усложненный вариант. Логопед объясняет, что могут быть предметы большие и маленькие, длинные и короткие, широкие и узкие, прямые и

кривые. Надо с закрытыми глазами выбрать какой-то предмет, ощупать его, угадать, что это, назвать, например: «Это лента» [9].

Далее логопед говорит:

- Эта лента широкая. Вот эта ленточка (показывает другую) не широкая. А как про нее можно сказать, какая она? – Узкая.

Аналогично называются другие пары предметов.

Веревка длинная – веревка короткая.

Елка высокая – елка низкая.

После того, как закрепили умения детей строить простые предложения из 5-7 слов, переходим к 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 подлежащими.

Предлагаются разные виды работ: составить предложения по картинкам, по опорным словам, по демонстрируемым действиям, дополнить предложения недостающими словами.

Задание 2. Составить с детьми предложения с однородными сказуемыми.

Игровой прием к заданию:

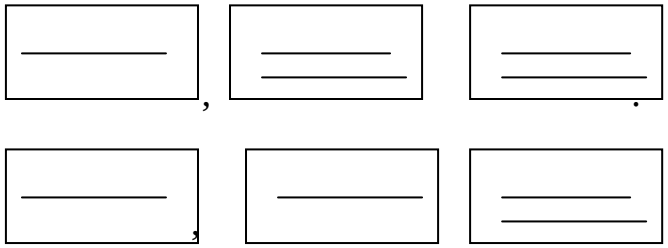
«Вспомни и назови». Дети выбирают водящего. Логопед тихо, чтобы никто не слышал, дает ему задание. Тот начинает его выполнять, а остальные дети очень внимательно следят за тем, что делает водящий, какие он взял предметы. После выполнения задания один ребенок должен назвать ряд

действий, которые выполняет водящий. Выигрывает тот, кто наиболее точно и правильно расскажет, что делал водящий.

Задание 3. 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 [12].

Логопед предлагает ученикам назвать по картинке слова, которые отвечают на вопрос *что? (астры, георгины),* затем указывает на каждый предмет и спрашивает: *Что делает? (Цветет.. Астра цветет. Георгин цветет),* далее логопед чертит первую схему предложения и предлагает составить предложение про астру и георгин, (*астра, георгин цветут),* при этом логопед следит, чтобы дети четко проговаривали окончание глагола.

Аналогично ведется работа с другими картинками.

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 сложносочиненные предложения с противительным союзом *а.*

При составлении сложносочиненных предложений логопед должен использовать разнообразный картинный материал, демонстрации наглядных действий.

Задание 2. 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 умыть лицо. Сначала надо вымыть посуду, а потом ее вытереть. Сначала надо надеть пальто, а потом варежки. Сначала надо нарисовать дом, а потом его раскрасить.

Задакие 3. 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.

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 4. 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. и т.д.

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 5. Научить детей правильно строить сложноподчиненные предложения, в которых главным предложением является оборот речи *я хочу,* а подчиненным – выражение желания через союз *чтобы* + им. пад. 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.*

Задание 6. 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».

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.

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. и т.д.

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.

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

Если их развернутая речь имеет пробелы в лексике, грамматике, фонетике, то ликвидация этих пробелов должна сочетаться с обуче-

нием детей сложным формам речи, что и предлагается сделать на следующем этапе. Виды работы мы внесли в наш перспективный план:

6 этап: повествовательная форма речи.

Основная задача логопедического воздействия - научить детей связано и последовательно, логично излагать свои мысли, события из окружающей жизни и личного опыта. Это имеет важное значение для дальнейшего обучения в школе, для развития логического мышления, для общения с окружающими людьми, формирования личностных качеств детей. Развитие повествовательной речи включает большую работу по активизации, уточнению и расширению словарного запаса, а также формированию грамматически правильной речи [4].

Данный раздел предусматривает логопедическую работу с детьми, владеющими развернутой фразовой речью. Словарный запас детей должен включать достаточное количество обиходно-разговорной лексики, объем понимания речи должен быть близким к возрастной норме.

Данный этап обучения включает:

1) словарную работу;

2) обучение детей составлению самостоятельных рассказов-описаний (игрушек, предметов и т.д.);

3) обучение составлению самостоятельных рассказов по серии картинок;

4) обучение заучиванию стихотворений;

5) обучение пересказыванию художественных текстов.

Данные пункты работы внесены нами в перспективный план работы, однако в рамках нашего эксперимента мы не останавливались на них, так как основной нашей целью являлось обучение детей умению строить распространенное простое и сложные предложения.

## 3.3. Сравнительный анализ результатов обучения

Таким образом, в конце обучающего эксперимента дети экспериментальной группы научились строить предложения простые распространенные, с однородными членами, сложносочиненные и сложноподчиненные.

Для проверки результативности нашей экспериментальной работы мы провели контрольный эксперимент по исследованию построения предложений у детей с ОВЗ дошкольного возраста. 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.

По итогам заданий первой серии дети набрали следующее количество баллов.

**Таблица 5**

***Результаты выполнения контрольных заданий 1серии детьми с ОВЗ***

| | **ФИО** | **Простые предложения** | | | | | | | | | | **Всего баллов** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **по картинкам** | | | **с данными словами** | | | **по набору слов** | **с однород.членами** | | **с прил.** | |
| | | **1** | **2** | **3** | **1** | **2** | **3** | **1** | **1** | **2** | **1** | **2** | |
| ЭГ | Полина В. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 31 |
| | Аня М. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 28 |
| | Данила Ф. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 |
| | Максим З. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 |
| | Сережа Л. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 27 |
| | ср.балл | 2,6 | 2.8 | 2,6 | 2,8 | 2,8 | 2,4 | 2,4 | 2,4 | 2,2 | 2,6 | 2,2 | 139 |
| КГ | Умед С. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 16 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Данила Ч. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 21 |
| | Андрей Т. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 23 |
| | Саша Ч. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 22 |
| | Айятуло К. | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| | ср.балл | 2 | 1,8 | 1,8 | 2,2 | 1,6 | 1,6 | 2 | 1,8 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 95 |

Средний балл по 1 заданию у детей ЭГ – 2,7 (у КГ 1,9);

По 2 заданию у детей ЭГ – 2,7 (у КГ 1,8);

По 3 заданию у детей ЭГ – 2,4 (у КГ 2 балла);

По 4 заданию у детей ЭГ – 2,3 (у КГ 1,6);

По 5 заданию у детей ЭГ – 2,4 (у КГ 21,4).

Мы видим, что у детей экспериментальной группы средний балл выполнения заданий выше, общее количество набранных баллов тоже выше. Среднее количество набранных баллов по выполнения заданий серии у детей ЭГ составил 27,8 балла (в начале эксперимента – 24,4 балла). У детей контрольной группы соответственно 19 и 17,8 балла.

По результатам заданий второй серии были получены следующие результаты.

**Таблица 6**

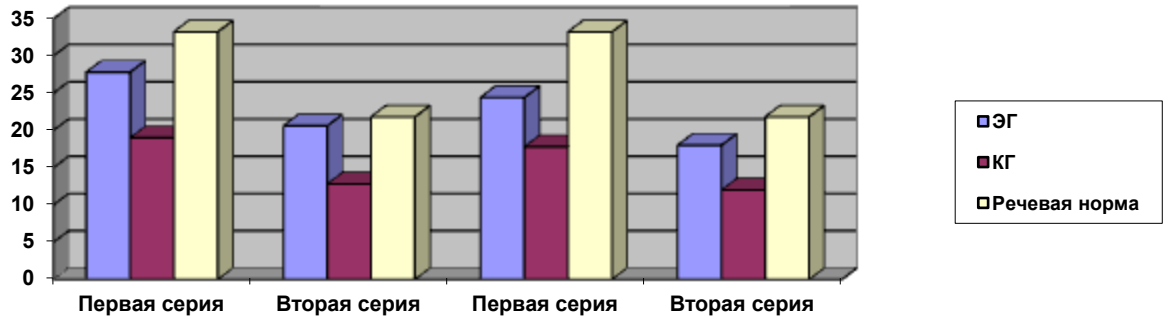
***Результаты выполнения контрольных заданий 2 серии детьми с ОВЗ***

| | **ФИО** | **Сложные предложения** | | | | | | | | **Всего баллов** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **сложносочиненные** | | | | | | **сложноподчиненные** | | |
| | | **по парам картинок** | | | **по парам предложений** | | | **по парам картинок** | **по парам предложений** | |
| | | **1** | **2** | **3** | **1** | **2** | **3** | | | |
| ЭГ | Полина В. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 23 |
| | Аня М. | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 21 |
| | Данила Ф. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 19 |
| | Максим З. | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 21 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Сережа Л. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 19 |
| | **ср.балл** | **2,6** | **2,8** | **2,6** | **2,6** | **2,4** | **2,4** | **2,2** | **3** | **103** |
| КГ | Умед С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| | Данила Ч. | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 14 |
| | Андрей Т. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| | Саша Ч. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 18 |
| | Айятуло К. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| | **ср.балл** | **2** | **1,6** | **1,6** | **1,8** | **1,4** | **1,4** | **1,4** | **1,6** | **64** |

Дети экспериментальной группы набрали большее количество баллов. Среднее количество баллов общего выполнения заданий у детей ЭГ составил 20,6 балла (в начале эксперимента – 18 балла). У детей контрольной группы соответственно 12,8 и 12 баллов.

Если сравнить полученные данные с показателями детей с нормальным речевым развитием, можно заметить, что показатели детей ЭГ приблизились к показателям детей с нормальной речью.




контрольный эксперимент констатирующий эксперимент

***Рис.3. Сравнительная диаграмма среднего балла по сериям заданий***

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

**Таблица 7**

***Общее количество баллов по результатам заданий***

| Группа | ФИО | Количество баллов | | Всего баллов | Уровень построения предлож-й |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 серия | 2 серия | | |
| ЭГ | Полина В. | 31 | 23 | 54 | В |
| | Аня М. | 28 | 21 | 49 | В |
| | Данила Ф. | 28 | 19 | 47 | В |
| | Максим З. | 25 | 21 | 46 | В |
| | Сережа Л. | 27 | 19 | 46 | В |
| | | | | | |
| КГ | Умед С. | 16 | 7 | 23 | Н |
| | Данила Ч. | 21 | 14 | 35 | С |
| | Андрей Т. | 23 | 16 | 39 | С |
| | Саша Ч. | 22 | 18 | 40 | С |
| | Айятуло К. | 13 | 9 | 22 | Н |

Высокий уровень построения предложений - 45-57 баллов

Средний уровень построения предложений – 35-44 баллов

Низкий уровень построения предложений – 0-34 баллов

Крайне низкий уровень построения предложений – 0-20 баллов

Таким образом, по сравнению с началом эксперимента мы видим, что в экспериментальной группе детей с ОВЗ все дети достигли высокого уровня построения предложений, в контрольной группе 3 человека – средний уровень и 2 человека – низкий уровень.

В итоге можно придти к выводу, что при систематической работе дети подготовительной к школе группы с ОВЗ могут показать почти такие же высокие результаты при составлении простых и сложных предложений, как дети с нормальным речевым развитием. Им под силу составление распространенных простых предложений, сложных предложений, а также употребление этих предложений в обиходно-бытовой речи.

# 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 ОВЗ 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 ОВЗ 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 ОВЗ делают гораздо больше ошибок при составлении меньшего объема речевого высказывания. Эти дети используют преимущественно простые трехчленные конструкции (простые распространенные предложения с дополнением или обстоятельством места).

При этом прямое дополнение употребляется чаще, чем косвенное; обстоятельство места используется чаще, чем другие виды обстоятельств.

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.

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, определить уровень требований к различным сторонам речи детей на различных этапах ее формирования.

Специальная коррекционная работа по, направленная на формирование умений построения предложений детьми с ОНР, ориентируется на поэтапное формирование у детей умения строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Данная система работы в итоге позволит сформировать у дошкольников навыки построения простых распространенных и сложных предложений, которые послужат основой для дальнейшего изучения родного языка в начальной школе.

Это утверждение нашло свое подтверждение в результатах контрольного эксперимента, где был отмечен значительный прогресс в построении детьми предложений разных видов по итогам проведенной коррекционной работы.

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза о том, что построение предложений детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ имеет свои специфические особенности по сравнению с нормой и специально разработанная система упражнений способствует формированию умений

строить предложения у данной категории детей. 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 ОВЗ.

Мы разделяем точку зрения о том, что индивидуальные, подгрупповые, фронтальные коррекционные занятия следует проводить с учетом речевых, психологических и возрастных особенностей детей.

Для развития речи дошкольников педагогу необходимо привлекать его сохранные анализаторы слуховой, зрительный, тактильный, используя ведущий вид детской деятельности – игру.

Интересные мотивационные приемы, использование эмоционального, музыкального, четкого речевого оформления и логически обусловленная смена детской деятельности составляют новизну подхода к проведению занятий с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

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. Белова-Давид, Р.А. Нарушение речи у дошкольников. / Р.А. Белова-Давид – М., 1972. – 261 с.
2. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. / И.М. Бгажнокова – М.: Владос, 2007. – 216 с.
3. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации. / Б.С. Бондаренко – М.: Владос, 2009. – 268 с.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / А.М. Бородич – М., 1984. – 72 с.
5. Воробьева, В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 45-49.
6. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. – URL: М.: http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-1.shtml/
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев – М., 1961. – 472 с.
8. Гембаренко, В.А. Семья и ребенок с ограниченными возможностями // Социальное обеспечение. / В.А. Гембаренко – 2002. – №3. – С. 38-42.
9. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов – М.,2004. – 105 с.
10. Григорьева, Л.Г. Дети с проблемами в развитии. / Л.Г. Григорьева – М.: Академкнига, 2002. – 213 с.
11. Дементьева, Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. / Н.Ф. Дементьева – М.: Институт социальной работы, 2005. – 185 с.

12. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. – URL: Балашов.: http://pedlib.ru/Books/6/0410/6_0410-1.shtml/
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова – М., 1985.
14. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М., 1973. – 89 с.
15. Игры в логопедической работе с детьми /Под ред. Селиверстова В.И. – М., «Просвещение», 1981. – 203 с.
16. Исаев, Д.Н. Психология больного ребенка: Лекции. / Д.Н. Исаев – СПб.: ППМИ, 2003. – 325 с.
17. Кислова, Т.Р. Использование занимательного наглядного материала в обучении грамоте детей с нарушениями речи //Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 24-29.
18. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2004. – 65 с.
19. Курицына, А.М. Формирование связной речи у детей 5-6-летнего возраста с фонематическим недоразвитием речи //Дефектология. – 1998. – № 6. – С.41-44.
20. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., «Владос», 2003. – 78 с.
21. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теория коммуникации// Синтаксис текста. – М., 1979.
22. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития. / В.В. Лебединский – М.: Издательство Московского Университета, 2004. – 225 с.
23. Логопедия / Под ред. Волковой Л.С. – М., «Просвещение», 1989.
24. Лурия, А.Р. Язык и сознание /Под ред. Е. Д. Хомской. / – М., 1979. – 145 с.

25. Люблинская, А. А. Детская психология. / А.А. Люблинская – М., 1971. – 121 с.
26. Максаков, А.И. Учите, играя. / А.И.Максаков, Г.А. Тумакова – М., «Просвещение», 1983. – 64 с.
27. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. / А.Р. Маллер – М.: Академия, 2010. – 260 с.
28. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей– URL: http://pedlib.ru/Books/5/0109/5_0109-108.shtml/
29. Мелехова, Л.В. Речь дошкольника и ее исправление. / Л.В.Мелехова, М.Ф. Фомичева – М., 1967. – 87 с.
30. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М., 1991. – 169 с.
31. Основы теории и практики логопедии /под ред. Р.Е. Левиной. – М.,1968.
32. Развитие речи детей дошкольного возраста /под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984.
33. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. / О.В. Солодянкина – М.: Аркти, 2007. – 214 с.
34. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова – М., «Педагогика», 1980.
35. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. / Е.И. Тихеева – М., «Просвещение». 1972.
36. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 51-53.
37. Усова, Т.А. Обследование словаря и грамматического строя речи детей дошкольного возраста. / Т.А. Усова – Пенза, 2003.
38. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста. /

О.С. Ушакова – М., 1998. – 45 с.

39. Ушакова, О.С. Конспекты занятий по развитию речи. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина – М., 1998.– 77 с.
40. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев – М., «Просвещение», 1977. – 54 с.
41. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина – М., «Просвещение», 1989.
42. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева – М., 1999. – 145 с.
43. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М., 1993. – 85 с.
44. Хватцев, М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. / М.Е. Хватцев – СПб, «Дельта», М., «Аквариум», 1996. – 160 с.
45. Ядэшко, В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. / В.И. Ядэшко – М., 1966. – 172 с.